

Лічилки – невеликі віршовані твори, якими визначаються роль і місце у грі кожного з її учасників. В основі багатьох лічилок лежить лічба.

Загадки – фольклорний жанр усної народної творчості, в якому в стислій, образній формі викладаються найбільш яскраві й характерні ознаки предметів чи явищ [3, с. 102]. Розгадування загадок розвиває здатність до аналізу, узагальнення, формує вміння самостійно робити висновки, вміння чітко виділяти найбільш характерні виразні ознаки предмета або явища, яскраво й лаконічно передавати образи предметів, розвиває у дітей «поетичний погляд».

На думку В.О. Сухомлинського: «Казка невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість»[2].

Суттєву роль відіграють твори усної народної творчості, що сприяють емоційному, естетичному, морально-етичному розвитку особистості:

– перекази – твори, які відображають життєві факти, явища й події, інформація про які передається через переповідання почутого. Завдяки переказам відбувається процес пізнання, передачі знань, умінь, уявлень про світ від покоління до покоління; формується певна мистецька ерудиція, навички творчої діяльності, здатність сприймати художні твори.

– міфи – найдавніша народна оповідь про явища природи, що персоніфікуються завдяки наданню їм божественних характеристик та сили. Міфи надають інформацію про світ та власну історію, навчають цілеспрямованості на шляху до поставленої мети, вірності своїм ідеалам, відданості та любові до людей, формують моделі людської поведінки, виховують естетичні смаки, такт, установки, чесноти тощо.

– легенди – найдавніша народна оповідь, в основі якого лежить фантастичний сюжет, який сприймається оповідачем і слухачем як достовірний. Легенди сприяють формуванню глибоких почуттів, які є передумовою формування переконань, виховують мужність, вияв героїзму, гідності, благородства, пожертви в ім'я щастя інших людей тощо;

Отже, як ми бачимо, саме усна народна творчість допомагає розкрити взаємозв'язки та залежності у природі, гармонійно означенні риси характеру чи поведінки. Сприймання фольклору спонукає дитину до роздумів, що сприяє активному входженню у світ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, дитячий фольклор відзначається надзвичайно великим розвивальним потенціалом. Через усну народну творчість діти не тільки опанують рідну мову, а й освоюють іноземну, залучаються до культури різних народів світу, отримують перші враження. Мова є одним з наймогутніших вихователів дитини. Подальших наукових розвідок потребує дослідження характеристики народних жанрів творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богущ А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Вища школа, 2002. 408 с.
2. Василь Сухомлинський і дошкільня Полтавщини / автор-укладач О. П. Сімон. Полтава : ПОІППО, 2008. 200 с.
3. Ватаманюк Г.П. Музика в країні дошкільня: навч.- метод. пос. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 260с.
4. Герчанівська П. Е. Функціонування народної культури в соціумі. *Культура України*. 2010. №29. С. 132–141.
5. Руснак І. Є. Український фольклор : навч.пос. Київ : ВЦ „Академія”, 2010. 304 с.
6. Маліновська Н. В. Розвиток мовлення дітей раннього віку засобами фольклору. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2015.№11. С.12.

The article discusses the need to use oral folk art to learn a foreign language. Attention is paid to the importance of forming a child as a person based on the best examples and traditions of the people. Samples of folk art simplify and diversify the speech of children in preschool age.

Key words: *foreign language, oral folk art, preschool children.*

УДК 811.111'37

А.С. ДУБРОВА, С.В. ГАВРИЛЮК

АФАЗИЯ І БІЛІНГВІЗМ

У статті розглядається проблема виникнення і перебігу афазії у білінгвальних пацієнтів, шляхом аналізу цілого ряду психологічних та психолінгвістичних концепцій зарубіжних вчених. Розглянуто основні теорії відновлення мови при афазії у білінгвів, та порівняння їх з відновленням мови у монолінгвів. А також проведено аналіз літератури щодо поглядів до відновлення мови пацієнтів-білінгвів з афазією.

Ключові слова: *афазія, білінгвізм, білінгвальна афазія, інсульт головного мозку.*

Постановка проблеми. Ефективність реабілітаційних заходів при афазії залежить від розвитку

адекватних природі дефекту методів відновлювальної роботи. Створення таких методів можливе за умов їх відповідності сучасним науковим уявленням про патогенез та прояви даного розладу. Мета статті – визначити сучасні теорії щодо патогенезу та проявів афазії, яка виникла внаслідок інсульту головного мозку у білінгвів. У ході дослідження, на основі аналізу останніх наукових публікацій, встановлено основні теорії перебігу афазії у білінгвів.

Аналіз останніх досліджень. У різні часи питання афазії в науці вирішувалося відповідно до стану наукових знань і, насамперед, уявлень про вищі психічні функції людини – їх будову та зв'язок з мозком. Початок досліджень мозкової організації мовленнєвої діяльності людини було покладено роботами Брока (1861) і Верніке (1874). Останній критичний огляд літератури, проведений Ana Ines Ansaldo, вказує на три інтервенційні шляхи для сприяння міжмовним ефектам мовної терапії (природні ефекти передачі, які перекладається на іншу мову на іншій мові) [6].

Альберт Пітрес (1895-1953), невролог, який був деканом медичного факультету в Бордо, був першим, хто запропонував точку зору, що відповідає потребам того часу. Він представив клінічні дослідження афазії, опубліковані його сучасниками, та відкинув, що репрезентація поняття окремою мовою в мозку потребувала принаймні чотири церебральних центри: двох сенсорних центрів, для слухових та візуальних образів, два моторних центри, для графічних та фонетичних образів. Стратегія Пітреса, як і та, що належить іншим афазіологам кінця дев'ятнадцятого століття, була утворена для замінення невро-анатомічної перспективи аналізом функціональної якості розладу. Він вказував на те, що протягом одужання від афазії пацієнти проходять стадію, упродовж якої вони неспроможні зрозуміти або використати всі мови, які вони знають, через порушення, а не повну руйнацію їх мовних центрів. Потім відбувається поступове повернення розуміння найбільш знаних мов, яке продовжується аж до повернення здатності розмовляти найближчою мовою. Таке повторюється для будь-якої або всіх інших мов, якими раніше розмовляв пацієнт. Для кожного мовне сприйняття повертається.

Мстислав Мінковський (1927 - 1983), шведський невролог, підтримав відмову Пітреса від невро-анатомічних центрів для кожної мови в мозку білінгва. Він висловив думку, що в межах звичайної сфери активні елементи знаних мов поєднуються та взаємодіють на лінгвістичному рівні. Мінковський також вказав, що системи не треба розглядати як зруйновані, а як послаблені; отже, афазійні симптоми є відображенням мовної системи, що функціонує на зниженому рівні активації.

Думка про те, що мови, які вивчали пізніше, є мовами, на які впливала мова, що вивчали спочатку, та той факт, що деструкція завдяки порушенням відбивається на порушеннях мови, що будуть вивчатися, - було точкою зору, яку виправдовував Хаглінкс Джексон (1879), а потім підхопив Фрейд (1891 - 1953) [5].

Однак, якщо мозкова репрезентація для кожної мови є окремою, то кожна мова, яка є знайомою мовцеви, може показувати різні рівні порушень і порядок повернення, може також варіюватися серед мов. Доповідь Пітреса відкрила ворота до століття досліджень білінгвальної афазії, спрямованих на такі церебральні порушення. Альберт та Облер (1978) вказали на те, що в багатьох випадках білінгвальної афазії дві або більше мови відкриваються пропорційно до їх хворобливого професіоналізму. Однак у тих випадках, коли ставало очевидним диференційоване відкриття, мова, що найактивніше використовувалася під час порушення в пацієнта, здавалася найбільш схожою на ту, що відтворилася після хворобливого стану першою (Альберт та Облер, 1978). Такий зразок одужання демонструє правило Пітреса більше, ніж Рібота, чия загальна теорія передбаченої пам'яті говорить про те, що мова, яку вивчали першою, повинна повернутися першою.

Парадіс (1977) вказував на те, що передбачення одужання є складним випадком у кожного окремо взятого поліглота. Він утворив таксономію зразків одужання, які впливають на ступінь порушення, та мова повертається до поліглота, який робить демонстрацію диференційною (кожна мова може продемонструвати різні порушення та одужання такою ж або іншою мірою); паралельною (мови можуть демонструвати подібні порушення та ступінь одужання); антагоністичною (існує регрес в одній мові, але прогрес в іншій); послідовною (одна мова відтворюється першою й тільки потім прогресом в іншій мові); вибірковою (одна або більше вже знайомих мов залишаються вибірково порушеними); та змішаною (мовець змішує всі мови для спілкування).

У двадцятому столітті до нашого розуміння мозкової організації білінгвізму додалися психологічні поняття. Вік засвоєння кожної мови, наприклад, був знайдений для впливу на півкулю репрезентації, з раніше засвоєними мовами, які більше відносяться до домінування лівої сторони та пізніше засвоєні мови, що мають репрезентацію обох сторін (Альберт та Облер, 1978; Невіль, 1997; Вайд та Халл, 1991; Вайд та Халл, 2002). Однак вік засвоєння та інформація була певною мірою доступною, статистично не пов'язувалася зі зразками одужання від афазії (Альберт та Облер, 1978) [3].

Більшість ранньої літератури з афазії посиляється на клінічні дослідження окремо взятого хворого на афазію або групи хворих. Сучасне дослідження, навпаки, частіше звертає увагу на групові дані. Ці дослідження відрізняються виглядом та методологією. Можна знайти експериментальні дослідження проти клінічних методів, різницю в типі стимулу та варіації, що є обмеженими, різницю в діагностичному інструментарії та інтерпретації, різницю у часі, у якому оцінюють пацієнтів: (на окремо взятому етапі постпорушення й початкових симптомів проти пізньої стадії). Навіть відбір пацієнтів для дослідження варіюється в таких чинниках, як вік, рід, право- або ліворукість, які необов'язково заявлені.

Постановка мети дослідження. Основна мета дослідження полягає у визначенні теорій і моделей

протікання афазії у білінгвів.

Виклад основного матеріалу. Афазією називають набуті вибіркові розлади мовних модальностей та функцій, які виникають внаслідок локального ураження мозку у мовно-домінантній півкулі, і які впливають на комунікативне і соціальне функціонування та якість життя.

Проблема відновлювальної роботи при афазії завжди залишається актуальною темою наукових та практичних досліджень фахівців різних галузей наукових знань – неврологів, реабілітологів, нейропсихологів, логопедів-афазіологів, психотерапевтів та інших дослідників. Інтерес до цієї проблеми обумовлений її теоретичною, практичною та соціальною значущістю для розв'язання таких актуальних питань, як подальший розвиток та поглиблення наукових уявлень про складну систему міжфункціональних зв'язків в роботі мозку; з'ясування взаємозв'язку та взаємодії порушень мовлення при афазії з іншими психічними процесами; подальше вивчення психофізіологічних та нейролінгвістичних основ афазії; соціальна реадaptaція хворих з афатичними порушеннями мовлення та їх професійно-трудова реабілітація.

Для терапевтів мови і мовлення важливо чітко визначити майстерність пацієнта будь-якої мови до і після початку афазії, щоб вирішити, якою мовою стимулювати досягнення кращих результатів. В цілому, дослідження, що розглядаються, показують, що навчання менш досконалої мови (до або після початку афазії) - а не домінуючої - призводить до більшого ефекту передачі на необроблену мову.

Більше того, подібність між двома мовами, на рівнях синтаксису, фонології, лексики і сенсу, також полегшить передачу мови. Зокрема, робота над «спорідненими» або подібними словами в обох мовах полегшує крос-лінгвістичну передачу ефектів терапії. Наприклад, стимулюючи слово «table» французькою мовою також допоможе пошук слова «table» англійською мовою, оскільки ці слова мають однаковий зміст і подібні звуки французькою та англійською мовами, однак навчання «не співрозмовники» (слова, які звучать однаково, але не поділяють того ж значення) можуть бути плутанини для двомовної людини з афазією.

Загалом, підходи семантичної терапії, засновані на стимулюючих значеннях слів, полегшують передачу терапевтичних ефектів від обробленої мови до необробленої. Іншими словами, буріння на основі семантичних властивостей слова може допомогти відновити як цільове слово, так і його міжлінгвістичний еквівалент. Наприклад, коли терапевт мови і мовлення дає завдання для пацієнта асоціювати слово «собака» з стимулами «домашня тварина», «чотири лапи» і «гавкає», то «dog» англійською мовою також активізується, і буде легше пацієнту у вимові і розумінні, ніж просто повторити слово «собака».

«У минулих роках терапевти мови і мовлення пропонували пацієнтам зосередитися на цільовій мові, тим самим приглушити другу мову. Сьогодні ми краще розуміємо, як використовувати обидві мови, оскільки можна підтримувати іншу. Це більш складний підхід, але він дає кращі результати і поважає притаманні можливості людей-білінгвів. Враховуючи, що білінгви можуть незабаром представляти більшість наших клієнтів, це, безумовно, терапевтичний шлях, який ми повинні проводити,» - пояснила Ana Ines Ansaldo[4].

Варто зазначити, що експерименти з білінгвами, які мають афазію показали, що хворі можуть повністю втратити одну мову, але при цьому друга залишається збереженою[Paradis, 1977]. Це говорить про те, що теорія про різне місце локалізації мовних центрів у білінгвів є доказовою. Про те, якщо виділяти вік, як критерій диференціації білінгвів, то у людей, які оволоділи другою мовою в ранньому віці, друга мова в мозку представлена тими ж структурами що і перша. А у тих, хто оволодів другою мовою в більш старшому віці, спостерігається посилена активність передніх зон мозку [5].

Потрібно з'ясувати, чи використовують білінгви класичні мовні зони так само, як і монолінгви чи ні (особливо верхню тім'яну звивину і ліву нижню частину лобової кори, адже остання відповідає за такі важливі частини мови, як морфологія, синтаксис, семантика і фонологія). Також, результати анатомічних досліджень [Mechelli et al., 2004] говорять про те, що у білінгвів, який рано були поміщені в мовне середовище, спостерігається збільшення нижньої частини тім'яної кори. Але залишається нез'ясованим питання, чи є подібна зміна результатом відмінностей білінгвів і монолінгвів чи ні.

Висновки. Роблячи підсумок нашого дослідження, можна зазначити, що уявлення про афазію істотно змінилися завдяки дослідженням відомих неврологів, нейрофізіологів та нейропсихологів ХХ ст. Сучасний період вивчення афазії набуває все більшої самостійності, тому деякі вчені виділяють його в самостійну галузь знань – афазіологію. Тенденція до зростання кількості хворих з інсультом робить питання афазії і відновного навчання актуальним і привертає увагу різних спеціалістів. Це дає змогу розвивати наукові погляди й досліджувати проблему в різних спектрах її вивчення.

Доведено, що афатичний синдром має різний характер і різний зворотний розвиток залежно від того, чи викликаний він крововиливом у мозок, чи стався унаслідок розвитку вогнища розм'якшення. Прогноз відновлення мовленнєвої функції при афазії залежить від виду інсульту, розмірів і локалізації вогнища ураження домінантної півкулі та стану кровопостачання головного мозку в цілому. Новітні наукові відкриття, дослідження та розробки в області афазій при мозковому інсульті роблять внесок у розвиток раціональних методів відновного навчання, що дозволяє повернути або наблизити постраждалих до звичних форм життя.

Крім того, ділянки мозку, крім тих, які були визначені в дев'ятнадцятому столітті, зараз обговорюють, бо їх роль у когнітивних здібностях, що лежать в основі мовної поведінки, є важливими для розуміння феноменів білінгвальної афазії. Невральна підтримка мов у мовця-поліглота може асоціюватися з різними системами пам'яті, запропонованими декларативною/процесуальною моделлю. Ефективне використання відомих для білінгва мов можна визначити контролем над запереченням або активацією можливої мови, теорією,

встановленою моделлю заперечення контролю.

Протягом останніх років значно зросла зацікавленість у білінгвальній афазії та афазії поліглотів. В останній чверті минулого століття лінгвісти, логопеди та фахівці пересічних дисциплін приєдналися до неврологів, які вивчають поведінку людини, в дослідженні білінгвальної афазії та її особливої феноменології (наприклад, денні коливання в доступі до мови, неупорядкований переклад та вибір мови, перемикання коду та змішана поведінка). Протягом останніх десяти років психологи приєдналися до дослідження, зробивши свій внесок у вигляді моделей того, як фронтально-системний контроль та системи субкортикальної пам'яті підсвідомо слугували здоровим білінгвальним процесам і могли бути зафіксовані в білінгвальній афазії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. (1973). Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) Изд-во: МГУ, 160 с.
2. Лозова О. (2010). Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник.– К.: , 143 с.
3. Abutalebi, J., Cappa, S. F., and Perani, D. (2001). The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 2, 179–90.
4. Chapey R. (2008) *Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders*, Philadelphia : Lippincott Williams & Wilkins, 1091.
5. Paradis, M. (2000). The neurolinguistics of bilingualism in the next decades. *Brain and Language*, 71, 178–80.
6. Wernicke, C. (1874). The symptom complex of aphasia. *Boston Studies in the Philosophy of Science*, IV, 34–97.

The article considers the problem of the origin and course of aphasia in bilingual patients, by analyzing a number of psychological and psycholinguistic concepts of foreign scientists. The main theories of speech restoration in aphasia in bilinguals and their comparison with language restoration in monolinguals are considered.

Key words: *aphasia, bilingualism, bilingual aphasia, stroke.*

УДК 373.2.016:811.111

С.К. РОМАНЮК, К.М. ГРУШОВЕЦЬ

МЕТОДИЧНІ ТА ЗМІСТОВІ ПРОБЛЕМИ ЗАНЯТТЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються методичні та змістові проблеми заняття з іноземної мови для дітей дошкільного віку та визначаються особливості, що відрізняють його від уроку у початковій школі. Розглядаються основні психофізіологічні особливості дошкільників, визначається структура мовленнєвого заняття, пріоритетні способи організації роботи над формуванням іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: *заняття іноземної мови, дошкільне навчання, методика навчання іноземних мов. В статті розглядаються методическіе и содержательные проблемы занятия по иностранному языку для детей дошкольного возраста и определяются особенности, отличающие его от урока в начальной школе.*

В останні десятиліття проблема навчання іноземних мов є об'єктом пильної уваги науковців, педагогів, психологів, батьків. Значення іноземних мов у сфері особистої та професійної комунікації людини продовжує стрімко зростати, сьогодні важко уявити життя людини без знання іноземної мови, адже більшість сучасних засобів комунікації орієнтовані на знавців двох та більше мов. Відповідно, світові стандарти сучасної освіти спрямовані на підготовку освіченої, творчо розвиненої особистості, фахівця, здатного адаптуватися у мінливому світі й постійно підвищувати свою професійну компетентність. Якщо раніше методика орієнтувалася насамперед на шкільне вивчення іноземних мов, то сьогодні іноземної мови усе частіше починають навчати вже у дитячому садку. Саме іноземна мова складає зміст варіантної частини Базового компоненту дошкільної освіти разом з такими освітніми лініями, як «Комп'ютерна грамота», «Хореографія», «Шахи» [1].

Дошкільна освіта визнається державою першою самоцінною ланкою, що має «гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності» [1].

Навчання іноземної мови дошкільників, проте, має свої особливості, які ґрунтуються на психофізіологічних особливостях розвитку дітей цього віку. З огляду на це, автоматично переносити методи і прийоми шкільного навчання іноземних мов у дошкільний заклад не можна. Навчання малюків – це не проста справа, яка вимагає зовсім іншого методичного підходу, ніж навчання школярів та дорослих. Побудовані методично неграмотно заняття завдають дітям більше шкоди, ніж користі, дитина може втратити інтерес до іноземної мови, зневіритися у своїх можливостях. Виходячи із зазначеного вище, метою нашої статті є розгляд методичних і змістових проблем заняття з іноземної мови для дітей дошкільного віку й визначення тих особливостей, що відрізняють його від уроку у початковій школі. Для успішної реалізації мети передбачається розглянути основні психофізіологічні особливості дошкільників, визначити структуру мовленнєвого заняття,

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. *Бісовецька Л.А.* – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.
2. *Боровець М.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
3. *Бурчак К.І.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
4. *Венгловська І.А.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
5. *Власюк О.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
6. *Гаврилюк С.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
7. *Гавєська А.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
8. *Гілянчук В.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
9. *Гнатюк О.М.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
10. *Голубнюк Г.Р.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
11. *Голубнюк К.Р.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
12. *Гордійчук А.С.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
13. *Грушовець К.М.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
14. *Гуцал Ю.С.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
15. *Давидюк І.А.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
16. *Данілова Н.Р.* – старший викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
17. *Драгун Я.С.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
18. *Дениско Я.О.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
19. *Денисюк Л.В.* – викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
20. *Дуброва А.С.* – аспірант 4 курсу Рівненського державного гуманітарного університету.
21. *Іванова І.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
22. *Івашкевич Е.Е.* – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач.
23. *Івашкевич Е.З.* – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
24. *Іллюк М.Ф.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
25. *Кирилюк Ю.Ю.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
26. *Ковальчук М.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
27. *Ковалюк В.В.* – викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
28. *Колошва А.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
29. *Кравчук М.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
30. *Левчун А.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
31. *Лисенко К.С.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
32. *Лук'яник Л.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету.
33. *Мамчур Н.Ф.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
34. *Мартинюк А.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
35. *Мінько А.І.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету
36. *Мирончук О.О.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
37. *Михальчук Н.О.* – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету.
38. *Мороз Л.В.* – кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
39. *Мороз Н.М.* – викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
40. *Набочук О.Ю.* – заступник начальника управління, начальник відділу професійно-технічної та вищої освіти Управління освіти і науки Рівненської обласної державної адміністрації
41. *Нездюр А.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
42. *Онищук О.М.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
43. *Останчук М.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
44. *Павелків К.М.* – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
45. *Пасічник Т.М.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
46. *Пась В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
47. *Потапчук Ю.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
48. *Рока А.С.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
49. *Романюк С.К.* – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
50. *Сидорчук А.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.

51. *Собчук Д.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
52. *Трофімчук В.М.* – старший викладач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
53. *Форсюк О.С.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
54. *Хімич М.М.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
55. *Ходоровська І.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
56. *Холявська І.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
57. *Чайковська М.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
58. *Шворак А.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
59. *Шевцова І.П.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
60. *Юсенко Н.І.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
61. *Юсюк Я.В.* – магістр Рівненського державного гуманітарного університету.
62. *Ясногурська Л.М.* – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
63. *Яцюрин А.О.* – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

ЗМІСТ

В.В. Ковалюк, І.А. Венгловська Навчання англійської мови дітей дошкільного віку	3
С.К. Романюк, В.В. Гілянчук Засоби оптимізації пізнавальної активності старших дошкільників на занятті іноземної мови	4
І.В. Краля, К.Р. Голубнюк Особливості навчання дошкільників іноземної мови	7
В.М. Трофімчук, Ю.С. Гуцал Актуальність вивчення англійської мови дітьми дошкільного віку	9
С.К. Романюк, Я.О. Дениско Сучасні підходи до вивчення іноземної мови школярами з особливими освітніми потребами	10
Н.Р. Данілова, К.С. Лисенко Особливості навчання іноземної мови дітей дошкільного віку	12
С.К. Романюк, М.В. Остапчук Психологічні особливості навчання англійської мови учнів початкової школи	15
Н.Р. Данілова, В. Пась Розвиток навичок слухання в дітей дошкільного віку на заняттях англійської мови	19
Л.В. Денисюк, А.В. Мартинюк Навчання іноземної мови старшого дошкільника з використанням особистісно-діяльнісного підходу	21
А.С. Дуброва, О.С. Форсюк Використання сучасних методів навчання іноземної мови дітей дошкільного віку у ЗДО	23
Л.В. Мороз, А.В. Нездюр Значення дошкільного дитинства як сенситивного періоду для опанування іноземною мовою	27
Н.М. Мороз, О.М. Онищук Гра та її роль на уроках англійської мови в початкових класах	28
Л.М. Ясногурська, Я.В. Юсюк Сучасні методи навчання іноземної мови у закладах дошкільної освіти	31
Н.М. Мороз, Г.Р. Голубнюк Старший дошкільник як суб'єкт навчання іноземної мови в контексті особистісно- діяльнісного підходу	33
В.В. Ковалюк, А.В. Сидорчук Розвиток аудіативних умінь у дітей старшого дошкільного віку на заняттях англійської мови	36
Л.М. Ясногурська, А.В.Шворак Особливості навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови	37
Л.В. Мороз, Н.І.Юсенко Вивчення іноземної мови як засіб розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції дошкільника	39
Н.М. Мороз, К.І. Бурчак Використання інноваційних технологій в навчанні англійської мови дітей 6-7 річного віку	41
Н.М. Мороз, А.В. Колошва Особливості занять іноземною мовою з дітьми, що мають фонематичні вади слуху	43
К.М. Павелків, О.М. Гнатюк Ігрові методи навчання дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення іноземною мовою	46
К.М. Павелків, М.М. Хіміч Усна народна творчість – потужний засіб розвитку іноземної мови дітей дошкільного віку	48
А.С. Дуброва, С.В. Гаврилюк Афазія і білінгвізм	50
С.К. Романюк, К.М. Грушовець Методичні та змістові проблеми заняття іноземної мови у дошкільному початковому закладі	53
В.М. Трофімчук, А.С. Гордійчук Навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови засобами поетичних творів	56
Л.М. Ясногурська, М.В. Ковальчук Сучасні підходи до навчання англійської мови: орієнтація на реалізацію особистісно - діяльнісного та компетентнісного підходів	59
Л.М. Ясногурська, Я.С. Драгун Особливості навчання дошкільників двомовного спілкування	62
К.М. Павелків, Т.М. Пасічник English as a component of the training a modern historian	63
Л.В. Мороз, О.О. Мирончук Використання ігрової діяльності з елементами іноземної мови при розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	68
В.М. Трофімчук, Н.Ф. Мамчур Використання мультимедійних технологій у навчанні англійської мови дітей дошкільного віку	71
Н.Р. Данілова, І.А. Давидюк Методика викладання англійської мови для старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	72
К.М. Павелків, І.В. Іванова Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами художніх творів	75
Л.В. Денисюк, М.В. Кравчук Мультимедійна презентація – як засіб вивчення англійської мови у дошкільному віці	77
В.В. Ковалюк, Д.В. Собчук Використання американських та британських інтерактивних методів навчання та виховання у сучасному українському закладі дошкільної освіти	79
Л.М. Ясногурська, І.В. Ходоровська Значення використання мультимедійних засобів в процесі навчання іноземної мови дітей дошкільного віку	82
К.М. Павелків, І. Холявська Importance of English language in historical profession	85

К.М. Павелків, А.В. Гаєвська Застосування арт-терапії у процесі вивчення іноземної (англійської) мови дітьми з мовленнєвими порушеннями	87
К.М. Павелків, А.В. Левчун Інформаційно-комунікаційні технології та інтернет-ресурси як мотиваційні фактори у вивченні іноземної мови у початковій школі	90
К.М. Павелків, І.П. Шевцова Особливості просодичної сторони мовлення при дизартрії у дітей старшого дошкільного віку	92
Н.М. Мороз Емоційні концепти «Любов/Love» та «Ненависть/Hate(Hatred) як концепти-опозиціонери	94
Л.В. Мороз Метажанрова природа рольової лірики	96
Л.М. Ясногурська Language representation of the “Fear” concept in the modern English on the examples of Stephen King’s works “Salem’s Lot” and “Pet Sematary”	99
Л.В. Лук’яник, М.В. Боровець Мовні деформації у щоденному спілкуванні учнів початкових класів	102
Л.В. Лук’яник, М.Ф. Ілюк Теоретико-практичні основи вивчення розділу «Морфологія» у початкових класах	105
Л.В. Лук’яник, А.І. Мінько Етимологізація термінолексем у процесі засвоєння граматичних понять	107
Е.З. Івашкевич, О.Ю. Набочук Psychological ways of the development of creative competence of pupils at the lessons of foreign language	109
Н. Мухалчук, Е. Івашкевич, А. Ятсjuryk Parts of speech which characterize the emotion of “Fear”	115
Л.А. Бісовецька, Ю.Ю. Кирилюк Формування понять про словосполучення в учнів початкових класів	121
Л.М. Ясногурська, О.В. Власюк Технологія вивчення художніх творів на уроках літературного читання	123
Л.В. Денисюк, Ю.В. Потапчук Використання інноваційних методів у практичній діяльності викладача іноземної мови	125
Н.Р. Данілова, А.С. Рока Інноваційні методи викладання іноземних мов	128
С.К. Романюк, М.В. Чайковська Main aspects of educational video materials design for use in educational process of higher educational institutions	130
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	135
ЗМІСТ	137