

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

Казанцева Лариса Іванівна

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
БОГУШ Алла Михайлівна
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. СОЦІОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ	
1.1. Полікультурний простір як соціокультурна категорія.....	21
1.1.1. Культурологічний підхід до навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.....	21
1.1.2. Феноменологія полікультурного простору.....	29
1.2. Специфіка полікультурного простору південно-східного регіону України.....	50
1.3. Державна мовна політика України.....	65
1.3.1. Сутність феномена «мовна політика».....	65
1.3.2. Концепції мовної освіти України	79
Висновки з першого розділу.....	100
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ МОВЛЕННЄВОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
2.1. Білінгвізм як психолінгвістична й педагогічна проблема	105
2.2. Явища інтерференції і транспозиції у процесі взаємодії мов	118
2.3. Дитячий білінгвізм, його сутність.....	142
Висновки з другого розділу.....	159
РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ	
3.1. Стратегія комунікативного підходу в сучасній педагогічній науці	161

3.2. Дискурс і дискурсивна діяльність дошкільників як об’єкт дослідження лінгводидактики	176
3.3. Компетентнісний концепт навчання старших дошкільників української мови	189
3.3.1. Детермінанти компетентнісного підходу до навчання в лінгводидактиці.....	189
3.3.2. Види ключових мовних компетенцій дітей дошкільного віку	195
Висновки з третього розділу	206
РОЗДІЛ 4. СТАН РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПІВДЕННО-СХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ.....	
209	
4.1. Практика навчання дітей української мови в сучасних дошкільних навчальних закладах південно-східного регіону України	209
4.2. Полімовне навчання дітей дошкільного віку в програмно-методичних документах.....	232
4.3. Рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в південно-східному регіоні України	243
4.3.1. Критеріальний підхід до оцінювання рівня розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку	243
4.3.2. Діагностика вихідного рівня розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в південно-східному регіоні України....	256
Висновки з четвертого розділу.....	276
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ПІВДЕННО-СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ.....	
281	
5.1. Теоретичні позиції методики навчання дітей української мови.....	281
5.1.1. Принципи навчання дітей дошкільного віку української мови	281

5.1.2. Педагогічні умови навчання дітей старшого дошкільного віку української мови	304
5.1.3. Лінгводидактична модель навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в південно-східному регіоні України.....	325
5.2. Зміст навчання старших дошкільників української мови	336
5.3. Порівняльна характеристика рівнів розвитку українського мовлення старших дошкільників у полікультурному мовленнєвому середовищі на констатувальному та прикінцевому етапах	380
Висновки з п'ятого розділу	398
ВИСНОВКИ	402
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	409
ДОДАТКИ	465

ВСТУП

Актуальність дослідження. Глибинні зміни останніх двадцяти років в Україні – здобуття державної незалежності, широкі демократичні процеси, інтеграція в Європейський і світовий простір – стали підґрунтям для входження нашої країни до відкритого суспільства, в якому відбувається формування української політичної нації через підтримку й розвиток усіх етнокультурних груп населення, що, зі свого боку, спонукає формування багатомовності та полікультурності суспільства як його сучасної ознаки. Розв’язання багатьох проблем полікультурного суспільства пов’язується з діями держави в галузі мовної політики.

Із прийняттям Закону України «Про мови в Україні» (1989, 2010) та набуттям українською мовою державного статусу вона стала мовою навчання в закладах освіти всіх рівнів, а в освітніх закладах етнічних спільнот – предметом вивчення. У Державній програмі відродження і розвитку національних меншин в Україні на 1994 – 2000 роки, Законі України «Про національні меншини в Україні» (1992), Законі України «Про освіту» (1991), Законі України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» (1999), спрямованих на реалізацію Закону про мови й основних засад Конституції, поставлено завдання всіляко сприяти відновленню і розширенню функціонування української мови та розвитку культурної й мовної спадщини всіх етнічних спільнот країни.

Вирішення питань мовної освіти етнічних спільнот передбачає їхнє розв’язання в руслі полікультурного й багатомовного навчання та виховання. Першими вирішувати завдання мовної освіти покликані дошкільні навчальні заклади. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» (2001), Базового компонента дошкільної освіти (2012), концептуальних положень освітніх програм сьогодні відроджуються етнічні мови та впроваджується українська мова в навчально-виховний процес дошкільних закладів етнічних спільнот, де мовою навчання та виховання є рідна етнічна мова дошкільників.

Зміст навчання української мови на сучасному етапі, визначення мети й завдань відповідає усім багатогранним аспектам функціонування державної мови, що передбачає її пріоритетне використання в усіх сферах суспільного життя.

Мета навчання української мови в дошкільних закладах етнічних меншин узгоджується з кінцевою метою концепції безперервної мовної освіти – забезпечити автономну багатомовність, вільне володіння рідною, державною (можливо, ще однією етнічною) і міжнародною іноземною мовами в різних суспільних сферах та залежно від особистісних потреб мовців. Отже, на перше місце на всіх етапах мовної освіти, в тому числі й дошкільної, висувається комунікативна мета навчання.

Теоретико-методичні питання навчання дітей української державної мови в національних дошкільних закладах ґрунтуються на науково-теоретичних положеннях лінгвістики (А. Бараннікова, У. Вайнрайх, Є. Верещагін, Б. Гавранек, О. Гаркавець, Б. Горнунг, Ю. Жлуктенко, Г. Їжакевич, В. Костомаров, Ю. Розенцвейг, С. Семчинський, Г. Чередниченко та ін.), психолінгвістики (М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимняя, О. Леонтєв, Г. Колшанський, О. Негневицька, Ю. Пассов, І. Румянцева, О. Шахнарович), психології (В. Артемов, Б. Баєв, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Імедадзе, О. Леонтєв, І. Синиця, О. Соколов, Т. Ушакова та ін.), лінгводидактики (В. Бадер, О. Біляєв, Л. Булаховський, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Коваль, Т. Коршун, Л. Кутенко, В. Мельничайко, Н. Місяць, Л. Паламар, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, В. Трунова, М. Успенський, О. Хорошковська, М. Шанський, Л. Щерба та ін.).

За роки незалежності нашої країни зроблено значні кроки в розв'язанні питань навчання дітей дошкільного віку національних спільнот державної мови. Дошкільна лінгводидактика збагатилася теоретико-методичним доробком дослідників А. Богуш, І. Луценко, В. Ляпунової, Л. Фесенко з питань навчання російськомовних дошкільників української мови; вченими-методистами розроблено парціальні програми навчання української мови в дошкільних закладах з російськомовним статусом (А. Богуш, В. Мовчанюк і

О. Хорошковська, К. Стрюк); для підготовки фахівців дошкільної освіти підготовлено підручники й методичні посібники з питань двомовної освіти дітей (А. Богуш, Н. Дзюбишина-Мельник, Т. Котик, К. Крутій, І. Луценко).

Водночас вивчення теоретичних засад і практики навчання української мови як державної в дошкільних навчальних закладах національних спільнот засвідчило наявність суперечностей між:

– сучасним станом розвитку філософії освіти, лінгвістики, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, психолого-педагогічної науки та нерозробленістю методологічних і методичних засад методики навчання дошкільників національних спільнот української мови як державної з позицій сучасних наукових парадигм антропоцентризму, культурологічного, комунікативного й компетентнісного підходів;

– необхідністю формування всебічно розвиненої білінгвальної мовленнєвої особистості дошкільника, що належить до етнічних спільнот, яка б віддзеркалювала ментальність свого етносу та мала можливість повноцінно влитися в громадянське українське суспільство через знання культури українського народу і володіння українською мовою, та реальним рівнем сформованості україномовної компетенції випускників дошкільних навчальних закладів;

– нагальною потребою вдосконалення змісту й технологій навчання української мови дітей етнічних спільнот у дошкільних закладах та відсутністю програмно-методичних матеріалів, які б ураховували соціомовленнєву специфіку різних регіонів України й особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку під впливом різних лінгвосоціумів.

Необхідність реалізації державної мовної політики України, соціальна значущість розвитку активної багатомовності в полікультурному соціумі нашої держави, необхідність створення оптимальних педагогічних умов формування ранньої національно-української двомовності з урахуванням виявлених соціолінгвістичних і психолого-педагогічних чинників, еволюційна зміна цілей і функцій мовної освіти, переформатування завдань дошкільної освіти

визначають актуальність дисертаційної роботи: «Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося відповідно до наукової теми кафедри теорії і методики дошкільної освіти «Теоретико-методичні засади розвитку особистості в різних видах діяльності» (№ 109U000187) за тематичним планом Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 6 від 30. 01. 2003 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 9 від 25.11. 2003 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й апробації теоретико-методологічних і концептуальних засад та експериментальної методики навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України, що детермінують тенденції засвоєння дітьми другої мови на засадах культурологічного, комунікативного й компетентнісного підходів.

Завдання дослідження:

1. Розробити теоретико-методологічні й концептуальні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України.

2. Визначити й схарактеризувати феномен «дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі України»; уточнити поняття «полікультурний простір», «полікультурне мовленнєве середовище», «етнічні спільноти», «державна мовна політика», «рідна мова», «нерідна мова».

3. З'ясувати особливості полікультурного мовленнєвого середовища південно-східного регіону України.

4. Виявити особливості впливу соціолінгвістичних чинників на засвоєння дітьми старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

5. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі.

6. Обґрунтувати педагогічні умови ефективного навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

7. Розробити й апробувати модель та експериментальну методику навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови старших дошкільників у закладах освіти з регіональними мовами навчання.

Предмет дослідження – зміст, форми, засоби, методи та педагогічні умови навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні залежності результативності навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі від цілісності побудови навчального процесу дошкільного навчального закладу як педагогічної системи, що охоплює зміст, принципи, форми, засоби, методи та прийоми, які є адекватними структурно-компонентному складу полікультурного мовленнєвого середовища, зорієнтованого на дитину як суб'єкт і об'єкт навчально-мовленнєвої діяльності з проекцією на оволодіння нею різними видами україномовних мовленнєвих і комунікативної компетенцій.

Загальна гіпотеза конкретизована частковими гіпотезами, що передбачають реалізацію на формувальному етапі дослідження таких педагогічних умов:

– забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу;

- наявність позитивно-емоційних стимулів у навчанні дітей української мови;
- максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову й навчально-мовленнєву діяльність;
- усвідомлене засвоєння дітьми старшого дошкільного віку української мови.

Провідна ідея дослідження: навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі зумовлюється спеціальною організацією розвивального потенціалу україномовного стимульованого мовленнєвого середовища ДНЗ, спрямованого на формування в дітей фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової та комунікативної компетенцій.

Концепція дослідження. Теоретичне й практичне вивчення проблеми дало змогу сформулювати авторську концепцію щодо навчання дітей української мови в полікультурному просторі, зумовлену суттєвими парадигмальними змінами в сучасній освіті, пов'язаними з модернізацією її вихідної ланки – дошкільної, вимогами Базового компонента дошкільної освіти щодо навчання дітей етнічних спільнот української мови як державної. Засаднича ідея концепції базується на культурологічному, комунікативному та компетентнісному підходах, які передбачають формування в дітей старшого дошкільного віку мовленнєвих умінь і навичок, що дозволять дошкільникам вільно, невимушено, комунікативно виправдано користуватись українською мовою в процесі сприймання, репродукції та створення висловлювань різних форм і жанрів у полікультурному мовленнєвому середовищі дошкільних навчальних закладів.

Ефективність процесу розвитку вмінь і навичок українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку в полікультурному мовленнєвому середовищі залежить від того, наскільки в змісті та методиці навчання буде враховано відмінність і схожість рідної та української мов, питому вагу функціонування української мови в полікультурному соціумі та в сім'ї, наявність зовнішніх

(занурення дітей в активне україномовне середовище, наявність мовно-мовленнєвого зразка тощо) та внутрішніх (бажання вивчати українську мову, інтерес до словникового складу української мови тощо) стимулів, методичного супроводу навчання дітей української мови з урахуванням різноманітних форм організації україномовної навчально-мовленнєвої діяльності.

Концепція дослідження містить такі взаємопов'язані концепти:

Методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення та мовленнєвої діяльності, акумулює філософську базу, висвітлюючи взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до формування двомовної мовленнєвої особистості дитини з таких позицій:

– філософії, що дозволяє дослідити сутнісний бік феноменів «культура і мова», «полікультурність», «багатомовність», «мовленнєва діяльність»; вивчити атрибутивні параметри на основі зіставлення їх з однопорядковими категоріями (етнічна культура, етнічна мова, рідна мова, мовлення, діяльність, розвиток, білінгвізм, комунікація, текст, дискурс);

– діяльнісного підходу, що ґрунтується на діяльнісній природі розвитку мовлення та включення дитини в різні види мовленнєвої діяльності, які стимулюють її мовленнєву активність, формують здатність до регулювання свого мовлення, коригування результатів мовленнєвої діяльності для успішного вирішення різноманітних комунікативно-мовленнєвих завдань;

Культурологічний концепт, який розглядає соціальні явища як предмет культури в сукупності відповідних теоретико-методологічних положень, що забезпечують засвоєння мови в контексті представленої нею культури й духовності; сприяють розвитку високоморальної, національно свідомої особистості, відкритої до засвоєння інших культур і мов, міжкультурного діалогу, здатної до мовленнєвої та творчої діяльності в полікультурному просторі.

Комунікативний концепт спрямовує процес навчання мови в цільовому, змістовому й технологічному компонентах на оволодіння спілкуванням у всіх його основних функціях: пізнавальній, регулятивній, ціннісно-орієнтаційній,

етикетній; на опанування механізму практичного володіння мовними засобами для здійснення успішної комунікації.

Компетентнісний концепт зорієнтований на формування інтелектуально розвиненої, духовно багаті мовленнєвої особистості, яка вільно володіє засобами мови, свідомо й доречно їх використовує у мовленнєвій діяльності, здатна до ефективної комунікації.

Теоретичний концепт дослідження становить психолінгвістичний, лінгвістичний і педагогічний аналіз сутності теорії мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та навчально-комунікативної діяльності та різних видів мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна) та комунікативної компетенцій, визначення провідних чинників, що впливають на ефективність формування двомовної мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку.

Технологічний концепт передбачає розробку лінгводидактичної моделі й експериментальної методики навчання старших дошкільників української мови, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки означеного процесу, що ґрунтується на діагностувальній основі; обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості україномовних компетенцій дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичними засадами дослідження виступили праці з філософії, культурології, лінгвістики та психології про сутність культури як суспільно-історичного й антропологічного явища (Б. Ананьєв, М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Ф. Буслаєв, Л. Виготський, Л. Гумільов, В. Гумбольдт, Д. Ліхачов, Ю. Лотман, О. Потебня, К. Ясперс), дослідження педагогів у галузі полікультурної освіти (Д. Бенкс, Б. Бім-Бад, Є. Бондаревська, В. Борисенков, Д. Вердієв, С. Гессен, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, В. Дороз), праці вітчизняних та зарубіжних лінгвістів про мову як систему та міжмовні зв'язки (Л. Бараннікова, У. Вайнрайх, Б. Горнунг, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, Т. Дрідзе, Ю. Жлуктенко, А. Мартіне, В. Розенцвейг, О. Рот, А. Росетті, С. Семчинський, Б. Серебренніков, Ч. Фергюсон, Е. Хауген, Л. Щерба);

психологів, психолінгвістів з проблем раннього та одночасного засвоєння двох мов (А. Алхазішвілі, Б. Бейн, А. Богуш, О. Ван, Л. Виготський, І. Зимняя, Н. Імедадзе, В. Ламберт, Ю. Леві, О. Леонт'єв, В. Леопольд, О. Негневицька, У. Пенфільд, К. Протасова, І. Румянцева, Ж. Ронже, А. Табуре-Келлер, Д. Узнадзе, О. Шахнарович), з теорії мовленнєвої діяльності, закономірностей засвоєння мови й розвитку мовлення (В. Артемов, Б. Беляєв, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимняя, Л. Калмикова, О. Леонт'єв, Н. Родіна, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Д. Слобін, А. Супрун, Т. Ушакова); взаємозв'язок дихотомій «мова і мовлення» (М. Вашуленко, Г. Колшанський, О. Леонт'єв, Ф. де Соссюр, Л. Щерба), лінгводидактів з теорії та методики навчання рідної та другої (близькоспорідненої) мов (В. Бадер, О. Біляєв, А. Богуш, Л. Булаховський, М. Вашуленко, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Коваль, Т. Коршун, В. Масальський, Н. Мєсяць, Н. Пашковська, М. Пентилюк, Н. Притулик, А. Супрун, Б. Успенський, О. Хорошковська, М. Шанський), з розвитку мовлення дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гвоздев, Н. Горбунова, Д. Ельконін, М. Жинкін, Л. Калмикова, К. Крутій, О. Леонт'єв, Н. Луцан, А. Маркова, О. Негневицька, Т. Піроженко, Ф. Сохін, О. Трифонова, О. Ушакова, О. Шахнарович).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених мети та завдань дослідження було використано теоретичні, емпіричні й статистичні методи. *Теоретичні:* аналіз філософських, культурологічних, лінгвістичних, соціолінгвістичних, психолінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерел для визначення теоретико-методичних засад дослідження й виявлення ступеня розробленості проблеми; узагальнення – для визначення понятійного апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень і висновків; системно-структурний – для виявлення структури лінгводидактичної системи, взаємозв'язків її компонентів, встановлення оптимальних чинників її цілісного функціонування; *емпіричні:* вивчення законодавчих і нормативних документів, досвіду навчання української мови в дошкільних закладах південно-східного регіону країни для

аналізу стану досліджуваної проблеми в аспекті її практичного розв'язання; моделювання – для конструювання експериментальної моделі навчання та з'ясування механізму її функціонування. Діагностувальні методи: спостереження, анкетування, опитування, завдання – для визначення характеристики соціомовленнєвого середовища південно-східного регіону, рівня розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку; педагогічний (формувальний) експеримент; статистичні методи, кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для перевірки ефективності експериментальної методики навчання старших дошкільників української мови.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося з дітьми старшого дошкільного віку, їхніми батьками та вихователями російськомовних і україномовних дошкільних закладів №№ 22, 167 м. Запоріжжя, № 3 м. Бердянська; №№ 1, 23, 36 м. Херсона; № 110 м. Миколаєва; № 35 м. Донецька; № 208 м. Дніпропетровська та № 4 м. Дніпродзержинська Дніпропетровської області; №№ 7, 12 м. Алчевська Луганської області. На констатувальному етапі експерименту брало участь 400 дітей старшого дошкільного віку, 450 вихователів, 7000 батьків; на формувальному етапі – 200 старших дошкільників.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що вперше:

- науково обґрунтовано теоретико-методичні та концептуальні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі (діяльнісний, культурологічний, комунікативний, компетентнісний підходи);

- визначено сутність поняття «дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі», набули подальшого розвитку наукові уявлення про полікультурний простір України, полікультурне мовленнєве середовище, державну мовну політику, етнічну спільноту;

- розроблено лінгводидактичну модель навчання української мови дітей старшого дошкільного віку, що обіймала пізнавально-орієнтувальний,

репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий і оцінно-рефлексивний етапи; визначено та обґрунтовано ієрархічну систему принципів навчання української мови дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі України; виявлено та схарактеризовано чинники впливу (стан соціомовленнєвого середовища південно-східного регіону, ставлення батьків до використання засобів родинної педагогіки в навчанні дітей української мови, мовленнєва ситуація в дошкільних навчальних закладах регіону, рівень володіння українською мовою вихователями ДНЗ регіону, рівень сформованості лінгвометодичних компетенцій вихователів) на розвиток українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку південно-східного регіону України;

– схарактеризовано полікультурне мовленнєве середовище південно-східного регіону України; виявлено особливості впливу соціолінгвістичних чинників на засвоєння дітьми старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі регіону;

– визначено критерії (фонетична, лексична, граматична, діалогова, комунікативна компетенції) та відповідні показники навчання української мови в полікультурному просторі; схарактеризовано рівні розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі України; висвітлено сутність україномовних компетенцій дошкільників з російськомовним типом спілкування;

– визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови ефективного навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі України (забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу; наявність позитивно-емоційних стимулів; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову та навчально-мовленнєву діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови).

Набула подальшого розвитку методика розвитку мовлення та навчання дітей української мови в багатомовному полікультурному просторі.

Практична значущість дослідження визначається його спрямованістю на підвищення ефективності навчання дошкільників української мови в полікультурному просторі. Розроблено експериментальну методику навчання української мови дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі; систему експериментальних занять, дидактичних ігор, мовленнєвих ситуацій, мовленнєвих вправ із навчання старших дошкільників української мови. Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки програм із навчання дітей другої мови в багатомовному полікультурному просторі України, спецкурсів, спецсеінарів, програми з методики навчання дошкільників української мови як державної для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, для слухачів курсів підвищення кваліфікації інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Особистий внесок здобувача в роботах у співавторстві полягає в з'ясуванні понять «дискурсивна діяльність дітей дошкільного віку в полікультурному просторі», «полікультурний простір України»; визначенні особливостей соціомовленнєвого середовища полікультурного простору південно-східного регіону України як чинника формування україномовної компетенції дошкільників; висвітленні теоретичних засад навчання української мови дітей старшого дошкільного віку в навчальних закладах етнічних спільнот; визначенні критеріїв та показників сформованості компетенцій українського мовлення в старших дошкільників; розробці діагностувальних завдань вивчення рівнів сформованості українського мовлення у старших дошкільників.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи дошкільних навчальних закладів № 20 м. Бердянська (акт про впровадження № 151 від 21.02.2014 р.); № 11, 36 м. Херсона (акт про впровадження № 28/01.03 від 20.02.2014 р.); № 4/12 м. Запоріжжя (акт про впровадження № 07.01-19/171 від 17.02.2014 р.); № 51 м. Миколаєва (акт про впровадження № 860/05-01/01-01-17 від 21.02 2014 р.); № 35 (акт про впровадження № 10 від 26.02.2014 р.) та № 309 (акт про впровадження № 12-14 від 27.02.2014 р.) м.Донецька; № 208 (акт про

впровадження № 105/01 від 27.11.2013 р.), № 329 (акт про впровадження № 173 від 27.11.2013 р.) м. Дніпропетровська; № 24 м. Дніпродзержинська Дніпропетровської обл. (акт про впровадження № 01-14/187 від 03.12.2013 р.); № 2 м. Алчевська Луганської обл. (акт про впровадження № 01-23/561 від 19.03.2014 р.), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 756 від 24.04.2014 р.); КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (акт про впровадження № 469 від 30.11.2013 р.); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (акт про впровадження № 06/2400 від 24.12.2013 р.); Бердянського державного педагогічного університету (акт про впровадження № 64-08/303 від 27.02.2014 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною й теоретичною обґрунтованістю вихідних позицій, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів відповідно до мети, об'єкта, предмета й завдань дослідження, аналізом теоретичних та емпіричних досліджень; репрезентативністю й масштабністю поведених опитувань і анкетувань та тривалістю експериментів, багаторічним терміном апробації основних концептуальних положень дослідження; широким використанням ідей дослідження в практиці навчання дошкільників української мови.

Апробація результатів дослідження проводилася в ході виступів та обговорень його основних положень і результатів на науково-методичних і науково-практичних конференціях, семінарах, конгресах, форумах різного рівня: *міжнародних конференціях* «Проблеми наступності у підготовці дітей дошкільного і молодшого шкільного віку до життєдіяльності» (Бердянськ, 27 – 29 березня 2002), «Мир детства и образование» (Магнітогорск, 2007), «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ століття» (Чернівці, 19 – 22 жовтня 2011 р.), «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (Київ, 26 квітня 2012 р.), «Формування особистості дошкільника засобами освітніх технологій»

(Кривий Ріг, 11 – 12 жовтня 2012 р.), першій міжнародній конференції «Education and innovation» (Грузія, Гори, 16 – 18 листопада 2012 г.), «Сучасні проблеми підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграційного процесу» (Київ, 1 квітня 2013 р.), «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (Івано-Франківськ, 17 – 18 жовтня 2013 р.), второй международной научно-практической конференции «Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки» (Москва, 28-29 ноября 2013 г.), другій міжнародній молодіжній науково-практичній конференції (дистанційно) «Сучасні проблеми підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах євроінтеграційного процесу» (Київ, 4 грудня 2013 р.), первой международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной психологии, социологии и педагогики» (Донецк, 5 – 7 декабря 2013 г.), «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования : международный и региональный уровень» (Великий Новгород, 17 – 19 марта 2014 г.); «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля» (Херсон, 26 – 28 березня 2014 р.), «Стандарти дошкільної освіти: дискурс науки і практики» (Київ, 11 квітня 2014 р.); *всеукраїнських конференціях* «Питання вікової та педагогічної психології у науковому доробку Л. С. Виготського» (Бердянськ, 18 вересня 1996 р.), «Актуальні проблеми дошкільної освіти та підготовки фахівців на сучасному етапі» (Бердянськ, 24 – 26 травня 2000 р.), «Навчання, виховання та розвиток» (Бердянськ, 16 - 17 вересня 2004 р.), «Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти» (Слов'янськ, 2007), «Проблема трансформації підготовки кадрів дошкільної освіти в контексті входження України до Європейського освітнього простору» (Бердянськ, 13 – 14 вересня 2007 р.), «Стратегії та перспективи розвитку дошкільної освіти в сучасних умовах» (Мелітополь, 6 – 7 жовтня 2011 р.), «Модернізація змісту передшкільної освіти»

(Миколаїв, 10 червня 2013 р.), «Полікультурна освіта в Україні: історія, сучасність, перспективи» (Бердянськ, 19 – 20 вересня 2013 р.); *міжнародному семінарі* «Вища професійна підготовка майбутніх фахівців: вимоги Євроінтеграції» (Ялта, 21 – 22 червня 2011 р.); *всеукраїнському міжвузівському семінарі* «Правова освіта перед викликами сучасності» (Київ, 26 травня 2011р.); третьому міжнародному освітньому форумі «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 26 – 29 квітня 2012 р.), п'ятому міжнародному освітньому форумі «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 15 квітня 2014 р.); другому міжнародному педагогічному конгресі «Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (Миколаїв, 30 травня – 2 червня 2012 р.); третьому міжнародному педагогічному конгресі «Розвиток особистості в сучасному медіа-просторі» (Луганськ, 30 – 31 травня 2013).

Основні положення дослідження обговорювалися на засіданнях кафедр теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Матеріали кандидатської дисертації «Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку», захищеної в 1994 році, у тексті докторської дисертації не було використано.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 50 наукових працях, серед яких: 5 монографій (з них 2 – одноосібні), 27 статей у фахових виданнях України, 5 – у фахових і періодичних виданнях інших країн (Німеччина, Італія, Росія), 12 – апробаційного характеру, 1 – додатково відображає наукові результати дисертації.

Обсяг і структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (591 найменування) і 9 додатків на 26 сторінках. У роботі вміщено 25 таблиць, 5

рисунків, які обіймають 10 самостійних сторінок. Основний зміст дисертації викладено на 408 сторінках. Повний обсяг дисертаційної роботи становить 490 сторінок.

РОЗДІЛ 1. СОЦІОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Полікультурний простір як соціокультурна категорія

1.1.1. Культурологічний підхід до навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

Мова нації та її культура є взаємозалежними явищами єдиної цілісної системи, в якій розвиток культури починається з розвитку мови, а мова становить невід'ємну складову культури. Мова – це серцевина національної культури. «Найбільш могутнє древо культури, в якому викарбовується душа національності, є мова...», – писав С. Булгаков [96, с. 327].

На органічний зв'язок мови і культури вказували мовознавці О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф, К. Ушинський. Взаємозв'язок між ними вбачається в тому, що мова й мовлення виступають продуктом певної культури, а культура, у свою чергу, кодується засобами мови. Мова об'єднує всі складові культури – матеріальні, духовні – в єдине неподільне ціле. Мова виступає найбільш яскравою національною ознакою, вона – найпотужніший елемент культури, який утримує в одному духовному полі всіх представників певної нації, навіть роз'єднаних у часі та просторі. В мові сконцентровані національний характер, національна психологія, вдача, ментальність, що формувалися віками. «У світлих, прозорих глибинах народної мови відображається вся історія духовного життя народу. Мова є найбільш живий, найбільш розкішний і міцний зв'язок, що поєднує минулі, сучасні та майбутні покоління в єдине велике історичне ціле», – писав К. Ушинський [512, с. 127].

В. фон Гумбольдт – один із перших, хто визнав закономірний зв'язок мови і культури. Цей зв'язок він бачив у тому, що, по-перше матеріальна і духовна культура акумулюються в мові; по-друге, національна культура й

національний характер виражаються в мові шляхом своєрідного бачення світу; по-третє, мові властива специфічна внутрішня форма, яка є відтворенням «народного духу», його культури; в-четвертих, мова виступає опосередкованим ланцюжком між людиною і культурою [162].

Учені (О. Афанасьєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня) у своїх працях наголошували на тому, що мови є для націй органами їх оригінального мислення та сприйняття світу. В. фон Гумбольдт вважає, що мова описує навколо людини зачароване коло, вийти з якого можна, лише вступивши до іншого кола, тобто вивчивши іншу мову. А вивчити іншу мову – означає набутти новий погляд на світ [161]. Люди, які розмовляють різними мовами, і світ бачать по-різному, оскільки кожна мова членує довколишній світ по-своєму. На думку Б. Уорфа, «мова – це не просто передавальний інструмент для озвучення ідей, а сам творець ідей, програма й керівництво для інтелектуальної діяльності людських індивідів [505, с.156]». Е. Сепір вважає, що «...мова не стільки засіб передачі суспільного досвіду, скільки спосіб визначення цього досвіду для всіх, хто розмовляє тією мовою [487, с.234]».

Кожній національній культурі властиві свої особливі способи бачення світу, кожним народом надається своя, специфічна роль явищам, предметам, стосункам, тому саме культура визначає контекст сприймання людиною світу. Таким чином, зв'язок мови й культури відтворюється у світогляді та способах мислення людини. О. Потебня наголошував, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином налаштовують увесь механізм думки на пізнання світу. Зазначені мовні структури навіть на сенсорному рівні спрямовують свідомість на своєрідне сприймання дійсності, визначаючи характер вибірковості. Йдеться не лише про відмінне членування позамовної дійсності, а про надання певним її аспектам різного сенсу й різної прагматично-функціональної та аксіологічної значущості [410].

Національно-специфічне сприйняття довколишнього світу носіями різних культур неоднакове, подекуди контрастна оцінка одних і тих самих культурних явищ пояснюється тим, що мислення має національну специфіку, зумовлену

характером мови (О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, К. Ушинський, Л. Щерба). Неповторність, унікальність, своєрідність національної культури забезпечується специфікою представленої нею мови. Мовні системи різних етносів вирізняються національно-культурною специфікою бачення світу, виокремленням у мові істотних для певного народу і його довколишнього середовища явищ, ознак, властивостей, елементів. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди позначається в поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства виражальних засобів.

Мова і культура формують особистість і творця культурних цінностей. Принцип культуровідповідності, який зародився біля витоків наукової педагогіки, вперше поставив питання про зв'язок культури та навчання, виховання та розвитку особистості у широкому контексті (Я. Коменський, Ф. Дистервег). Сучасне трактування принципу культуровідповідності передбачає звернення всіх компонентів освіти й культури до людини як до «творця й суб'єкта, здатного до особистісного саморозвитку, ... передбачає освоєння культури як системи цінностей у контексті розвитку дитини і становлення її як творчої особистості [160, с.167]». Означений принцип зумовлює відношення між освітою й культурою як середовищем, що живить особистість. «Культуровідповідний принцип обґрунтовує об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей, сприяє його розвитку й становленню, забезпечує особистісно зорієнтований розвиток особистості при підтримці індивідуальності, неповторності кожної дитячої особистості, її здатності до самозміни і культурного саморозвитку [160, с.167]».

Слушною є думка, що вивчення людиною іншої мови рівнозначне набуттю нею нового погляду на світ, адже люди, що володіють різними мовами і світ бачать по-різному, оскільки кожна мова представляє світ оригінально, по-своєму (В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Л. Щерба). У випадку вивчення нерідної мови засвоєння тільки форми цієї мови без урахування культурного компонента не дає глибокого й повнокровного її знання, стає перепорою для

побудови повноцінного спілкування з носіями цього мовно-культурного коду, викликає непорозуміння через певні відмінності в наборі знань про світ. Завдяки дослідженням психолінгвістики (І. Зимняя, Ю. Караулов, Г. Колшанський, О. Леонт'єв, В. Красних та ін.), соціолінгвістики (О. Ахманова, В. Беліков, Р. Белл, Ю. Дешерієв, Л. Крисін, Л. Нікольський, О. Швейцер та ін.), лінгвокультурології (Є. Верещагін, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, В. Красних, В. Маслова, Р. Мін'яяр-Белоручев, Ю. Степанов та ін.) стало очевидним, що для повноцінного спілкування необхідно не тільки вміти володіти мовним матеріалом, але й знати специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, що відтворюють культурні традиції цієї спільноти.

У результаті пошуків ефективних шляхів навчання мови сформувався культурологічний підхід, в основі якого лежить ідея взаємопов'язаного опанування мови та культури. Культурологічний підхід до навчання мов розглядається у працях Б. Бестужева-Лади, І. Бім, Є. Верещагіна, В. Костомарова, В. Красних, О. Лебедева, В. Маслової, А. Московченка, В. Розіна, Г. Селевка, С. Смирнова, В. Телія, В. Фурманової, І. Шаповалової, П. Щедровицького та ін. За визначенням Г. Селевка, культурологічний підхід – це «об'єднання у цілісному безперервному освітньому процесі спеціальних, загальнокультурних і психолого-педагогічних блоків знань з конкретних наукових дисциплін, загальнолюдських і національних основ культури, на основі принципу культуровідповідності й закономірностей розвитку особистості, в якому особистість дитини виконує пріоритетну системоутворювальну роль [448, с. 71]».

Сьогодні в мовній освіті сформувалися кілька напрямів культурологічного підходу, а саме: лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, комунікативно-етнографічний і соціокультурний. Усі названі культурологічні підходи об'єднує визнання мови як феномену культури, що втілює в собі історію, культуру, звичаї народу та мови як

скарбниці культури, що сприяє пізнанню світу, зберіганню та переданні суспільно-історичного й культурного досвіду наступним поколінням.

Здобутком лінгвокраїнознавчого напрямку стало врахування мови і культури для забезпечення лінгвокраїнознавчої компетенції як цілісної системи уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається. Метою навчання іншомовної культури стало ефективне формування лінгвокраїнознавчої компетенції, активної життєвої позиції, гармонійного духовного розвитку особистості. Науковцями (Є. Верещагін, Ю. Гулий, І. Дорожко, Н. Доценко, В. Костомаров, Р. Міньяр-Белоручев, М. Нефьодова, Б. Островська, А. Солodka, Н. Чайковська та ін.) визначено зміст лінгвокраїнознавчого навчання: географія, історія країни, соціально-політичний устрій, досягнення культури, науки, літератури, мистецтва, традиції та звичаї народу; «фонові знання», що містяться в когнітивній сфері носіїв мови, та є основою комунікативних процесів; «невербальна мова» жестів, міміки, пантоміміки, інтонації, символів тощо. Значна увага в застосуванні лінгвокраїнознавчого напрямку приділяється вивченню лексичного шару мови, в якому прихована національно-специфічна інформація. Вивчається національно-культурна семантика слова, еквівалентні й безеквівалентні, фонові лексичні одиниці, фразеологізми, афоризми. Важливе місце в навчанні мов відводиться лінгвокраїнознавчим текстам, питанням підвищення їх лінгвокраїнознавчої ефективності; визначено критерії добору текстів: країнознавче наповнення (наявність країнознавчої інформації); рівень сучасності (відтворення сучасного стану культури); актуальний історизм (використання найбільш значущої історичної інформації); типовість відображених фактів культури.

Лінгвокультурологічний напрям (В. Воробйов, В. Красних, В. Маслова, Н. Мішатіна, Ю. Степанов, В. Телія, В. Фурманова та ін.) у навчанні мов дає можливість «...бачити мовну одиницю не тільки як репрезентанта певного мовного рівня, що має характерні граматичні ознаки, але і – насамперед! – одиниці культурної пам'яті народу [294, с. 12]». Цей напрям безпосередньо відтворює національну картину світу, особливості лінгвоментального

комплексу, «вивчає прояв, відображення, і фіксацію культури в мові та дискурсі [294, с.36]». Мета лінгвокультурологічного напрямку полягає у фіксації уваги учнів на вивченні певного культурного простору через призму мови і дискурсу на культурному тлі комунікативного простору. Технологія лінгвокультурологічного напрямку в навчанні мови сприяє виявленню на основі мовного матеріалу базових одиниць культури, закріплених у мові й таких, що проявляються в дискурсі; зафіксованих і відображених у «дзеркалі мови» уявлень про окультурені людиною сфери; давньо-історичні уявлення, що проявляються крізь призму мови. Такими базовими одиницями культури, на думку В. Маслової, є безеквівалентна лексика; архетипи, міфологеми; фразеологічний фонд мови; стереотипи, символи, еталони, мовленнєвий етикет тощо, які слугують «каналом», яким людина може потрапити в культурно-історичний шар ментально-лінгвального комплексу [360].

Комунікативно-етнографічний напрям (М. Байрам, Г. Зерет, К. Кремш та ін.), який активно розвивається в зарубіжній методиці навчання іноземних мов, передбачає під час навчання мови і культури не тільки оволодіння певними фоновими знаннями, а розвиток у мовців здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій. Цей напрям культурологічного підходу нам видається надзвичайно перспективним, адже він зорієнтований на навчання нерідних мов у руслі комунікативної парадигми. У відповідності до комунікативно-етнографічного напрямку головним у навчанні мови є розвиток іншомовної та міжкультурної компетенцій, що дозволяє ефективно взаємодіяти з носіями іншої культури, розвиває вміння розуміти чужу поведінку й обирати доцільні тактики мовленнєвої поведінки.

Пріоритетним сьогодні є соціокультурний напрям культурологічного підходу, основним положенням якого є орієнтація на навчання в контексті «діалогу культур», одночасного навчання рідної і нерідної культур у процесі формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування (Н. Бориско, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєва, Л. Скуратівський та ін.). Пріоритетність напрямку полягає у формуванні ключової – соціокультурної компетентності, яка

забезпечує здатність орієнтуватися в полікультурному середовищі, адекватно інтерпретувати явища та процеси позамовної і мовленнєвої культури, послуговуватися цими орієнтирами для взаємодії під час вирішення значущих завдань в різних типах міжетнічного спілкування.

Своєрідне тлумачення культурологічного підходу в полікультурній освіті знаходимо, зокрема, в дослідників у галузі міграційної педагогіки. Воно полягає у спрямованості на найбільш повне врахування особливостей дітей і молоді в їхній культурній ідентифікації і сприянні більш успішній адаптації до інокультурного середовища посередництвом освіти (Д. Вердієв, О. Гукаленко, Г. Солдатова, О. Соболева). Культурологічний підхід розвиває особистість у гармонії із загальнолюдською культурою. Стрижнем освіти на культурологічних засадах виступає самовизначення особистості у світовій культурі. Національна освіта, що налаштована на підготовку громадян до життя у своїй культурі, можлива лише в інтеграції зі світовими культурами із урахуванням засвоєння національних і загальнолюдських цінностей. З культурологічного погляду, співвіднесеність народу зі світовою і культурами інших народів, а не замкненість на собі, створює з народу націю.

А. Богуш на підставі аналізу культурологічної парадигми в освітній системі В. Сухомлинського, виокремлює такі принципи культурологічного підходу:

– принцип стимулювання потреби культурно-ціннісного пізнання в перетворенні світу шляхом організації різноманітних сфер діяльності учнів: музичної, соціокультурної, літературної, комунікативної, інтелектуальної;

– принцип інтегративності культур, який спрямований на засвоєння цінностей загальнолюдської культури, а також засвоєння цінностей культур тих національностей, які проживають на спільній території;

– принцип діалогу культур передбачає реалізацію різнорівневих і різнохарактерних діалогів: діалогу мистецтв, діалогу культур, внутрішній діалог свого «Я» із зовнішнім світом;

– принцип діяльнісно-творчої спрямованості навчально-виховної роботи передбачає визначену культурно доцільну мету занурення учнів в активно-творчу діяльність у соціокультурній і полікультурній сферах;

– принцип свободи, самостійності і відповідальності, що дозволяє учневі самостійно визначити своє ставлення до природи, оточення, мистецтва, навчання, відповідально оцінювати свою діяльність [71, с.38].

Культурологічний підхід до проектування особистісно зорієнтованої освіти втілюється в науковій школі Є. Бондаревської: «Культурологічна особистісно зорієнтована освіта – це така освіта, епіцентром якої є людина, яка пізнає і створює культуру шляхом діалогічного спілкування. Це освіта, що забезпечує особистісно-смісловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність, неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозмінення й культурного саморозвитку [87, с.26]». Дослідження В. Комарова [272] обґрунтовує значущість культурологічного підходу в розв’язанні проблем міжнаціонального спілкування. Так, основним змістом цього напрямку діяльності освітнього закладу має стати стимулювання інтересу до культурних цінностей інших народів, адекватне сприйняття їхньої своєрідності, осмислення даності поліетнічного світу й активне самовизначення в ньому, розвиток національного в особистості на основі загальнолюдських цінностей, розвиток умінь, навичок і здібностей взаємодії з інонаціональним і полінаціональним соціальним довкіллям.

Державний статус зумовлює вивчення української мови в дошкільних закладах національних спільнот України і стимулює пошук нових підходів в організації процесу навчання, які забезпечуватимуть одночасне засвоєння дітьми мови і культури. Засвоєння дітьми державної і рідної мов на засадах культурологічного підходу формує у них інтерес до української мови і представленої нею культури, зіставлення фактів і явищ рідної та української культури розвиває мислення, спонукає до аналітико-синтетичної діяльності, розширює інтелектуальний потенціал і пізнавальні горизонти. Опанування мовних засобів з одночасним засвоєнням їх культурно-історичного та

національно-культурного значення сприяє більш ефективному формуванню комунікативної компетенції як здатності до спілкування в полікультурному й полімовному середовищах. Надання мовним одиницям культураносного сенсу оптимізує процес їх засвоєння, оскільки у сприйманні дітей вони набувають емоційного і змістового забарвлення. В такому стані знання з мови характеризуються усвідомленістю, привласнюються особистістю, між знаннями й досвідом дітей, їхніми особистісними переживаннями встановлюється емоційно-ціннісний зв'язок.

Культурологічний підхід передбачає наповнення навчального матеріалу змістом, який формує і задовольняє пізнавальні інтереси дітей, їхні бажання зрозуміти українську культуру, побут, звички, погляди, духовні цінності народу, розвиває потребу й готовність до вивчення української мови. Дошкільники виявляють інтерес і набувають досвіду взаємодії з носіями української мови і культури.

1.1.2. Феноменологія полікультурного простору.

Логіка дослідження категорії «полікультурний простір» вимагає з'ясування сутності супутніх понять, як от: культура, простір, полікультурний простір. Розглянемо означені поняття.

Феномен «культура» – багатовимірний, його сутність вивчали філософи (М. Бердяєв, В. Біблер, Л. Гумільов, Е. Ільєнков, Б. Єрасов, М. Каган, Л. Коган, Г. Котожеков, Е. Маркарян, П. Сорокін, Б. Тахтаєв), культурологи й лінгвісти (С. Арутюнов, А. Афанасьєв, А. Білецький, Ю. Бромлей, Ф. Буслаєв, В. Гумбольдт, О. Кармін, Д. Ліхачов, Ю. Лотман, О. Потебня), психологи (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонтєв, В. Мухіна, В. Панфілов, В. Слободчиков), педагоги (Б. Бім-Бад, В. Борисєнков, А. Валицька, Г. Волков, С. Гессен, М. Кузьмін, І. Халєєва, М. Харитонов).

Переклад з латини слова culture означає «обробляти», «виросувати», «дбати», «плекати», а також «навчати», «виховувати», «розвивати». За термінологічними довідниками, «культура» тлумачиться як «сукупність

матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом своєї історії [107, с. 472]». Енциклопедії з філософії та культурології виокремлюють у понятті «культура» такі аспекти: 1) логічний – накопичення знань, науки; 2) ідеологічний – релігія та філософія; 3) політичний – організація суспільства, державний устрій, міжнародні відносини, союзи, договори, угоди; 4) етичний – побут і звичаї; 5) економічний – промисловість, виробництво продуктів та засобів існування людей, обмін, торгівля; 6) технічний – створення засобів виробництва, знарядь праці, інструментів та механізмів, генераторів енергії; 7) артистичний – мистецтво, словесність, художня література, поезія, музика, театр, живопис, скульптура, архітектура [183; 204; 350; 406; 469; 520].

Філософія тлумачить культуру як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, який репрезентується в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і настанов, у духовних цінностях, сукупності ставлення людей до природи, до себе та інших [520]. У філософському підході до феномену «культура» фіксується передусім «загальна відмінність людської життєдіяльності від біологічних форм життя, а також якісна своєрідність історично-конкретних форм цієї життєдіяльності на різних етапах суспільного розвитку, в межах певних епох, суспільних формацій, етнічних і національних спільнот [520, с.293]».

Отже, філософи, культурологи й етнографи розглядають культуру як сукупність усіх небіологічних аспектів людського життя (А. Білецький, Ф. Боас, Б. Єрасов, М. Каган, Д. Ліхачов, Ю. Лотман та ін.). Головною відмінністю людського суспільства від тваринного світу є факт існування історії людства. Історія як реалізація соціальної традиції спрямована на збереження, кодування та передавання знань і досвіду від покоління до покоління (В. Гумбольдт, О. Потебня). Так, Ю. Лотман у лаконічному визначенні фіксує основне призначення й сенс культури: «це складна семіотична система, функція якої – пам'ять, а основна риса – нагромадження [333, с. 227]». Таке визначення характеризує культуру як специфічну систему соціальних способів оформлення різних видів людської діяльності (А. Білецький, Н. Чавчавадзе). Більшість видів

діяльності притаманні всьому людству, але в кожній етнічній спільноті вони оформлюються різними, більш чи менш специфічними саме для неї способами, які й складають її культуру. У ній не тільки зберігаються наслідки людської діяльності, але ця діяльність не припиняється в культуротворенні.

З психологічного погляду пов'язує культуру із соціальною активністю людини О. Леонт'єв [316]. Культура в цьому сенсі виступає породженням не індивідуальним, а соціально-історичним. З'ясовуючи співвідношення особистості і культури, психологи доходять висновку, що неможливо зрозуміти генезис і становлення особистості у відриві від культури соціальної спільноти (соціальної групи або нації). У відповідності до культурно-історичної теорії розвитку психіки і поведінки Л. Виготського, джерела і детермінанти психічного розвитку людини лежать в історичному розвитку культури [124]. Б. Анан'єв висловив зв'язок особистості та культури у стислій дефініції: «Особистість – це продукт культури [11, с.86]».

Філософія з'ясовує питання взаємозв'язку, взаємозалежності культури та суспільства, культури та історії. Суспільство з його соціальною структурою невід'ємне від своєї культури: «суспільство, яке з тієї чи тієї причини перебудувало свою культуру, стає принципово іншим суспільством, навіть, новим суспільством при збереженні якихось елементів попередньої культури [42, с.16]». За визначенням Д. Ліхачева, культура людства рухається вперед не шляхом переміщення у просторі й часі, а шляхом накопичення цінностей. Чим більшими цінностями оволодіває людство, тим більш гострим стає його сприймання інших культур [326].

Багатоаспектний зв'язок культури і людської свідомості висвітлює у своїх працях Е. Маркарян. Автор відзначає, що культура різними своїми аспектами співвідноситься із трьома сферами свідомої людської діяльності: 1) сферою взаємодії людини і природи, де прояви культури втілюються у створенні та використанні знарядь праці й виробництва; 2) сферою взаємодії людей один з одним, де свідомий характер їхньої діяльності проявляється у створенні різних інститутів, норм і настанов, якими регулюється поведінка індивідів; 3) сферою

сприймання людиною довкілля як логіко-понятійному, так і емоційному, творчому відтворенні в продуктах духовної діяльності (філософія, наука, мистецтво) [357].

Форми культури є формами людського духу. Культура це не надбудова, це спосіб буття людини в культурі, і чим ширша та вища культура, тим ширшим є світосприймання її носіями (А. Білецький, Ф. Буслаєв, В. Гумбольдт, О. Потебня та ін.). Культура особистості і культура спільноти перебувають у діалектичному взаємозв'язку. З культурологічного погляду вони розглядаються як такі, що невинно еволюціонують, створюючи та збагачуючи одна одну [166; 234; 287; 556].

Учені (Є. Верещагін, В. Костомаров та ін.) узагальнюють філософський, історичний і психологічний підходи до розуміння поняття культури в такому визначенні: «Культура як суспільне явище – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, набутих і накопичуваних певною спільністю людей. Культура – це продукт соціальної активності людських колективів, вона має історичну генезу і, насамкінець, відіграє визначальну роль у становленні окремої людської особистості [110, с.35]».

Педагогіка вбачає в понятті «культура» інші семантичні контексти. Центральним поняттям у розумінні культури є дія, спрямована на когось або щось, пов'язана з уважним ставленням до суб'єкта, здатного до саморозвитку [437]. На думку вчених (В. Біблер, Б. Бім-Бад, А. Валицька, Ю. Лотман, В. Малахов, Л. Руденко та ін.), у розумінні сутності культури домінантною є функція творення іншої людини. Соціальний і педагогічний потенціал культури виявляється в її сутнісній властивості «бути людським піклуванням про Іншого [87, с.4]». «Глибоко людинотворча сутність культури» розкривається через її соціальні функції: пізнавальну, комунікативну, регулятивну, ціннісно-орієнтаційну, які між собою пов'язані і складають поліфункціональність культури як соціального феномену [151, с.17]. На людинотворчій і розвивальній домінанті культури зосереджує увагу Г. Волков: «культура – це те створене і надбане людством багатство (матеріальне і духовне), яке слугує

подальшому розвитку, примноженню творчих можливостей, здібностей суспільства і особистості (економічному, соціальному, моральному, духовному і політичному) [383, с.15]».

Людина формується лише внаслідок свого прилучення до культури, і тому людинотворча функція може по праву визначатися провідною функцією культури. Саме з неї випливають і нею визначаються інші функції культури – передання соціального досвіду, регулятивна, ціннісна і знакова. Дослідники (С. Арутюнов, Ю. Арутюнян, В. Біблер, Л. Дробіжева, Н. Лебедева, З. Малькова, Л. Супрунова та ін.) вважають, що означені функції культури сприяють об'єднанню народів, розвивають національну самосвідомість, інтернаціональні орієнтації людей, що культура є універсальним прогресивним чинником у розвитку багатонаціонального суспільства, націй та окремих особистостей [20; 23; 55; 347; 353; 486].

Філософи, культурологи, педагоги все більше схиляються до думки, що тільки духовна культура спроможна вести людство сходами прогресу, утримати людину від саморуйнування і знищення свого життєвого простору. В новому тисячолітті на зміну людини розумної (Homo Sapiens) повинна прийти людина культурна (Homo Culthuralis). Людинотворча сутність культури вбачається в діалектичному взаємозв'язку тріади «культура – освіта – людина» (В. Біблер, Д. Бенкс, В. Борисенков, А. Валицька, Б. Гершунський, С. Гессен). У цьому процесі вирішальну роль має відіграти проміжна ланка тріади – освіта. Розробник філософії освіти С. Гессен встановлює синонімічний зв'язок між поняттями культура і освіта, вважаючи, що освіта є «духовним змістом культурного життя» людини [138]. Учений зауважує на культуротворчій сутності людини і людинотворчій суті культури: «людина не тільки відтворює минуле, але, розвиваючись сама, розвиває культуру. І в цьому значенні людина і культура – два рівноцінних суб'єкти [138, с.54]». Культура виступає передумовою й результатом освіти людини, «культура є мірою людського в людині [463, с.20]». Через освіту людина засвоює загальнолюдську культуру та досвід і, навпаки, через освіту вона може їх творити та зберігати. Як зазначає

А. Валицька, «освіта складає фундамент національної культури, універсальну форму її існування, спосіб зберігання й відтворювання генофонду та культурного досвіду народу [102, с.5]».

Культура охоплює всі пласти життя суспільства – ті сфери, в яких створюються, зберігаються та накопичуються духовні й матеріальні цінності, знання, норми та історичний досвід, тому культура є ареною найбільш сталої взаємодії народів, їх взаємного збагачення і розуміння. Суспільні науки підкреслюють важливість для еволюції культур контактування народів і самих культур (С. Арутюнов, Б. Єрасов, Е. Ільєнков, Л. Іонін, А. Перотті та ін.). «Відкритість зовнішнім впливам, взаємодія – важлива умова успішного розвитку будь-якої культури і її підтримки в повному обсязі [205, с.420]». Однією з найважливіших феноменологічних характеристик культури виступає діалогічність, бо саме вона спрямовується на цілісність, забезпечує механізм самозбереження та саморозвиток культури, попереджає її стагнацію, скаменіння та ритуалізацію (М. Бахтін, В. Біблер, М. Данилевський, Ю. Лотман, К. Ясперс). «Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, завжди шукає баланс і компроміс [258, с.39]».

Діалогічність як характеристика онтогенезу простежується в тому, що культура не тільки формує і реалізує сутнісні риси людини, а реалізує і формує їх у діалозі, в обміні знаннями, досвідом, емоціями. Отже, діалог, взаємодія, взаємовпливи детермінують еволюцію самої культури і людини як продукту і творця культури. В сучасних суспільно-історичних умовах формування базової культури особистості відбувається лише тоді, коли вона формується у відповідності до концепції «діалогу культур» (А. Арсентьєв, Г. Архипкіна, Л. Афанасьєва, М. Бахтін, В. Біблер, Б. Бім-Бад, Г. Палаткіна).

Отже, культура як унікальне суспільно-історичне та антропологічне утворення, яке увесь час змінюється протягом історії, водночас зберігає свої сутнісні характеристики, визначає поведінку і структуру свідомості людини (М. Бахтін, С. Кордон, Е. Маркарян, Є. Пеньков), складає систему матеріальних і духовних цінностей суспільства (Б. Єрасов, М. Каган, В. Малахов,

П. Федосєєв, Н. Чавчавадзе), виступає механізмом соціальної самоорганізації людства в природі (Е. Маркарян, М. Фуко), засобом передавання через традиції, вірування соціального досвіду від покоління до покоління (А. Арнольдov, В. Гумбольдт, Е. Ільєнков, Л. Іонін, О. Потебня), є критерієм виміру рівня досконалості в оволодінні людьми вміннями та різновидами практичної і теоретичної діяльності (М. Каган, Л. Коган).

Різні підходи до розуміння культури засвідчують її багатогранність і багатовекторність. Натомість за розмаїттям поглядів і ракурсів сутнісно-глибинним залишається соціальний генезис культури та її культуротворча сила, яка здатна впливати на культурну свідомість особистості; це стрижень, навколо якого складається система нормативно-ціннісних орієнтацій, формується здатність до творчості; це активна творча діяльність людей в освоєнні світу; спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності.

Сучасна культурологія диференціює поняття «загальнолюдська культура» та «етнічна, або національна культура». Національна культура є способом існування загальнолюдської культури, «конкретною формою вияву її сумісної властивості як універсальної адаптивно-адаптуючої системи, що забезпечує пристосування людського суспільства до умов природного й соціального середовища [350, с.87]». У реальному житті поняття «культура» і «національна культура» нерозривно пов'язані. Загальнолюдське виявляється в національному, самобутньому, а національна специфіка є конкретним своєрідним вираженням інтернаціонального (А. Арнольдov, М. Бахтін, С. Гессен, О. Колесник, С. Кулешов, О. Майборода, Е. Маркарян, Л. Руденко, Дж.Холтон). «Нація не щось протилежне загальнолюдському, це стиль творчого засвоєння народом загальнокультурного змісту», зазначає С. Гессен [138, с.52]. Із кращих досягнень національних культур складається світова загальнонаціональна культура (Л. Гумільов). На початку ХХ століття М. Бердяєв писав: «Культура ніколи не була і ніколи не буде абстрактною, вона завжди конкретно-людська, тобто національна, індивідуально-народна і лише в такому плані може бути віднесена до загальнолюдського [51, с.96]».

У культурології дефініція «національна культура» розуміється як сукупність властивих етносу духовних, матеріальних, інтелектуальних і емоційних ознак, що виявляються в менталітеті, системі цінностей, традиціях і віруваннях, мистецтві, способі життя. Основні розрізнявальні особливості етнічних одиниць зосереджені в національній культурі (М. Бердяєв, Л. Гумільов, Л. Дробіжева, І. Іванишин, Л. Руденко, Л. Супрунова).

Генетично культура зародилася в етнічній формі й увесь свій історичний шлях несе етнічне забарвлення. У процесі багатовікової життєдіяльності етнічна спільність пізнає й освоює довкілля притаманним їй способом, використовуючи набуті знання, вироблені прийоми мислення в діяльності, соціальні структури для подальшого розвитку, тим самим здійснюючи висхідний рух сходами цивілізованості. Основою розвитку етнічної культури є виробництво, однак рівень і зміст етнічної культури залежить від особливостей національного характеру, психологічного складу етнічної спільності [206, с.538].

Розвиток культури завжди пов'язаний із розвитком етносу, оскільки не існує нації без культури, а сама культура «живе» в етнічній формі. Поняття «етнос» у соціологічному словнику потрактовується як історично сформована на певній території усталена сукупність людей, яка наділена спільними рисами, стабільними особливостями культури і психологічним складом, а також усвідомленням своєї єдності та відмінності від інших подібних утворень. Кожна національна культура виконує об'єднувальну функцію, оскільки втілює світоглядні позиції усвідомлення нацією своєї духовної цілісності, підтримує усталені форми духовного й матеріального життя. А у світовому контексті, етнічна культура виступає як специфічна система норм, цінностей, що вирізняє одне суспільство від іншого, визначає його самобутність і тим самим сприяє інтеграції всередині етноспільноти (Л. Гумільов, А. Гуц, В. Іванишин, Г. Котожеков, О. Майборода, Я. Радевич-Винницький та ін.). «Національна культура – це абстракція, яка віддзеркалює стиль життя, все те, що створене людьми, оточує й об'єднує людей [268, с.365]». Проте «загальнонаціональне» –

не означає безнаціональне. «Однаково помилково як обезнаціоналювати світову культуру, так і замикати її в обмежений простір вузьконаціонального», - зауважує О. Гукаленко [160, с.116]. Сучасна світова культура актуалізує свій розвиток через взаємодію локальних культур, завдяки чому виникає сфера спілкування, що підтримує різновиди не тільки стилів і типів менталітету або поведінки, а й ціннісних орієнтацій та національної самобутності.

Таким чином, методологічним підґрунтям феномену полікультурного простору виступають поняття культури й національної культури, які передбачають включення всіх сфер діяльності людини; містять свою національну специфіку, зумовлену природними, соціальними умовами та рівнем розвитку виробництва; формують умови й засоби людського спілкування; об'єднують народи, соціальні групи, держави; виступають основною відмінною ознакою етнічних особливостей, менталітету, культурної специфіки народу і його мови; зумовлюють розвиток етнокультур у процесі їх взаємодії та взаємовпливу.

У соціальній культурології розглядаються різні типи культурних спільнот: етнічні, національні і цивілізаційні (Б. Єрасов). Між ними безупинно відбувається взаємодія на різних рівнях: регіональному, етнічному, національному, наднаціональному, цивілізаційному. Нас передусім цікавить етнічний рівень взаємодії культур. У взаємодії цього типу виявляються подвійні тенденції: взаємне засвоєння елементів культури, що сприяє інтеграційним процесам, взаємозбагаченню, а з іншого – посилення етнічної самосвідомості, прагнення до усталення етнічної специфіки [205, с.422].

Науковці (С. Арутюнов, М. Бахтін, П. Донець, Б. Єрасов) вважають, що у процесі взаємодії не відчувати на собі руйнівного, «ерозійного» впливу чужої культури може лише та культура, яка сама є сталою, має високий рівень розвитку і здатна адекватно відповідати новим життєвим вимогам. Серед чинників, що сприяють позитивному ефекту при взаємодії культур, є такі: а) ступінь диференціації культури-реципієнта. Суспільство з розвиненими системами моралі, права, філософії спроможне адаптувати до себе

функціонально прийнятні нововведення, не руйнуючи основну духовну структуру; б) довготривалість контакту. Розтягнутий у часі, дозований вплив викликає не шоковий стан і відторгнення, а звикання й поступове прийняття; в) політичні умови взаємодії. Ситуації панування та залежності шкодять культурному контакту етнічних груп. Залежність призводить до зростання культурного протесту, до інтеграції пригнічених народів навколо своїх культурних цінностей і відторгнення чужої культури [205]. Водночас жодна культура не може існувати автономно від інших культур. Вони розвиваються в загальному просторі, який забезпечує взаємовплив, взаємоперехід і різноосмисленість культур. Розглядати розвинені культури як «самодостатні чи автономні стосовно інших цивілізацій – означає мати вибірккову пам'ять про свою цивілізацію, а це призводить до згубних наслідків... Жодна культура не є «зайвою» відносно історії людської думки [402, с. 35]».

У дослідженнях учених (М. Бахтін, В. Біблер, Л. Гумільов, Е. Ільєнков, Ю. Лотман) зазначається, що стосунки між культурами можуть будуватися за двома різними принципами: суб'єкт-об'єктним (монологічним) і суб'єкт-суб'єктним (діалогічним). У першому, пише М. Бахтін, спостерігається утилітарне ставлення однієї культури до іншої як до матеріалу, який може використовуватись у пізнавальному сенсі, у другому – йдеться про «ставлення культури до культури як до рівноправної, рівноцінної за всіх відмінностей і як потрібної, бажаної саме в її несхожості, в її унікальності [36, с.21]». На ґрунті цього принципового підходу й виникають відношення між культурами, які визначаються як діалог культур, що в сучасному світі визнається прогресивним, таким, що сприяє розвитку людської цивілізації.

Одними з перших, хто започаткував дослідження міжкультурного діалогу, були М. Бахтін, В. Біблер, Ю. Лотман. Вони розглядають діалог передусім як умову розуміння своєї культури, а також як характеристику свідомості й мислення сучасної людини. За М. Бахтіним, тільки через діалог з іншою культурою можна досягти певного рівня самопізнання, оскільки при

діалогічній зустрічі двох культур кожна з них зберігає свою єдність і відкриту цілісність та водночас збагачує іншу культуру.

Діалог, який усвідомлюється як фундаментальний принцип життєдіяльності культур, вказує на потребу однієї культури в іншій. Прихильник полікультуризма М. Бахтін писав: «Ми ставимо чужій культурі нові питання, яких вона сама собі не ставила, ми шукаємо в ній відповіді на ці запитання, і чужа культура відповідає нам, відкриваючи перед нами нові свої аспекти, нові смислові глибини... За такої діалогічної зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, але вони взаємозбагачуються [36, с.24]».

У полікультурному суспільстві найбільш успішною формою взаємодії культур є інтеграція, тобто збереження власної культурної ідентичності й оволодіння культурами співрозміщених етносів (М. Бахтін, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Г. Дмитрієв, Б. Єрасов, М. Крилов, С. Кулешов, І. Лощенова, В. Тішков та ін.). У цьому випадку єдиною ідеологією і політикою домінуючого суспільства є мультикультуралізм, суть якого складається в позитивному ставленні до існування різних культурних груп і добровільної адаптації соціальних інститутів до їх потреб, зазначає О. Гукаленко [160].

Одним із засадничих принципів полікультурного світу є принцип рівності націй, проте він не означає визнання «однаковості» націй. Теорія мультикультуралізму віддзеркалює ідеологію рівності й різноманітності расово-етнічних культур, доводячи самоцінність та рівноправність усіх культур. З приводу цього Б. Гершунський писав: «Народи і держави можуть допомогти один одному тільки єдиним – визнанням ...життєвої необхідності духовної інтеграції на основі цілеспрямованого вивчення, осмислення і творчої асиміляції вищих проявів культури, які відтворюються в сталій народній ментальності, цінностях й ідеалах соціуму, усвідомлених стереотипах розумної поведінки людей [137, с.36]». Філософи й історики сучасності (М. Данилевський, А. Тойнбі, Ю. Яковен, К. Ясперс) відзначають схожість функціонування культур різних народів, передбачають неминучість культурно-

історичного розвитку людства за принципами мультикультуралізму та кросскультуралізму.

У центрі нашої уваги є аналіз полікультурного простору як соціального утворення, що увібрало в себе багатоетнічність, багатомовність, багатоманітність традицій, життєвих стилів і способів мислення. Соціальна реальність все більше набуває властивостей полікультурного світу. Науковці називають чинники формування полікультурного простору: міграційні процеси, глобалізація світу, розширення міжкультурного співробітництва, створення глобальних комунікаційних мереж, розвиток планетарної макроекономіки, зростання етнічної самосвідомості та намагання народів щодо національної ідентифікації (А. Арнольд, Л. Гончаренко, О. Гукаленко, Н. Кірібаєв, Т. Клиненко, С. Кулешов, В. Кузьменко, І. Мальковська та ін.).

В. Борисенков визначає полікультурний простір як певну сукупність, палітру культур і їхніх представників, яким притаманна національна свідомість, громадянськість, сума етнокультурних знань, соціальна активність, сформованість компетентностей [91]. У роботах учених (М. Данилевський, Дж.Неру, К. Ясперс) подається досить ємна характеристика полікультурного світу як «єдність у багатоманітності [166, с.27]». Гуманістичні ідеї концепції Л. Гумільова підносять культурні особливості кожного народу як найвищі загальнолюдські цінності, які фіксують багатоманітність і багатство всесвітньої історії людства [163; 164].

Сучасне розуміння полікультурності зосереджує увагу на множинності культур, але «не як на звичайній співрозміщеності, а як на перетинанні, взаємодії і комунікації відмінних одиниць соціального цілого [139, с.98]». На думку вчених (Л. Гумільов, М. Данилевський, І. Лощенова, Н. Кірібаєв, К. Ясперс та ін.), сучасний полікультурний світ має перспективи еволюції як прогресивного, висхідного розвитку на засадах діалогічності та плюралізму.

Ідеї плюралізму висловлювало багато поколінь європейських філософів-гуманістів від Б. Спінози, Б. Паскаля, Т. Гоббса до лібералів більш пізньої доби – М. Вебера, Ф. Хайека та ін. Парадигма плюралізму стверджує ідеї, згідно з

якими в основі світу лежить безліч самостійних, незалежних духовних сутностей. Плюралізація – одна з найактуальніших тенденцій світового переформатування суспільних відношень (В. Борисенков, Л. Голік, О. Гукаленко, О. Данилюк, Н. Кірібаєв, І. Мальковська, М. Глостанова). В. Болгаріна і І. Лощенова зазначають, що «плюралізація поглиблює й закріплює демократичні досягнення, сприяє формуванню нової філософії життя, культури мислення в планетарно-глобальній формі [85, с.5]».

Семантичне визначення «полі» як багатьох і множинності щодо поняття «полікультурний простір» підкреслює рамки, що обмежують простір, у якому міститься полікультурна різноманітність і відмінність, а з іншого – ущільнення полікультурного простору в процесі диверсифікації і диференціації культурних відмінностей, і дає підстави вести мову про часовий континуум полікультурності. Саме тому особливо значущими виявляються два процеси полікультурності – усталеності (просторової заданості полікультурності) і комунікації (динамічних і тимчасових зв'язків між суб'єктами полікультурного простору) (Н. Кірібаєв, І. Мальковська).

Проблема усталеності полікультурного простору постає як питання організації простору, всередині якого гостро вимагається безпека, гарантія життя, права людини і можливість сталого розвитку. Усталеність полікультурного суспільства залежить від інститутів, які задають суспільству сталий вектор розвитку, забезпечують культурну і соціальну політику розвитку полікультурного середовища. Стабільність полікультурного простору, кордони якого в сучасних умовах не завжди чітко визначені, вимагає спрямованих зусиль з боку держав, урядових і неурядових організацій [139].

Комунікація в полікультурному середовищі висвітлюється через взаємозв'язки і контакти суб'єктів культурних відмінностей, а також через процеси взаємопроникнення інституціональних структур суб'єктів «культурних відмінностей» один в одного (Г. Архипкіна, Л. Афанасьєва, Д. Вердієв, Б. Євтух, Н. Кірібаєв, З. Малькова). Динаміка взаємодії сучасних суб'єктів полікультурного суспільства така, що легко перетинаються кордони

соціального простору, доволі просто відбуваються вторгнення в інші соціальні моносвіти, території і за відсутності толерантності та поваги до культури Іншого, можливі конфлікти і взаємознищення. Стабільність і комунікація в полікультурному суспільстві виявляються взаємопов'язаними, але надзвичайно суперечливими феноменами, вважають дослідники (Н. Кірібаєв, З. Малькова, І. Мальковська, М. Тлостанова).

У працях учених (Д. Бенкс, Є. Бондаревська, Д. Вердієв, З. Гасанов, Н. Кірібаєв, В. Комаров та ін.) підкреслюється, що полікультурний простір унікальний за своїм призначенням і за своїми основними характеристиками – відкритістю, динамічністю, здатністю гнучко реагувати на потреби людини і соціуму. І. Мальковська називає процес глобалізації спонукою до набуття вміння співробітничати та спілкуватися в умовах багатонаціонального й полікультурного середовища, розуміти й цінувати своєрідність усіх культур, демонструвати миролюбність і повагу до всіх етносів [405]. «Полікультурне суспільство є образом певної множинності культур, їх співрозміщеності одна до одної, пов'язаною історичною територією, процесами акультурації, а також новим явищем – транскультурацією», – вважає Н. Кірібаєв [139, с.109]. На думку М. Тлостанової, «процес транскультурації ґрунтується на культурно-естетичному полілозі, в якому не відбувається певного синтезу, злиття, певного культурного перекладу, де культури зустрічаються, проте не зливаються [494, с.179]». Транскультурація підкреслює факт взаємодії культур «крізь» територіально-державні простори і кордони, всупереч їм.

А. Перотті серед основних реалій, що сьогодні характеризують зокрема полікультурне європейське суспільство, відзначає такі:

- культурне розмаїття європейських культур;
- множинність унесків інших цивілізацій до європейських культур;
- подрібнення та глобалізація культури;
- мовний та етнокультурний плюралізм як наслідок історичного формування держав-націй у Європі;

- поширена присутність у багатьох країнах кочових народів (циган та ін.), представники яких відзначаються своєю культурою;
- регіональний плюралізм (регіони як історичні, культурні, географічні та економічні цілісності);
- культурний плюралізм, що є наслідком змішування народностей у результаті остаточного осідання мігрантів;
- плюралізм внесків інших культур і цивілізацій до національної спадщини європейських країн (мова, економіка, історія, науки, філософія, література, мистецтво, повсякденне життя тощо);
- культурне розмаїття європейських суспільств, відбиток яких несуть заокеанські діаспори і той міцний зв'язок, який залишається з ними [402].

До структури полікультурного простору входить полікультурне мовленнєве середовище. Поняття полікультурного середовища з позицій освітньої культурологічної парадигми визначає А. Богуш: це «обмежений соціокультурний, комунікативно-багатомовний простір, на території якого спільно проживають і співпрацюють мовці різних національностей, які володіють рідною мовою, і водночас об'єднані однією (або кількома) державною мовою, які підпорядковуються основним комунікативним законам і правилам міжкультурного і міжнаціонального спілкування [80, с.160]». У полікультурному середовищі мовці засвоюють етнічні й загальнолюдські цінності, вчать поважати культуру всіх етносів, які перебувають з ними в спільному просторі.

Якщо з філософської позиції розглядати освіту як сферу соціального життя і як детермінанту розвитку людини, то цілком очевидним постає взаємозв'язок і взаємозумовленість категорій освіти і культури. З цього ракурсу І. Васютенкова визначає освіту як підсистему культури, що спрямовується на формування особистості, готової успішно діяти у форматі наявної культури; як спосіб залучення дітей та молоді до культурних цінностей цього суспільства; як механізм культурного розвитку [105].

Сьогодні у світі об'єктивно утворилися передумови для виникнення і реалізації ідей полікультурної освіти. Протягом усієї історії людства на більшості територій зосереджувалися багатоманітні національні й етнічні культури. Внаслідок цього більшість сучасних країн світу, в тому числі й Україна, не є гомогенними ні в етнічному, ні в культурному сенсах. За таких умов людина опиняється серед різних культур і перед нею постають дві надзвичайні, особистісно значущі проблеми – збереження своєї національно-культурної ідентичності та адаптування до полікультурного середовища.

Полікультурна освіта засадничим визнає положення про те, що всі етнічні культури є спільним багатством людства, а загальнонаціональна культура – це продукт історичного процесу взаємозбагачення і взаємопроникнення культур, які її складають. Принцип полікультурності вимагає переорієнтації педагогічної науки на універсальні загальнолюдські цінності, сукупний педагогічний досвід людства, духовні цінності національної педагогіки, діалог між культурами. При цьому зазначається, що в полікультурній освіті етнічна культура виступає поєднувальною ланкою між національною і світовою культурами, між особистістю, родиною і суспільством (В. Борисенков, І. Васютенкова, О. Гукаленко, О. Данилюк, Ф. Кебекова, В. Комаров, М. Кузьмін, В. Макаєв, Л. Супрунова та ін.).

Означені філософські й культурологічні підходи до співвідношення загальнолюдської і національної культур становлять методологічну платформу у визначенні педагогічних засад полікультурної освіти. Науковці в цій галузі (І. Бессарабова, В. Борисенков, І. Васютенкова, О. Гукаленко, В. Макаєв, Л. Супрунова та ін.) зазначають, що метою навчання та виховання не може бути створення універсальної людини. Людина завжди належить до певної нації, історичної епохи, суспільного шару, культурної традиції. З моменту народження і навіть раніше, ще до народження дитина перебуває у специфічному культурному середовищі, залишити яке майже неможливо (В. фон Гумбольдт, О. Потєбня, У. Сепір). «Людина є дитиною певного

етносоціуму і наполягати на її універсалізмі або космополітизмі все одно, що змушувати її зрестися рідних, батьків [160, с.121]».

На полікультурну освіту покладається виховання розуміння полікультурної картини світу як однієї з найбільших цінностей сучасного світу, що ґрунтується на постулатах відкритого суспільства, усталення транскультурних норм співжиття. Такими є виховання співробітництва, толерантності, лояльності, прагнення до етнічної ідентичності як джерела загального духовного багатства, прагнення до ідеалів миру, свобод і соціальної справедливості. На сучасному етапі питанням полікультурної освіти присвячується чимало досліджень. Вони висвітлюють проблему в різному масштабі – як концепції глобальної освіти (Р. Хенві), мультикультурної освіти (Д. Бенкс, Є. Бондаревська, Г. Дмитрієв, М. Кузьмін, В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова та ін.), так і міжкультурної (Г. Архипкіна, Л. Афанасьєва, О. Голік, Л. Колобова, В. Комаров, Г. Палаткіна), кросскультурної освіти (В. Дороз), міжкультурної комунікації (В. Болгаріна, Д. Гудков, П. Донець, Н. Іконніков, Ф. Кебекова, Ю. Лотман, Р. Льюїс, С. Тер-Мінасова), взаємодії культур (М. Бахтін, Г. Дмитрієв, Е. Ільєнков, Л. Іонін, М. Крилов, І. Лощенова, В. Тішков, І. Халєєва та ін.), міграційної педагогіки (О. Гукаленко, О. Доморовська, Г. Солдатова, О. Соболева, І. Токарева та ін.).

Дослідники (Є. Бондаревська, Д. Гудков, О. Гукаленко, В. Макаєв, З. Малькова, Х. Тхагапсоев) справедливо вважають, що полікультурна освіта повинна ґрунтуватися на визнанні універсальних освітніх ідеалів і цінностей за умови неодмінного збереження і підтримки національних особливостей і пріоритетів. О. Гукаленко, розглядаючи сутність полікультурної освіти, уточнює зміст поняття: це «процес засвоєння підростаючим поколінням етнічної, загальнонаціональної і світової культури з метою духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості, формування готовності та вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі [160, с.124]».

Близьким за основними позиціями до попередньої дефініції є визначення полікультурної освіти В. Болгаріної і І. Лощенової – це шлях від «оволодіння

етнічною, національною культурами до усвідомлення спільних інтересів народів у їхньому прагненні до миру і прогресу через культурний розвиток [85, с.3]». Вивчення різних позицій дослідників стосовно розуміння поняття полікультурної освіти дозволяє встановити те спільне ключове положення, яке виступає методологічним орієнтиром у розбудові освіти на засадах полікультурності, а саме: це організація навчально-виховного процесу, життєдіяльності, взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу, яка забезпечує засвоєння рідної, етнічної культури, усвідомлення «свого коріння», збереження національної ідентичності – з одного боку, а з іншого – формування здатності до прийняття культур тих етносів, які проживають поруч, до толерантного ставлення, до співпраці і конструктивної взаємодії з ними (О. Голік, Д. Гудков, Г. Дмитрієв, П. Донець, Т. Клищенко, Л. Колобова, Г. Левченко, В. Макаєв, З. Малькова, Є. Нечаєв, Г. Палаткина, Л. Супрунова).

У системі сучасної освіти принцип полікультурності є домінуючим. Для розуміння його сутності особливе значення мають положення М. Бахтіна про людину як унікальний світ культури, що вступає у взаємодію з іншими особистостями-культурами, які створюють себе в процесі такої взаємодії і впливають на інших [36]. Соціокультурна концепція діалогічних відносин М. Бахтіна надає міжетнічному і міжособистісному діалогу культуротворчого змісту. Діалог передбачає унікальність і принципову рівність кожного партнера, своєрідність і оригінальність поглядів, орієнтацію на розуміння й активну взаємну інтерпретацію їхніх поглядів; взаємне доповнення позицій учасників спілкування, співвіднесення яких і виступає метою діалогу. В педагогіці діалог розглядається В. Біблером і С. Кургановим принципом суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу. Діалог є формою спілкування окремих людей – носіїв культур і способом взаємодії з об'єктами матеріальної, духовної культури, мистецтва в історичній перспективі (В. Біблер, Г. Вежбицька, В. Макаєв, В. Оконь, С. Тер-Мінасова). Методичною домінантою сучасного розвитку полікультурної освіти визнана орієнтація на формування потенційних суб'єктів діалогу культур – особистостей, готових

свідомо обирати життєву філософію, що ґрунтується на повазі до інших культур, мовної та етнічної толерантності, відкритості до вивчення культурного спадку світу й духовного збагачення досягненнями інших культур (Л. Афанасьєва, Г. Дмитрієв, Ф. Кебекова, О. Чередниченко).

Суттєвий внесок у висвітлення питань інтеграції культур зробили дослідження в галузі методики викладання іноземних мов (І. Бім, Н. Гальскова, Н. Гез, Є. Верещагін, Р. Ладі, В. Костомаров, А. Мейє, Р. Мінья-Белоручев, Ю. Пассов, В. Сафонов, С. Тер-Мінасова, І. Халєєва та ін.). Діалог культур у сучасній лінгвометодиці визначається як «діалогова взаємодія контактуючих культур у процесі вивчення мов, у результаті якої відбувається адекватне взаєморозуміння й духовне взаємозбагачення представників різних лінгвокультурних спільнот [522, с. 49]».

Опанувати інокультуру – означає досягнути систему цінностей іншого народу. Цей процес відбувається за трьома рівнями: I) на рівні сприймання (пізнавальна функція), II) на соціальному рівні (прагматична функція) і III) на рівні особистісних сенсів (аксіологічна функція). Для першого рівня достатньо мати уявлення про факти культури, для другого – необхідно володіти поняттями і вміти здійснювати певні дії у відповідності до прийнятих норм, для третього – потрібні судження, пов'язані з особистісним емоційно-ціннісним ставленням до фактів інокультури, щоб факт цієї культури переживався як факт особистого життя. Для формування вторинної мовної особистості у процесі навчання іноземних мов досягнення третього рівня оволодіння інокультурою є принципово важливим.

Сучасна лінгводидактика здебільшого розглядає процес навчання нерідних (іноземної, державної, етнічної) мов як навчання міжкультурної комунікації. Під міжкультурною комунікацією розуміється «взаємодія культур, за якої вони вступають у діалог і відбувається їх актуалізація, в результаті якої проявляється загальнолюдське і специфічне кожної культури як системи [258, с.139]». Звернення до міжкультурної комунікації спричинило зміну дидактичної парадигми й відчутні концептуальні зміни в розумінні процесів

оволодіння нерідною мовою, а звідси й навчання цієї мови. Дослідження процесу міжкультурної комунікації (Є. Верещагін, Т. Грушевицька, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, Р. Міньяр-Белоручев, А. Садохін, Н. Трошина, Н. Шумарова) засвідчують, що для подолання проблем взаємодії між представниками різних культур володіння лише іноземними мовами без знання самої культури є недостатнім, оскільки в ній інтегровані власне культурний (екстралінгвістичний) код і мовний (комунікативний). Проникнути в єство процесу міжкультурної комунікації можливо за умови, що буде з'ясований зміст компонентів цих кодів.

Компонентний склад культури, який визначили зарубіжні культурологи (Г. Хофстед, Е. Холл), містить два рівні: зовнішній, що піддається унаочненню (експліцитний) – мова, артефакти, міфи, символи, ритуали, традиції; та прихований, такий, що не піддається безпосередньому спостереженню (імпліцитний), який власне і складає суть, ядро національної специфіки, її «культурне значення» – норми, цінності, базові уявлення, досвід, життєві настанови. Саме вони над усе і впливають на успіх або поразку в комунікації, саме тому, не дивлячись на розміщеність компонентів експліцитного шару на поверхні, їх культурне значення непомітне і не може бути правильно інтерпретоване носіями іншої культури без розуміння сутнісних складників культури: цінностей, базових уявлень, естетико-етичних норм. Цінності і норми можуть присвоюватися людиною в діяльності і характеризувати її ставлення до інокультурного соціуму, притаманних для нього явищ, подій, речей, перетворюючись на цінності у свідомості інофона. Прояви засвоєної нової культури реалізуються мовцем у поведінці, судженнях, мовленнєвому стилі, відрізняючись або збігаючись із моделями поведінки носіїв культури.

Міжкультурна комунікація спрямовується на взаємодію зразків поведінки з метою обміну смислами на засадах культурних і мовних кодів. Мовний код виступає найбільш значним важелем культури і є відповідальним за формування світосприймання — «картини світу», менталітет народу – притаманну йому емоційно-забарвлену світоглядну систему, зазначають

Ю. Лотман і М. Успенський. Мовна картина світу, створювана за допомогою мови, становить словесний тезаурус – семантичні зв'язки слів, понять, які віддзеркалюють культурні відмінності [331]. Отже, в полікультурному просторі комунікація не є лише трансляцією інформації від адресата до адресата. Комунікантам важливо оволодіти ядром знань і уявлень, які виступають здобутком усіх членів лінгвоетнокультурної спільноти. Спілкування відбувається тим успішніше, чим ширшою буде зона перетинання інформаційного простору.

Отже, провідною категоріальною ознакою культури виступає соціальний генезис, а її творцем – людина. Водночас сама культура є універсальним чинником розвитку людства, етносів і особистості.

Сучасний світ характеризує полікультурність. В одному природно-соціальному середовищі співрозміщуються різні етнолінгвокультурні спільноти, які для забезпечення саморозвитку мають бути здатними прийняти і засвоїти основні культурні цінності тих етносів, з якими розташовуються у спільному просторі.

Феноменологічною характеристикою культури виступає діалогічність. Вона детермінує еволюцію культури та генезис людини як продукту і творця культури. Єдиним прогресивним шляхом розвитку сучасного багатокультурного світу є взаємодія етносів, діалог етнокультур. Цей шлях здатен забезпечити взаємозбагачення і самозбереження різних культур.

Полікультурний простір вміщує певну множинність культур, у якому культури не зливаються, не втрачають своєрідності, а контактуючи, вступають у діалог і взаємозбагачуються. Основною цінністю полікультурного суспільства є плюралізм, визнання багатоманітності культур, їх рівності і самоцінності. Ознаками полікультурного простору виступають множинність, культурна відмінність, усталеність і комунікація; основними характеристиками – відкритість, динамічність, здатність реагувати на потреби людини і соціуму.

Сьогодні у світі об'єктивно утворилися передумови для виникнення і реалізації ідей полікультурної освіти. Полікультурна освіта засадничим визнає

положення про те, що всі етнічні культури є спільним багатством усього людства, а загальнонаціональна культура – це продукт історичного процесу взаємозбагачення і взаємопроникнення етнічних культур, які її складають. У розбудові освіти на засадах полікультурності методологічним орієнтиром виступає принцип полікультурності. Він націлює педагогічну науку спиратися на загальнолюдські цінності, сукупний педагогічний досвід людства, духовні цінності національної педагогіки, діалог між культурами, враховувати етнічні інтереси всіх спільнот. Вимагається така організація взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу, яка забезпечує засвоєння рідної, етнічної культури, збереження національної ідентичності – з одного боку, а з іншого – формування здатності до прийняття культур тих етносів, які проживають поруч, до співпраці і конструктивної взаємодії з ними.

Сучасною наукою вироблені різні підходи до сумісного засвоєння мови і культури. Найважливіше вбачається в пошуку механізму перетворення багатоманітності мов і культур з гальмування відносин між представниками різних етнолінгвосоціумів на засіб взаємозбагачення, на інструмент творчого розвитку соціально активної особистості. До такого «механізму» слід віднести мовну освіту, яка ґрунтується на міжкультурній парадигмі і принципах багатомовності, діалозі культур і плюралізмі.

1.2. Специфіка полікультурного простору південно-східного регіону України

Україна є самостійною багатоетнічною державою, яка вирізняється специфічними особливостями притаманного їй полікультурного простору. Статус України, з одного боку, як національної держави, а з іншого, – поліетнічної, полікультурної, був закріплений у Конституції України 1996 р., де в Преамбулі дається визначення Українського народу як громадян України всіх національностей [276]. У визначенні української політичної нації містяться елементи як громадянської нації, так і етнічної. Таким чином, українська нація –

це політична сукупність усіх етносів, яку складає титульна нація – українці, а також національні меншини і корінні народи. До корінних народів належать автохтонні етнічні меншини, які проживають на сучасній території України і за її межами не мають власної держави.

«Громадянська нація – це спільнота, що виникає в державі шляхом формування спільної для усіх етнічних груп ідентичності. Члени громадянської нації поділяють певний обсяг спільної соціетальної культури, що використовується в діяльності публічних інституцій та в громадському житті й охоплює політичні та інші суспільні цінності, державну мову, національну символіку, уявлення про спільну історичну долю народу тощо [269, с.145]». Важливим чинником формування громадянської ідентичності є вирішення проблем усіх етнонаціональних груп – як титульного етносу, так і етнічних меншин з різними статусами.

Вивчення статистичних даних, аналітичних матеріалів соціологічних та соціолінгвістичних досліджень дозволив окреслити тип поліетнічності та культурної гетерогенності українського суспільства. За даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року, на території країни мешкають два найбільші етноси – українці та росіяни. Вони становлять 95,1% населення: частка українців складає 77,8% (37,5 млн.), частка росіян – 17,3% (8,3 млн.). Шість наступних за величиною етнічних груп, чисельність кожної з яких становить від 300 до 100 тис. осіб, у сумі складають 1,5 млн. або 3,1% від загальної чисельності населення країни – це білоруси (0,6% – 275,8 тис.), молдовани (0,5% – 258,6 тис.), кримські татари (0,5% – 248,2 тис.), болгары (0,4% – 204,6 тис.), угорці (0,3% – 156,6 тис.), румуни (0,3% – 151,0 тис.), поляки (0,3% – 144,1 тис.), євреї (0,2% – 103,6 тис.).

Наступну групу спільнот складають етноси, чисельність яких обмежується 0,1 – 0,2% від населення країни. Вісім таких етнічних груп, як вірмени (99,9 тис.), греки (91,5 тис.), татари (73,3 тис.), цигани (47,6 тис.), азербайджанці (45,2 тис.), грузини (34,2 тис.), німці (33,3 тис.), гагаузи (31,9 тис.) становлять частку населення в 1,1%. Нечисленні представники інших

етнічних груп сумарно складають 0,4% населення. Отже, сучасне українське суспільство є поліетнічним, у ньому крім заголовної нації, мешкає більше як 22 % громадян, які не ідентифікують себе з українським етносом.

Виходячи із суто статистичних даних, зазначимо, що питання етнічних меншин є досить актуальними для України. Серед таких передусім постає проблема визначення поняття «національна меншина» або «етнічна меншина», критерії щодо встановлення меншинності, права меншин та їх реалізація, зокрема, законодавчі та виконавчі реалії освітніх, мовно-культурних прав етнічних спільнот нашої країни.

Увага до юридичних, політичних, соціальних прав етнічних меншин у світовому досвіді з'явилась у другій половині ХХ століття. Захист етнічних меншин впливає з ідеї рівності всіх людей, яка належить до головних засад демократії. Країни демократичного розвитку стають на шлях гармонізації інтересів заголовної нації з інтересами етнічно-культурних та мовних груп. Конвенція про захист прав людини та основних свобод 1950 року, в статті 14 забороняє дискримінацію за ознакою належності до етнічної меншини.

Основне навантаження у міжнародному праві щодо етнічних меншин несе стаття 27 Міжнародного пакту про громадянські та політичні права 1966 року, яка зазначає: «у тих країнах, де існують етнічні, релігійні та мовні меншини, особам, які належать до таких меншин, не може бути відмовлено в праві з іншими членами тієї самої групи користуватися надбаннями своєї культури, сповідувати свою релігію і виконувати її обряди, а також користуватися рідною мовою [363]». Важливим етапом «стандартизації» прав етнічних меншин стала прийнята 18.12.1992 р. Резолюція ГА ООН 43/135, яка містить «Декларацію про права осіб, які належить до національних чи етнічних, релігійних та лінгвістичних меншин [170]» та «Декларація принципів толерантності», прийнята ГА ООН 16.11.1995 р. [172]. У п. 3 статті 4 Декларації [170] міститься положення щодо належних можливостей для осіб, які входять до меншин, для вивчення і навчання рідною мовою; для їх заохочення до здобуття знань про культуру більшості. Стаття 1 Декларації зобов'язує держави

оберігати на своїх територіях існування самобутніх етнічних, культурних і мовних меншин.

Стосовно критеріїв визначення етнічної меншини як такої, то в міжнародному праві, а саме, в Рекомендаціях 1201 Ради Європи щодо Додаткового протоколу №10 до Європейської конвенції про права меншин, прийняті такі: проживання на території держави і перебування в її громадянстві; довготривалі зв'язки з цією державою; виявлення відмінних етнічних, культурних та інших особливостей; достатнє представництво.

У міжнародному досвіді серед критеріїв визначення етнічної меншини насамперед зазначається історичний чинник і чисельність етнічної громади. Так, в Угорщині для встановлення статусу етнічної меншини враховується термін проживання на території країни не менше ста років; в Естонії діє кількісний критерій – більше трьох тисяч членів меншини. Як відзначають дослідники (О. Биков, І. Воронов, В. Кимлічка, А. Колодій, Т. Кузьо, В. Нікітюк, Р. Якемчук), чимало розвинених ліберальних демократій обмежуються політикою «державного нейтралітету» стосовно культурного розвитку етнічних меншин, не фіксуючи поняття «меншина» у своїх конституціях і не визнаючи тим самим її групових прав.

В Україні також законодавчо не встановлено критерії для визначення чи то окреслення етнічної меншини, за винятком досить розмитого «виявлення почуття національного самоусвідомлення та спільності між собою (ст.3) [222]». Натомість Закон України «Про мови в Україні [221, Р. I, ст.1]» наводить визначення терміна «мовна меншина»: група осіб, що проживає в Україні, яка переважно вживає одну й ту саму мову, що відрізняється від державної мови, та яка за своєю чисельністю менша, ніж решта населення держави. У відповідності до ратифікованої Україною Європейської хартії регіональних або меншинних мов і прийнятих критеріїв (не менше 10% населення відповідної території) законодавчо мовами меншин в Україні визнано 15 мов: російську, білоруську, болгарську, ідиш, вірменську, гагаузьку, кримськотатарську,

молдавську, ромську, німецьку, новогрецьку, польську, румунську, словацьку, угорську [223, Р. I, ст.7; 187].

Етнічність є соціально визначеним явищем, сконструйованим на основі культурних критеріїв. Етимологія слова «етнічний» сягає корінням до грецького *ethnikos*, що означає «групу людей, яка живе в межах певного суспільства і відрізняється від нього за расовими, національними, мовними, релігійними і культурними ознаками [206]». Етнічна культура відкривається як вираження унікальності образу життя того чи того народу, його вірувань, етнічних цінностей, життєвих пріоритетів, зумовлених географічними, історичними, психологічними особливостями етносу.

Термінологічні розбіжності у використанні в літературі понять «етнічна меншина» і «національна меншина» змусили звернутися до вивчення цього питання в науковому фонді. Передусім розмежування вимагають поняття «нація» і «національність». Національність як стан колективної свідомості вказує на те, що індивід відносить себе до певної референтної групи – нації, етнічної чи національної меншини, що утворюється цією колективною свідомістю, але не зводиться до неї. «Національність змінювана, суб'єктивна, – вважає А. Колодій, – індивіди можуть її обирати або навіть мати кілька національностей водночас. Натомість нація – стійка, об'єктивна і існує тривалий час, незалежно від «перетікання» індивідів, які змінюють свою національність [269, с.136]», демонструючи солідарність із колективною свідомістю, що панує в суспільстві [231, с. 8-9; 543, с.80]. В умовах незалежності українська національна ідентичність все більше пов'язується з політично-юридичним статусом особи, її громадянством та громадянськістю, тоді як етнічна ідентичність залишається культурно-історичною, психологічною характеристикою груп, з яких ця нація складається (О. Биков, І. Воронов, А. Гуц, Ю. Римаренко, М. Шульга).

У політологічному сенсі «меншина» – це будь-яка суспільна група, що не складає більшість у суспільстві, має специфічні інтереси і може їх відстоювати за допомогою механізмів демократії. Вони поділяються на національні та

етнічні групи; проживають компактно на кордоні зі своїми матірніми країнами або живуть розсіяно по всій території держави (М. Антонович, А. Колодій, Ю. Римаренко). Термінологічний довідник [206] потрактовує поняття національна меншість як історично-конкретну форму етнічної спільності, яка утворюється при відриві частини висхідної спільності в результаті зміни кордонів, а також міграції частини цієї національності за межі національно-державного утворення, де вона мешкає в інонаціональному оточенні. «Національною меншістю визнається група людей, які мають спільні етнічні, релігійні і мовні характеристики, їхня кількість складає менше половини населення держави, вони посідають непанівне становище, в їхньому середовищі панують почуття солідарності, колективне прагнення до самозбереження або виживання, вони мають громадянство цієї держави, користуються юридичною або фактичною рівністю щодо більшості [206, с.469]». За визначенням англійського дослідника Д. Міллера, етнічна група – «це певна кількість людей, які мають відмінний від інших набір культурних цінностей і спільну мову, визнають свою культурну спорідненість і здійснюють певні практичні дії, що відокремлюють їх від інших [583, с.127]». На погляд А. Колодій, під поняття меншин підпадають ті етнічні групи, «котрі домагаються певного захисту на підставі свого меншого розміру і культурної недомінантності [269, с.137]».

Етнологи (В. Євтух, Г. Лозко) виділяють 5 типів етнічних меншин. Національна меншина – та меншина, яка має свою національну державу за межами країни проживання цієї національної меншини. В Україні до таких належать болгари, греки, вірмени, молдовани, німці, росіяни, угорці та ін. Регіональна меншина – та етнічна спільнота, яка здавна проживає на території іншої етнічної держави, але ніколи не мала своєї власної держави. В Україні – це гагаузи, кримські татари, роми. Мігрантська меншина – етнічна група, що тимчасово проживає на території іншої держави. В Україні такими є заробітчани з країн Сходу. Колонізовані меншини – це нащадки давнього заселення колоністами земель. «Нові національні меншини» – етнічні групи, які

«стали» меншинами на історично заселеній ними території через поділ країни на нові самостійні держави [207; 329].

З позиції мовознавства О. Ткаченко поділяє національні меншини України, як носіїв національних мов на три групи залежно від часу поселення на українських землях: 1) ті, які здавна, щонайменше із XIX століття живуть в Україні; 2) ті, які з'явилися у країні в часи між Першою і Другою світовими війнами; 3) ті, що почали селитися після Другої світової війни [501, с.354].

Отже, до визначальних ознак меншин належать такі: відносна кількісна меншість на тлі державної нації; чисельність етносу, що впливає на можливість його етнічного самовідтворення; культурна недомінантність; культурна відмінність; групова солідарність; стійка приналежність до країни проживання, тривалість проживання в ній, тобто рівень укоріненості; громадянство; спосіб розселеності – дисперсний або компактний.

Згідно з цими критеріями, як доводить В. Скляр, 17 етносів, які проживають в Україні, можуть мати статус етнічної меншини, оскільки чисельність кожної із них перевищує 30 тисяч осіб – це росіяни, білоруси, азербайджанці, молдовани, кримські татари, болгары, угорці, румуни, поляки, євреї, вірмени, греки, татари, цигани, грузини, німці і гагаузи [461].

Канадський дослідник В. Кимлічка, вітчизняні вчені В. Євтух і А. Колодій вважають доцільним диференціювання понять «етнічна група», «національна група», «етнічна меншина» і «національна меншина» на тих підставах, що «етнічна група» – це широкий термін, який охоплює і меншинні, і домінуючу групу; «етнічна меншина» – це така етнічна група, яка кількісно поступається основній групі країни; «національні меншини» – кількісно меншинні спільноти, які формуються як на ґрунті етнічних ознак, так і певних політичних орієнтацій [208; 261; 269]. Згідно з таким підходом, зазначає А. Колодій, українське суспільство не є багатонаціональним, бо воно не складається з багатьох націй. У ньому немає автохтонних національних груп, які прагнули б до утворення національної державності на власній території (а

саме це є ознакою національної – на відміну від етнічної) [269, с.137]. Українське суспільство є багатоетнічним і багатокультурним.

Першими законодавчими актами незалежної України у сфері етнічних взаємин були Закон України «Про громадянство» (01.11.1991 р.), який передбачив «нульовий варіант» набуття громадянства – кожен мешканець країни отримав право на громадянство України [220], а також Закон «Про національні меншини в Україні» (25.06.1992 р.). У ст. 3 останнього Закону зазначено, що це групи громадян, які не є українцями за національністю, виявляють почуття національного самоусвідомлення та спільності між собою; у ст. 6 Закону державою гарантовано всім національним меншинам права на національну культурну автономію: користування і навчання рідною мовою, розвиток національних культурних традицій [222].

Права національних меншин закріплені також у Конституції України 1996 року в статтях 10 (мовні права української нації, корінних народів та національних меншин), 11 (державні зобов'язання стосовно розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності української нації, корінних народів та національних меншин) і 53 (мовно-культурні права національних меншин) [276]. Розширення громадянських свобод національним меншинам надала Державна програма відродження і розвитку національних меншин в Україні на 1994 – 2000 роки [179].

Представники тих чи тих етнічних спільнот є носіями своєї етнічної культури чи її елементів. Оскільки склад українського соціуму визначено поліетнічним, то логічно вести мову про існування на теренах української держави полікультурного простору. Щоправда, виявляються культури в цьому просторі з різною інтенсивністю й регіональними особливостями.

Полікультурний простір у загальноукраїнському контексті характеризується такими особливостями: 1) сильними позиціями російської етнічності, і відповідно, російської культури. Вчені визнають домінуючі позиції російської етнічності не стільки кількісними перевагами носіїв культури, скільки рудиментами русифікації населення за радянських часів; 2)

утвердженням позицій української етнічності. Констатується збільшення «силового поля» української етнічності; 3) формуванням силового поля окремих етнічних спільнот (кримських татар, греків, болгар, угорців, румун, євреїв, поляків, словаків, німців, вірмен та ін.) і їхнього самоствердження в етнокультурному просторі України; 4) регіональною специфікою етнічних культур, оскільки вони функціонують у місцях компактного поселення представників етнічних спільнот (М. Антонович, В. Євтух, А. Колодій, М. Рябчук, М. Шульга).

Однією з характеристик полікультурного простору України є регіональна розміщеність, компактне проживання представників етнічностей. Полікультурна мапа України виглядає так: за виключенням двох територіально великих регіонів – Донбасу і Криму – в інших регіонах країни етнічні українці із загального числа населення складають від 76% до 96%. За кількістю етносів та їх представництвом на окремих територіях виділяють кілька груп етнокультурних регіонів [200, с.297; 307, с.56].

Так, за класифікацією С. Дрожжиної [200], першу групу становлять моноетнічні Захід і Поділля, де кількість українців складає від 89 до 98%.

Друга група – регіони відносної етнічної однорідності: місто Київ (82% українців, 13% росіян), Миколаївська та Херсонська області (82% українців, 14% росіян), Дніпропетровська область (79,3% українців, 17,6% росіян).

Третю групу представляють області Південної і Східної України, де частка росіян становить близько 25%: Запорізька (71% українців, 25% росіян), Харківська (70,7% українців, 25,6% росіян), Одеська (63% українців, 21% росіян, 16% представників етнічних меншин).

Четверту групу становлять області Східної України, де частка росіян більша за третину населення: Донецька (58% українців, 38% росіян), Луганська (58% українців, 39% росіян).

До п'ятої групи входять ті території, де чисельно переважають росіяни: АР Крим (58,3% росіян, 24,3% українців, 17,4% представників етнічних меншин), м. Севастополь – 71,6% росіян, 22,4% українців.

А. Леонова [307] виокремлює 4 групи етнокультурних регіонів України: моноетнічні Захід і Поділля; переважно моноетнічне Середнє Придніпров'я; біетнічний Схід; багатоетнічні Північні Причорномор'я і Приазов'я, Крим, Буковина, Закарпаття.

Як видно з поданих класифікацій, етнічно розмаїтими є саме південні та східні територіально-адміністративні області України. У Криму, крім українців і росіян, мешкає 17,4% громадян, які належать до етнічних меншин України. За статистикою, в автономній республіці мешкають 24,3% українців, 58,3% росіян, 12% кримських татар, 0,4% вірмен, 1,4% білорусів, 0,5% татар, по 0,2% євреїв, поляків, молдован, азербайджанців. Другу позицію за кількістю представників етнічних меншин посідає Одеська область – 16%, зокрема: 6,1% болгар, 5% молдован, 1,1% гагаузів, 0,5% білорусів, 0,3% вірмен, 0,2% ромів. У Донецькій, Запорізькій, Миколаївській і Херсонській областях – по 4% етноменшинного населення, у Луганській і Дніпропетровській областях – по 3% громадян, які належать до етноменшин.

У Запорізькій області етнічні групи представлені таким чином: 70,8% українців, 24,7% росіян, 0,5% білорусів, по 0,2% євреїв, грузинів, вірмен, по 0,3% татар, болгар, греків. Компактно в сільській місцевості та СМТ Бердянського, Приазовського і Приморського районів проживають болгары. У південних районах Донеччини з числа етнічних меншин компактно проживають 1,6% греків, 0,5% болгар. Отже, стосовно південно-східної України є підстави вести мову про існування етнічної культурної мозаїки.

На думку дослідників (Р. Антонюк, Б. Євтух, А. Леонова), культури етнічних меншин поки що посідають незначне місце в регіональному етнокультурному просторі, й варто вочевидь вести мову не про усталені етнічні культурні системи, а про елементи етнічних культур. Однак є підстави вважати, що найближчим часом мають заявити про себе як про етнокультурні системи

етнічні меншини кримських татар, греків, болгар, німців, угорців, вірмен. Культури цих меншин відроджуються бурхливими темпами. Кількість цього населення, його територіальне концентрування, наявність елементів інституційної наповненості – мистецькі колективи, преса, школи, етнічні товариства, театри, музеї, реституція культових споруд – свідочать етнокультурного «ренесансу різних компонентів етнонаціональної структури українського суспільства [208, с.87]».

Розвиток етнічних меншин, задоволення етнокультурних потреб, активізація їхньої участі в суспільно-політичних процесах відбувається через входження до загальноукраїнського етнокультурного контексту. Інтеграція культур етнічних меншин до полікультурного простору України відбувається шляхом долучення до глобалізаційних європейських і світових процесів і збереження своєї самобутності. Можливість для етнокультурної спільноти стати суб'єктом цих процесів визначається кількома обставинами: 1) кількісними параметрами етнічних спільнот; 2) рівнем відродження етнічності; 3) місцем культур (як систем чи елементів) етнічних спільнот у регіональному етнокультурному просторі; 4) інтенсивністю їхнього входження до загальноукраїнського етнокультурного простору [208, с.86].

Права національних спільнот реалізуються передусім через утворення ними громадських організацій. Свої національно-культурні об'єднання утворили вже 39 етнічних спільнот України. Динаміка зростання етнокультурної свідомості населення України унаочнюється через кількісні зміни у створенні національно-культурних товариств. Так, у 1991 р. загалом в Україні діяло 87 національно-культурних товариств, в тому числі, 22 єврейських, 4 грецьких, 3 німецьких, по 2 кримськотатарських, караїмських, молдавських і румунських. У 1992 році на час прийняття закону «Про національні меншини в Україні» налічувалося 186 національно-культурних товариств, з яких 4 мали статус всеукраїнських; у 2012 р. функціонувало 816 національно-культурних центрів, серед яких 32 мали всеукраїнський статус. Культурні товариства здійснюють значну культурно-просвітницьку

діяльність, упроваджують ідеї толерантності й поваги до культури і мови різних етносів при збереженні інтегруючої ролі української культури.

Сьогодні намітилися зміщення центрів у сфері освіти на діалог культур, на полікультурну освіту і, зокрема, представленість багатьох мов і культур у загальноукраїнському освітньому просторі. Збільшується функціональне навантаження і ступінь функціональності етнічних мов у сфері освіти. Закріплене законодавчо право отримувати освіту рідною мовою стало загальним, що принципово розширює рамки функціонування етнічних мов в освіті. Значних зусиль докладається відділами освіти південно-східного регіону для запровадження в освітні заклади вивчення етнічної (рідної) мови. На Донеччині новогрецьку мову як предмет вивчають 582, а факультативно – 226 учнів. У Запорізькій області на базі 16 шкіл створено 47 факультативних груп з вивчення болгарської мови, в Бердянському державному педагогічному університеті з 2002 року здійснюється підготовка вчителів болгарської мови для загальноосвітніх шкіл.

У системі дошкільної освіти здійснюються не широкомасштабні, але важливі кроки введення до навчального процесу ДНЗ етнічних мов у населених пунктах з певною концентрацією етнічного населення. Так, у місті Бердянську Запорізької обл. функціонує 2 дошкільних навчальних заклади з факультативним вивченням болгарської мови; в м. Маріуполь Донецької обл. – 2 ДНЗ, де вивчається новогрецька мова з тривалістю курсу 3 роки; у Дніпропетровську та Запоріжжі працюють російськомовні ДНЗ, у яких представниками єврейської спільноти вивчається ідиш. Маємо констатувати, що функціонування етнічної мови найчастіше обмежується статусом мови вивчення, а не мови навчання, але зрушення мають позитивні тенденції.

Офіційна статистика впровадження української мови як мови навчання в освітній процес дошкільних закладів також вказує на позитивну динаміку як у цілому в Україні, так і в південно-східному регіоні. Так, якщо в 1990 р. українською мовою в країні в цілому виховувалося близько 40% дітей, 1991 р. – близько 51%, в 2002 році – біля 79%, то в 2012 р. – біля 86% [411].

У системі дошкільної освіти у південно-східному регіоні станом на 2013 рік 75% ДНЗ Запорізької та Донецької областей і 91% ДНЗ Дніпропетровської області мають статус україномовних закладів освіти, а 16% дошкільних закладів на Запоріжжі, 25% – на Донеччині, 3,1% – на Дніпропетровщині мають офіційний статус двомовних, російсько-українських закладів. Решта дошкільних закладів – російськомовних, розв'язують питання навчання дітей української мови на спеціальних заняттях та формах повсякденної роботи. В дошкільних закладах з російською мовою навчання вивчаються мови етнічних спільнот – ідиш, болгарська і грецька. Наводимо статистику щодо мовної організації дошкільних навчальних закладів південно-східного регіону в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Мовний статус ДНЗ південно-східного регіону України

область	мова освіти в дошкільних навчальних закладах			
	українська	двомовне навчання (російсько-українське)	російська	російська з вивченням етнічних мов
Запорізька	395 (75%)	80 (16%)	45 (9%)	ідиш (1 ДНЗ) болгарська (2)
Донецька	868 (75%)	290 (25%)	–	ідиш (1 ДНЗ) грецька (6)
Дніпро-петровська	837 (91%)	27 (3,1%)	48 (5,9%)	ідиш (6)

Вивчення культурного життя регіонів дало можливість виявити його поліфонічність. Українське суспільство може успішно розвиватися за наявності достатніх внутрішніх можливостей регіонів та за державної підтримки їх культурної різноманітності, спираючись на принципи рівноправності, самодостатності, збалансованості соціальних відношень, підтримки традиційних культурних регуляторів.

Важливими для характеристики полікультурного простору України є дані Всеукраїнського перепису щодо самовизначення рідної мови громадянами країни. Українську мову у 2001 р. вважали рідною 67,5% населення, російську

мову визнавали як рідну 29,6% населення, частка представників усіх інших меншин, які зазначили свою етнічну мову рідною, становить 2,9%. Рідною мовою українську визнавали представники етнічних груп України, а саме: 71% поляків, понад 22% німців, 21% ромів, 17,5% білорусів, 13% євреїв, близько 11% молдаван, 8,2% грузинів, і 3,9% росіян. Слід зауважити, що не українську, а російську мову вважає рідною значно більший відсоток представників етнічних меншин, а саме: 83% євреїв, 65% німців, 62,5% білорусів, 59% татар, 54% грузин, 43% вірмен, біля 38% азербайджанців, 30% болгар, 28% гагаузів, 18% молдаван, 16% поляків, біля 15% українців та 50% представників малочисельних етноспільнот.

Отже, мову свого етносу вважають рідною 85,2% українців і 95,9% росіян, що є показником самоідентифікації населення за мовною ознакою. Найбільш схильні вважати своєю рідною етнічну мову росіяни, угорці, кримські татари і румуни, найменш схильні – білоруси, болгары, євреї, греки.

Дослідники в галузі міжетнічних стосунків і міжкультурної комунікації (М. Антонович, О. Антонюк, О. Биков, С. Дрожжина, В. Нікітюк, М. Рябчук) вважають, що прийшов час ввести в широкий обіг поняття «мовної меншини». Під «мовною меншиною» розуміється «частина населення полікультурної країни незалежно від етнічної належності, яка визнає певну мову за рідну, тобто думає, спілкується, бажає навчатися, використовувати в публічній і приватній сферах, науці, мистецтві цю мову, ідентифікувати себе за цією ознакою [200, с.298]». На думку С. Дрожжиної, законодавство України необхідно привести у відповідність до міжнародних стандартів визначення мовної меншини не через приналежність до певного етносу, а через кількісний склад громадян (не менше 20% населення), які вважають певну мову рідною. Мова виступає найважливішим чинником самоідентифікації громадян, а отже, прагнення суворої одномовності в полікультурному багатомовному суспільстві веде до етноцентризму, культурної самоізоляції та етнічних й мовних конфліктів [14; 203; 207; 375].

Загальноукраїнським опитуванням встановлені значні статистичні розбіжності в самовизначенні інформантів стосовно рідних мов та реального їх вживання у щоденному спілкуванні. Розрив між «рідною» та вживаною мовою становить для української мови на 17% менше, а для російської – на 17 пунктів більше. Серед українців українофони становлять приблизно 2/3 від їхньої загальної кількості. Менше 1% українців постійно вживають мови етнічних меншин, а значне число етнічних українців, майже 30% постійно спілкуються засобами російської мови. Переважна більшість етнічних росіян – 96% щоденно спілкуються російською мовою, 3,3% постійно послуговуються українською і близько 1% – іншими мовами.

За даними загальноукраїнського перепису 2001 року, українська етнічна нація поділяється на дві лінгвістичні групи: українофонів та русофонів у співвідношенні приблизно 2:1. Російськомовних українців одні автори (М. Погрібний, М. Косів) відносять до українців, які лише на поверхні виглядають як росіяни. Внутрішньо – за побутовою культурою, соціальною психологією, системою цінностей – вони залишаються українцями. Інші соціологи, публіцисти (С. Грабовський, М. Рябчук) схильні відносити цю групу етнічних українців до росіян, разом з якими вони складають російськомовну лінгвістичну групу населення, відмінну від україномовної за своїми культурними уподобаннями. На їхню думку, ці дві лінгвокультурні групи сформували окремий різновид російськомовно-українського націоналізму – «креольського». Цей націоналізм, пише М. Рябчук, політично є українським, а культурно – російським [444].

Отже, в українській державі, поліетнічність якої складають етнічні українці як титульна нація, етнічні меншини і корінні народи (регіональні меншини), утворився розмаїтий полікультурний простір. Полікультурність у загальноукраїнському контексті характеризується, по-перше, сильними інерціальними позиціями російської культури; по-друге, потужними відроджувальними процесами української етнічності; по-третє, початком формування силового поля окремих етнічних спільнот (кримських татар, греків,

німців, болгар, угорців, румун, євреїв та ін.). Особливо яскраво названі процеси відбуваються на півдні та сході України.

Етнічний склад населення південно-східного регіону вказує на те, що в окремих областях порівняно з етнічними українцями представництво росіян становить від 25% до 39% населення, а представництво етнічних меншин – від 4% до 16%, що дає підстави вести мову про виражену поліетнічність і полікультурність регіону. Південно-східний регіон має свою особливу соціокультурну характеристику, засновану на принципах багатоманітності, діалогу і взаємодії культур. У регіональному етнокультурному просторі досить помітне місце посідає російська культурна традиція, натомість культура українців, конкуруючи з російською, переживає період бурхливого відродження. Культури етнічних меншин поки що посідають незначне місце у регіональному етнокультурному просторі, й сьогодні йдеться не про усталені культурні системи, а про елементи грецької, болгарської, німецької, вірменської, польської та інших етнічних культур.

1.3. Державна мовна політика України

1.3.1. Сутність феномена «мовна політика».

Аналіз процесів формування і реалізації державної мовної політики в галузі освіти потребує наукового визначення таких категорій, як «державна політика», «державна мовна політика» і, зрештою, «державна мовна політика в галузі освіти».

Термін «політика» (гр. *politike* – мистецтво керування державою) визначається юридичною енциклопедією як діяльність органів державної влади і державного управління, що відтворює суспільний лад та економічну структуру країни, а також діяльність суспільних класів, партій та інших організацій, суспільних угруповань, що визначається їхніми інтересами та цілями [553, с.301]. Означений термін в політологічному словнику має кілька значень: 1) мистецтво або наука врядування; мистецтво або наука регулювання

(впливу) на урядову політику; мистецтво або наука отримання і утримання контролю над урядом; 2) політичні дії, вчинки і правила; 3) політичні справи або бізнес, особливо щодо конкуренції між конкуруючими групами інтересів або окремих осіб за владу, наприклад, в уряді; політичне життя, особливо якщо це основна діяльність або професія; політична діяльність, що характеризується вмілою або часто нечесною практикою; 4) політичні погляди або симпатії особистості; 5) увесь комплекс відносин між людьми, які живуть у суспільстві; відносини або поведінка у певній сфері, особливо, якщо вони розглядаються з політичного погляду [406, с.301].

Дослідник мовної політики в Україні І. Лопушинський, аналізуючи дефініцію «політика» доходить висновку, що цю категорію слід розуміти як «вибір з кількох наявних можливостей, виходячи з наявних умов, з метою регулювання і замовлення нинішніх і майбутніх рішень [330, с.23]». Отже, політика – це свідомий вибір між кількома альтернативами в управлінні суспільством. У дослідженні В. Тертички «державна політика» визначається як відносно стабільна, організована й цілеспрямована діяльність державних інституцій, здійснювана ними безпосередньо або опосередковано щодо певної проблеми, яка впливає на життя суспільства [492, с.54].

До фундаментальних галузей державної політики належить національна політика, а також мовна політика як складова національних і міжнаціональних відношень. Енциклопедія тлумачить мовну політику як «сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток у певному напрямі мовної системи [502, с.357]». Лінгвістичний словник потрактовує зазначене поняття як сукупність заходів, що «запроваджуються державою, партією, класом, товариством, угрупованням для зміни або збереження існуючого функціонального розподілу мов або мовних підсистем, для запровадження нових або збереження старих мовних норм [321, с.303]».

Мовна політика належить до категорій, пов'язаних із свідомим впливом суспільства на мову (В. Брицин, В. Григор'єв, О. Гришаєва, І. Лопушинський).

Учені (Г. Базарбаєва, С. Кузнєцов, Г. Назименко, Л. Нікольський) у визначенні мовної політики підкреслюють системність заходів, які застосовують державні та суспільні інституції для «збереження або зміни статусу і корпусу тієї чи тієї мови [382, с.47]». Державна політика в галузі мовних відношень ґрунтується на певних соціальних і політичних принципах. З цього погляду, мовна політика – це концентроване вираження ідеологічних і соціальних принципів, що визначають політичне, теоретичне і практичне ставлення ідеологічної системи і держави до функціонування, розвитку і взаємодії мов, до їх ролі в суспільстві, зазначає Г. Базарбаєва [29].

І. Лопушинський у визначенні поняття зауважує передусім на управлінській діяльності держави стосовно розвитку всіх мов і запровадження державної мови, яка призначена виконати загальнонаціональні інтегративні функції. Мовна політика – «це планомірно організована діяльність та відповідно цілісна, комплексна система заходів держави щодо цілеспрямованого управління процесами розвитку мов у соціумі з метою їх оптимізації та взаємодії, повноцінного функціонування і забезпечення національних інтересів країни в цілому через повсюдне й беззаперечне утвердження державної мови [330, с.27]».

У багатонаціональних державах мовна політика є складовою національної політики, віддзеркаленням її принципів та панівної ідеології. У цьому сенсі О. Куць розглядає мовну політику «як діяльність суб'єктів етнополітики (держави, етноспільнот, політичних партій та ін.), спрямовану на вирішення національно-мовних інтересів, гармонізацію національних відношень та зміцнення стабільності політичного суспільства [304, с.8]». Проблеми мовної політики набувають особливого сенсу і гостроти в тих країнах або етнорегіонах, у яких відроджувальні ідеї стають домінантними в ході демократичних перетворень і відзначаються «спалахами» національної самосвідомості. Абсолютно зрозуміло, що в комплексі проблем, що живлять зростання національної самосвідомості, на перше місце висуваються саме проблеми мов (функціональності, статусу, ролі в суспільстві, освіті, ЗМІ),

оскільки, «віддзеркалюючи історичний досвід етносу, консолідує суспільство в пошуках нових цілей, мова стає природним чинником, до якого насамперед звертається сама ідея відродження [304, с.53]».

Для вибору ефективної мовної політики необхідно визначити національні соціолінгвістичні профілі мов. Щодо вибору мови на рівні держави, на думку Р. Белла, вирішальною має стати така система параметрів:

- мовний тип – стандартний, класичний, місцевий, діалектний, штучний, креольський тощо; кількість мов у державі; відсоток носіїв кожної з них; географія та соціально-економічна ситуація;

- статус мови – єдина офіційна мова; регіональна офіційна мова; мова, що заохочується, але не має офіційного статусу; заборонена мова тощо;

- функції мов – мови широкої зовнішньої або внутрішньої комунікації; мова викладання в середній і вищій школах, релігії тощо [44, с.240].

До критеріїв, які впливають на вибір державної мови, Р. Белл відносить:

- автохтонність населення, яке представлене певною історико-культурною зоною, що є результатом багатовікових змішувань і трансформацій у мові, матеріальній і духовній культурі, господарюванні, сімейних відносинах;

- чисельність мовців на цій території. Державною мовою може бути обрана мова більшості, рідше – меншості;

- престижність, авторитетність мови. Може бути обрана літературна мова соціально престижної домінувальної (навіть нечисленною) групи населення.

Мовна політика – динамічна система, що зазнає змін під впливом суспільно-політичних і економіко-правових чинників. Учені вважають, що мовна політика кожної держави проходить кілька етапів розвитку. Так, І. Попеску [408, с.41- 42] називає три етапи її становлення: 1) етап мовного прогнозування; 2) етап мовного планування; 3) етап мовного будівництва.

Перший – це етап формування цілей і завдань мовної політики, етап мовного прогнозування. На законодавчому рівні в цей період розробляються державні концепції етнополітики та мовної політики як її складової;

здійснюється мовний вибір, який вважається оптимальним; розробляються і впроваджуються практичні заходи щодо зміцнення мовної ситуації та чинних норм; здійснюється мовне прогнозування.

Другий етап мовної політики характеризує підготовка до здійснення поставлених завдань, передусім запровадження й узаконювання обраного лінгвістичного варіанту розвитку мовної спільноти. На державному рівні в цей період приймаються закони мовного функціонування і приєднання до міжнародних зобов'язань у цій галузі; на недержавному рівні – приймаються звернення до уряду, проводяться науково-дослідні і культурно-освітні заходи. В цей час відбувається мовне устаткування, тобто прийняття державних рішень про збереження, розширення або обмеження сфер використання тієї чи тієї мови. Настає час імплементації міжнародних рішень і норм внутрішнього законодавства. Другий етап у цілому є етапом мовного планування. За О. Гришаєвою, мовне планування – це «специфічний вид діяльності державних органів та суспільних організацій із здійснення заходів, спрямованих як на зміну мовного коду, так і на зміну функцій різних мов [150, с.13]», що в цілому сприяє оптимізації комунікації в суспільстві.

Третій етап мовної політики – мовне будівництво – характеризується застосуванням державних заходів, спрямованих на примушення або переконання населення прийняти нововведення в царині мовної політики. Ступінь сприйняття суспільством заходів мовного будівництва дає можливість оцінити ефективність і перспективність мовної політики, а також спрогнозувати мовний розвиток у країні в цілому і в окремих регіонах.

Особливої гнучкості і врахування багатьох чинників вимагає мовна політика в умовах поліетнічних і багатомовних країн, де співвідношення мов за їх комунікативними функціями в різних сферах життя тісно пов'язане з механізмами політичного управління, соціальної згоди та стабільності.

Державна мовна політика в Україні формується відповідно до міжнародних норм та рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист національних меншин, Європейській

хартії регіональних або міноритарних мов, Гаазьких рекомендаціях з прав національних меншин на освіту та ін. Правовою основою державної мовної політики в Україні виступають Декларація про державний суверенітет України, Конституція України, Декларація прав національностей в Україні, Закони України «Про мови в Українській РСР», «Про мови в Україні», «Про національні меншини в Україні», «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» [171; 220; 221; 222; 223; 276].

Проголошення України незалежною державою визначило новий профіль української мови. «Одержавлення української мови [330, с.36]» шляхом надання мові титульної нації статусу державної суттєво змінило мовнополітичну конфігурацію на теренах України. Конституційно задекларований «всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України», гарантований «вільний розвиток, використання і захист...мов національних меншин України» (ст.10) [276] має сприяти створенню оптимального мовного простору в державі, успішному розв'язанню мовних і соціокультурних проблем для забезпечення міжнаціонального миру і злагоди. Українська мова, набувши державних повноважень, становить найдієвішу консолідуючу силу українського суспільства. Проголошення української мови державною і наділення громадян правом і обов'язком знати і вживати цю мову, держава визнає також за кожним право на вільне користування рідною мовою, гарантує мовам усіх національних меншин умови для розвитку.

Основний Закон сприяє консолідації та розвитку української нації, «розвиткові етнічної, культурної, мовної ...самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [276, п.1, ст.11, Р.І]», а в статті 53 Конституції зазначені права громадян, які належать до національних меншин, на навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови. Розвиток мовної політики, таким чином, здійснюється за двома векторами: утвердження української мови як державної і всебічне сприяння розвитку та функціонуванню інших мов відповідно до освітньо-культурних потреб громадян України.

Основні положення мовної політики, закріплені в Конституції України, набули подальшого розвитку в низці державних законів та концепцій мовної політики. Закон України «Про мови в Україні» (2010 р.) у статті 5 розділу I проголошує цілі і принципи державної мовної політики. Передусім політика держави «базується на визнанні і всебічному розвитку української мови як державної і гарантуванні вільного розвитку російської мови, інших регіональних мов або мов меншин, а також права мовного самовизначення і мовних уподобань кожної людини [221, п.2, ст.5, Р. I]». Принципами державної мовної політики є рівноправність мов, визнання всіх мов національним надбанням; забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території держави; сприяння використанню російської, інших регіональних мов у різних сферах суспільного життя в межах територій, на яких мови використовуються; поважання меж ареалу розповсюдження регіональних мов [221, п/п.1,2,3,8 п.2, ст.5, Р. I]. Важливим аспектом мовної політики в багатомовній і багатокультурній Україні є сприяння розвитку багатомовності [221, п.3, ст.5] і визнання українсько-російської двомовності «надбанням Українського народу [221, п.2, ст.7, Р. I]».

Права національних меншин на користування рідними мовами забезпечуються Законом України «Про національні меншини в Україні» (25.06.1992р.). Так, у ст. 6 записано: «Держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування і навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій [222]». Для реалізації суспільних потреб національної меншини Закон вивіщує мову цієї спільноти до функцій державної. У роботі державних органів, громадських об'єднань, вказано в ст. 8 Закону, «у місцях, де більшість населення становить певна національна меншина, може використовуватися її мова поряд з державною українською мовою [222]».

Державна мовна політики знаходить свою реалізацію в Концепціях державної мовної політики, Державних програмах розвитку мов. Так, у 2010 році була прийнята Концепція державної мовної політики [278]. У ній відзначається чільне місце мовної політики серед державних пріоритетів. Метою Концепції є визначення стратегічних пріоритетів у подоланні деформацій національного мовно-культурного та мовно-інформаційного простору, забезпечення мовних прав громадян та єдності України. Пріоритетом державної мовної політики Концепція називає «утвердження і розвиток української мови – визначального чинника і головної ознаки ідентичності української нації, яка історично проживає на території України, становить абсолютну більшість її населення, дала офіційну назву державі та є базовим системоутворювальним складником української державності й Українського народу – громадян України всіх національностей [278, с. 388]». Серед першочергових завдань мовної політики Концепція називає такі: посилення функції державної мови як консолідаційного чинника в українському суспільстві, засобу зміцнення державної єдності України; – розроблення державних цільових програм щодо розвитку української мови; – інституціональне забезпечення реалізації державної мовної політики, підвищення престижу української мови [278].

В Указі Президента України № 161/2010 від 15.02.2010 р. Про Концепцію державної мовної політики передбачені заходи, спрямовані на її реалізацію, зокрема: розроблення Державної програми розвитку і функціонування української мови та мов національних меншин на 2011 - 2015 роки; вдосконалення законодавства про мови; розвиток мережі та поліпшення методичного забезпечення дошкільних, загальноосвітніх, вищих навчальних закладів для навчання українською мовою; розширення застосування української мови в ЗМІ, сфері культури, освіти і науки.

Важливою складовою мовної політики України є державна мовна політика в галузі освіти. Вона розв'язується у річищі загальної стратегії державної мовної політики. Освітні права українців забезпечені державними

законодавчими актами, що визначають мовну політику в цілому, а також Законами України «Про освіту» (1991), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про вищу освіту» (2002).

Державна освітня мовна політика – це «свідомий вплив держави, спрямований на практичне кероване наскрізне застосування державної (української), національних, регіональних та іноземних мов у навчально-виховному процесі освітніх закладів різних рівнів, незалежно від типу, форм власності, з метою консолідації українського суспільства на основі єдиної державної мови, забезпечення міжнаціонального миру і злагоди, створення сприятливих умов для європейської та світової інтеграції як Української держави в цілому, так і її громадян [330, с.35]».

Всі державні закони в галузі освіти в повній відповідності до положень Конституції і Закону України «Про мови в Україні» націлені на запровадження в заклади освіти всіх рівнів державної мови та забезпечення реалізації прав національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультур; у закладах освіти з мовами національних меншин створюються умови для опанування державної мови.

Національна доктрина розвитку освіти (Указ Президента України від 17.04.2002 № 347 / 2002) вбачає основною метою державної політики щодо розвитку освіти «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, правову державу [377, с.2]». Серед пріоритетів розвитку освіти Доктрина визначає формування національних і загальнолюдських цінностей; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин. До першочергових завдань належать збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до

історії та культури всіх корінних народів і національних меншин України, формування культури міжетнічних відносин [377, с.2 – 3].

Стратегія мовної освіти, висвітлена в Національній доктрині розвитку освіти, по суті, віддзеркалює загальні шляхи реалізації політики держави в галузі освіти. У державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове володіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (етнічну) мову і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Забезпечується право етнічних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. В закладах освіти з навчанням мовами меншин створюються умови для належного опанування державної мови. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної та мов національних меншин України, толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур [377].

Розвиток освіти на сучасному етапі, визначений Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України від 25.06.2013 р.), стосується оновлення мовної освіти. Серед пріоритетних завдань Національна стратегія розвитку освіти в Україні називає забезпечення розвитку та функціонування української мови як державної; задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин; побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей [378].

Особлива увага держави до національних мов, підтримка регіональних мов і мов корінних народів України є свідченням втілення європейських стандартів громадянського правового суспільства – рівноправності всіх мов, визнання їх на рівні загальнолюдських культурних цінностей. У цьому вбачається глибокий сенс не лише з позицій державотворення, формування єдиної політичної і громадянської нації, а й для самого громадянина, особливо дитини, яка прагне стати освіченою, здобути вищу освіту, скористатися всіма громадянськими правами.

В Україні здійснюються значні практичні кроки для реалізації прав громадян, які належать до національних меншин. Так, станом на 2012 рік, за офіційними даними, для задоволення освітніх потреб різних національностей у місцях їхнього компактного проживання функціонувало 1199 закладів з російською, 94 – з румунською, 70 – угорською, 18 – кримськотатарською, 8 – молдавською та 4 – польською мовами навчання [411].

Полікультурна Україна, в державних документах якої двомовність по праву називається національним надбанням, має розв'язувати ключове питання національної системи освіти – питання двомовності. Двомовність, яка довгий час формувалася в «українсько-російському» векторі, тепер об'єктивно потребує розв'язання у векторі «національно-української» двомовності. У психолінгвістичному плані ці варіанти двомовності не містять особливої специфіки, натомість нормативно-управлінські і методологічні підходи до їх реалізації однаковими бути не можуть (Л. Мацько, І. Лопушинський, В. Русанівський). У цій ситуації з особливою гостротою ставиться питання визначення місця етнічних мов у системі освіти і передусім – проблема двомовності та багатомовності в поліетнічних регіонах. Для цього необхідна ефективна стратегія освіти, яка б забезпечила переклад лінгвосемантичних і культуроконтекстних стосунків етнічних груп у соціально керований процес. Метою навчання мов у сфері освіти стає «присвоєння» продуктивної полімовності.

Серед державних пріоритетів сьогодні є розвиток багатомовності, вказується в п.3 статті 5 Загальних положень [221, с.2]. У контексті Закону України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин», прийнятого 15.05.2003 року [223], до регіональних мов, що функціонують у нашій країні, віднесені російська, білоруська, болгарська, вірменська, гагаузька, ідиш, кримськотатарська, молдавська, німецька, новогрецька, польська, ромська, румунська, словацька та угорська (п.2 ст.8 Розділ I). До кожної з мов застосовуються заходи, спрямовані на їх підтримку і розвиток. У п.3 цієї статті зазначено, що за умови, якщо кількість носіїв

етнічної мови складає 10 і більше відсотків населення відповідної території, мова набуває статусу регіональної (п.3 ст.5) і отримує максимальне сприяння щодо використання в усній і письмовій формах, у діяльності органів влади, в культурному житті регіону [223].

Велика увага приділяється в нашій державі розвитку двомовності і багатомовності. Закон «Про мови в Україні» з метою забезпечення громадянських прав усієї нації, застосовує заходи, спрямовані на формування повноцінної функціональної двомовності. При обов'язковості вивчення української мови як державної [221, п.3ст.6] за громадянами залишається невід'ємне право обирати мову навчання [221,п.1ст.21]. Закон забезпечує можливість отримати освіту російською мовою, «а в межах території, на якій поширена регіональна мова – цією мовою через мережу дошкільних установ, загальних шкіл, позашкільних, професійно-технічних і вищих навчальних закладів [221, п.2 ст.21]». З метою підтримки нечисленних мовних груп можуть створюватися малокомплектні навчальні заклади, окремі класи, групи, в яких навчання ведеться іншою мовою, ніж у навчальному закладі в цілому [221, п.4-5ст.21].

З метою сприяння розвитку двомовності створюються загальноосвітні заклади, в яких навчання відбувається двома або трьома мовами. Із 1826 двомовних шкіл країни навчання українською і російською здійснюють 1755 шкіл; українською і угорською – 29 шкіл; українською і румунською – 8; українською і молдавською – 5; українською і польською – 2; російською і кримськотатарською – 21; російською і румунською – 2; російською і молдавською – 2 [411]. На виконання суспільного замовлення формується мережа навчальних закладів відповідно до освітніх запитів та національного складу населення країни. Так, 2011 - 2012 н. р. функціонувало 20,3 тис. загальноосвітніх закладів, серед них з українською мовою навчання – 80,4%, російською – 18,5%, румунською – 0,49%, угорською – 0,37%, молдавською – 0,11%, кримськотатарською – 0,13%, польською – 0,03% [411].

Ефективність мовної політики вимірюється комфортністю умов для підтримки мов усіх етносів країни, не залежно від демографічної потужності, статусу, соціальної престижності (Р. Белл, Л. Нікольський, Х. Тхагапсоев, Е. Хауген, Е. Шилз). Оптимальність мовної політики поліетнічної країни забезпечується дотриманням таких вимог: 1) наявністю адекватних принципів політики мовної освіти; 2) доступністю мовної, в тому числі, рідномовної освіти; 3) диференційованістю мовної освіти в залежності від рівня і мети оволодіння мовою; 4) високою якістю мовної освіти; 5) раціональним співвідношенням оволодіння мовою і культурою [500, с.60].

Підсумовуючи вищевикладене відзначимо, що мовна політика України в галузі освіти здійснюється за такими принципами: забезпечення права на навчання чи вивчення рідної мови в державних і комунальних закладах освіти або через національні культурні товариства; право і обов'язок всіх громадян незалежно від національності вивчати і застосовувати в суспільних відносинах державну мову; сприяння вивченню мов міжетнічного спілкування. З урахуванням зазначених принципів будується сучасна мовна стратегія: кожному надається можливість вибору першої мови навчання; перша мова виступає домінантною у процесі навчання до досягнення сформованості мовної здібності дитини; першою мовою навчання для українців і росіян виступає рідна (етнічна) мова; для представників етноспільнот запроваджено вивчення етнічної мови; розширюється мережа національних закладів освіти з першою етнічною мовою навчання.

Держава сприяє розвитку функціональної національно-української двомовності повсюдно в місцях проживання регіональних етнічних меншин. Цей процес сьогодні пов'язаний зі складностями, які виникають, по-перше, через політизованість національно-мовного питання, по-друге, домінування російсько-української двомовності, по-третє, недостатню розробленість фундаментальних наукових засад деяких етнічних мов і лінгводидактичних засад формування національно-української двомовності.

Проблему оволодіння нерідної (державної) мови слід розглядати не тільки як соціальну й управлінську, а й як процесуально-психологічну. У зв'язку з цим постає питання сенситивного віку початку навчання нерідної мови. Якщо на проблему дивитися з позиції психолінгвістики, вікової і педагогічної психології, то системне навчання можливе з трирічного віку, а час початку формування двомовності збігається з періодом завершення формування мовленнєвої здібності по відношенню до рідної мови. Отже, початок формування двомовності доцільно починати з дошкільного віку, що має знайти відтворення в законодавстві та в організаційно-управлінських заходах реалізації державної освітньої мовної політики.

У зв'язку з означеною проблемою варто висвітлити законодавчу базу і стан реалізації мовної політики в системі дошкільної освіти. У базовому для дошкільної ланки освіти Законі України «Про дошкільну освіту» зазначається, що вона є обов'язковою первинною складовою системи неперервної освіти в Україні [414, п.1, ст.4], що слугує законодавчим підґрунтям для запровадження обов'язкової двомовної освіти в національних закладах (групах) з дошкільного віку. У статті 10 Закону «Мова (мови) у дошкільній освіті» закріплюються правові підстави до запровадження навчання рідною мовою та обов'язкового опанування державної мови, адже «мова (мови) у дошкільній освіті визначається відповідно до Конституції України і законів про мови». Стаття 7 Закону до завдань дошкільної освіти відносить виховання в дітей поваги до державної та рідної мов [414].

Мовну політику України на загальнодержавному рівні в цілому можна схарактеризувати як помірковано-обережну. Ситуація з функціонуванням української мови повільно і подекуди нерівномірно в різних сферах суспільного життя і в різних регіонах країни рухається в напрямі, передбаченим Законом України «Про мови в Україні» (2010 р.). У сфері освіти магістральний стратегічний курс державної мовної політики неухильно здійснюється шляхом комплексного і послідовного впровадження нормативно-правових, науково-

методичних, організаційно-управлінських, культурно-просвітницьких і роз'яснювальних заходів.

1.3.2. Концепції мовної освіти України.

У контексті започаткованого дослідження є необхідність розглянути сутність і співвідношення понять «рідна мова», «національна (етнічна) мова», «державна мова» і «мова міжнаціонального спілкування». Адекватне тлумачення понять і виокремлення їх диференційних ознак набуває особливої актуальності в умовах полікультурного середовища.

Зазначимо, що «рідна мова» як одне з фундаментальних понять етнолінгвістики і соціолінгвістики не має однозначного трактування. Воно передусім корелює з поняттям «етнічна мова», адже саме мова виступає одним із найважливіших духовних екзистенційних чинників етносу, однією з найсуттєвіших ознак, що вирізняють його з-поміж інших, складає його унікальність. Це об'єднувальне «культуротворне і комунікативне знаково-символічне середовище існування народу та особистості [39, с.102]». На думку вчених (Є. Верещагін, В. Костомаров, Л. Масенко, Н. Шумарова), розглядати поняття рідної мови поза соціокультурного, етнологічного параметрів недоцільно, адже неможливо оминати «зв'язок особистості з її власним народом», позбавляти особистість її генезису, кровної належності [545, с.29]. Такої самої позиції дотримується В. Костомаров: «...у самому терміні «рідна мова» закладена ідея кровної спорідненості [285, с.4]».

Подекуди поняття «рідна мова» пов'язується з поняттями «материнська мова», «природна мова», «перша мова». Дослідники у визначенні поняття передусім зосереджуються на факті засвоєння мови в дитинстві та збереженні навичок її вживання в дорослому віці (В. Аврорін, О. Ахманова, В. Беліков, У. Вайнрайх, Л. Крисін). Такі дефініції зауважують на індивідуально-психологічних параметрах поняття: це мова, яка засвоюється першою [101, с.133]; мова, що засвоюється в дитинстві шляхом наслідування [25, с.532]; мова, якою «не тільки розмовляють, але й думають, не вдаючись при цьому до

операції перекладу [2, с.128]»; мова, якою людина оволоділа першою, з якою вона прилучилася до колективного мислення, увійшла до складу суспільства як його повноправний член [206, с.605].

Учені (Н. Бикова, Т. Єщенко, Т. Кузнецова, Н. Шумарова) співвідносять рідну мову з материнською мовою, оскільки спілкування з матір'ю є шляхом осягнення дитиною довколишнього світу і власного «я» [59; 210]. Підхід Н. Бикової до розуміння рідної мови як материнської враховує той факт, що мовне середовище в перші роки життя дитини може бути полілінгвальним. «Емоційна небайдужість до рідної, материнської мови посилюється тим, що від першого вимовленого дитиною слова до її повного оволодіння мовним матеріалом триває постійна творча робота думки, тоді як оволодіння іншими мовами – це вже не стільки пізнання, скільки перекодування пізнаного, супроводжуване активною роботою пам'яті [59, с.15]».

Деякі з учених (М. Губогло, Ю. Сорокін) надають поняттю «рідна мова» суб'єктивної властивості. Вони вважають, що самовизначення особистості відносно рідної мови – це виключна компетенція і право індивіда на самоідентифікацію [153; 471]. М. Губогло розмірковує про невідчужуваний зв'язок етнічності особи і її етнічної мови: «Рідна мова становить особистісний аспект. Називаючи ту чи ту мову своєю рідною, людина маніфестує насамперед свою національну (етнічну) самосвідомість. Як етнопсихологічна категорія, рідна мова входить до компетенції лише тієї конкретної особи, яка визначає її своєю рідною [153, с.41]».

Інший погляд на сутність «рідної мови» висловлюють Г. Ібрагімов і К. Зачесов. Вони вважають, оскільки сучасні етноси формуються на загальних соціальних, а не біологічних («кровних») засадах, то така значуща риса цієї сутності, як рідна мова, формується соціально. Виходячи із соціогенетичного тлумачення етносу і його мови, автори пропонують рідною мовою для людини вважати ту мову, «якою вона володіє з максимальною глибиною і повнотою, якою вільніше, швидше і простіше, ніж іншими мовами, їй думається, яка є для

неї найбільш зручною і звичною формою вираження думки і мовного спілкування [231, с.9]».

Позиція багатьох учених (В. Аврорін, І. Зимня, І. Попеску) відносно розуміння рідної мови також пов'язується із ступенем володіння мовою. Рідна мова – це не стільки та, якою людина оволоділа раніше, скільки та мова, яка функціонально є більш значущою в повсякденному житті, навіть коли остання не збігається із національною мовою. І. Попеску вважає рідною ту мову, якою «людина або колектив людей володіють досконало, користуються нею найбільш активно й природно за будь-яких обставин життя – не лише розмовляють, розуміють, але й думають нею, не удаючись при цьому до розумової операції перекладу на іншу мову [408, с. 38]».

У ракурсі лінгводидактичного дослідження двомовності співвідношення понять «рідна» і «нерідна мова» нас цікавлять як чинники розвитку особистості. Дві мови виконують різне психологічне навантаження. Слід враховувати, що думка і поняття в людини формуються засобами рідної мови, та й власне «оволодіння рідною мовою є стихійним процесом, який людина опановує не в силу свого свідомого прагнення знати мову, а в силу стихійного процесу розвитку мислення в онтогенезі [226, с.13]». В єдності з розвитком функцій пізнання, мислення, розвивається найважливіша мовленнєва функція – спілкування. Завдяки «привласненню» провідного знаряддя освоєння дійсності, формування думок і спілкування – рідної мови, – людина задовольняє свої потреби (пізнавальні, комунікативні, етико-естетичні тощо). Найсуттєвішою відмінністю нерідної мови на тлі «привласнювальної» специфіки рідної мови є те, що нерідна мова в умовах навчання не відіграє такою мірою, як рідна, роль засобу пізнання і мислення. Це, на думку психолінгвістів (В. Артемов, І. Зимня, О. Леонт'єв, Ю. Пассов), є принциповим, ключовим моментом методології двомовності.

У наукових джерелах знаходимо альтернативний погляд на співвідношення мов. Доцільним, на думку вчених (В. Аврорін, М. Михайлов, Н. Шумарова), є поділ мов не на рідну і другу, а на функціонально першу і

функціонально другу, адже «кожна з них може збігатися з поняттям рідної мови, актуалізуючи при цьому не генетичний зв'язок, а комунікативну їх завантаженість і насамперед соціальну, а не психологічну значущість у системі життєдіяльності людини [545, с.31]». Функціонально першою є мова, якою людина користується у більшості комунікативних ситуацій, якою задовольняються її культурно-інформаційні потреби і яка виступає засобом її акомодатії в різних сферах життєдіяльності. Функціонально першу мову здебільшого диктує соціум, мовне упорядкування з боку державно-адміністративних установ, соціокультурні норми середовища. Для окремих мовців вона не обов'язково є такою, якою володіють краще, але вона завжди є мовою пристосування, ціннісної орієнтації, вираженої у намаганні стати рівноправним членом соціуму [545, с.32 – 33; 546, с.41]. На роль функціонально першої мови претендує та з мов, яка виконує більше функцій, є престижною в суспільстві і має більшу демографічну потужність.

Н. Шумарова доходить висновку, що функціонально перші мови протягом життя можуть змінюватися, але «перша» у значенні «рідна» буває лише одна мова – «вона є мовою спілкування з матір'ю, першою системою засвоєння інформації, засобом формування когнітивно-комунікативних навичок в однорідному чи неоднорідному мовному середовищах [545, с.31]».

Паралельно з поняттям функціонально перша мова науковці послуговуються терміном домінантна мова. Як і комунікативно першу, так і домінантну мову не слід ототожнювати з рідною мовою. О. Леонт'єв з цього приводу зауважує: «Рідна мова загалом – це та мова, якою дитина вимовила свої перші слова. Її слід відрізнити від мови домінантної, тобто мови, що в цей період вікового і психічного розвитку найбільш щільно пов'язана з розвитком особистості й психічних процесів у дитини, особливо мислення. Ці мови не збігаються [311, с.119]».

Ми висловлюємо солідарність з поглядами тих дослідників, хто в понятті «рідної мови» передусім зауважує на генетичному зв'язку мовця з етносом, з родиною і з мовою матері. Рідна мова – це хронологічно і найчастіше

комунікативно перша мова, вона природнім шляхом засвоюється від родини, від матері.

Державна мова – це закріплена законодавством мова, вживання якої є обов'язковим в органах державного управління, діловодстві, громадських органах та організаціях, на виробництві, в державних закладах освіти, науки, культури, у сферах зв'язку та інформатики [501, с.135]. Політологічний енциклопедичний словник зауважує на тому, що державна мова задовольняє потреби суспільства в офіційному спілкуванні й виступає одним із символів державного і національно-культурного суверенітету [406, с.146]. Тож, державна мова належить до компетенції держави і з її боку отримує гарантовану підтримку. На державну мову як на один з основних державних атрибутів покладається місія забезпечувати стійкість державної системи, стабільність міжособистісних і міжгрупових офіційних стосунків, надаючи всім громадянам можливість користуватися спільним мовним кодом.

Поняття «державна мова» відносно нове, тому що виникло з розвитком інституту національної державності і конституціоналізму. В однонаціональних державах немає необхідності юридичного закріплення державної мови. Натомість поліетнічні держави застосовують правові важелі для визначення статусів мов, які функціонують на її теренах.

У світовій практиці мовного законодавства застосовуються три підходи щодо визначення державних мов [489, с.7 – 9]: перший – державною мовою обирається мова однієї, більшої в кількісному відношенні національності, яка здійснила помітний відбиток у державотворчих процесах; другий – державними мовами обираються всі (здебільшого, дві або три) основні мови країни. Такий підхід застосовується в тих країнах, де кілька корінних етносів мають достатню чисельність і компактну територіальну розселеність; третій – статус державних (офіційних) мов надається кільком мовам, найчастіше місцевим і колоніальній.

Україна за мовним законодавством належить до країн першої групи. Державний статус української мови по праву закріплений Конституцією України і Законом України «Про мови в Україні». Це мова титульного і

корінного етносу, предки якого з прадавніх часів проживали на цих землях, сформувавши українську етнічність. Український етнос, маючи суттєві кількісні переваги (72%) серед усіх етносів українського державного простору, набув у багатовіковій боротьбі право на національну державність з усіма відповідними атрибутами, в тому числі й мовою. Визнання української мови державною відбиває високий рівень її структурного і функціонального розвитку, вказує на можливість вести власну національну і мовну політику.

Державна мова є мовою офіційного спілкування держави зі своїми громадянами. В законодавчих і наукових джерелах зустрічаємо визначення державної мови в статусі офіційної [206; 406]. Енциклопедія «Українська мова» констатує: термін офіційна мова в міжнародній практиці – це синонім терміна «державна мова» [501, с.137]. Однаковою мірою це стосується й української мови. В українському законодавстві немає чіткого, однозначного розмежування понять «державна» і «офіційна» мова. Так, Конституційний Суд України у своєму рішенні у справі про застосування української мови зазначає, що «під державною (офіційною) мовою розуміється мова, якій державою надане правовий статус обов'язкового засобу спілкування у публічних сферах суспільного життя [274, с.160]». Основний Закон України не розтлумачує поняття «державна мова», натомість у Коментарі до Конституції України записано: «Державною мовою прийнято називати визнану Конституцією основну мову держави, обов'язкову для використання у законодавстві, офіційному діловодстві, ... навчанні тощо [274, с.42]».

Для країн з поліетнічним складом населення непересічним є поняття «національної мови». Як етнокультурна категорія, вона містить як особистісне, так і групове навантаження. Національна мова виконує інтегративну, культурологічну, соціально-історичну функції. У країнах з поліетнічним складом вживається мова міжетнічного спілкування. Висунення тієї чи тієї мови на роль мови міжнаціонального спілкування, вказує В. Брицин, визначається комплексом політичних, економічних, соціально-культурних причин та власне лінгвістичних чинників, що стосуються функціонального

розвитку мови, наявності в ній розвинутих терміносистем. Всі вони в сукупності формують у суспільній та індивідуальній свідомості уявлення про значущість використання тієї чи тієї мови для здійснення міжнаціональних контактів [206, с.587].

Із психолінгвістичного погляду, мова міжетнічного спілкування – це друга, нерідна мова. «Якщо це мова, використовувана в тій спільноті, в якій виховується дитина, тоді звичайно йдеться про другу мову. Це мова національно-мовної меншості, державна або офіційна мова (для тих, для кого вона не є рідною), мова міжетнічного спілкування [308, с.219]». Закон України «Про мови в Україні» мовами міжнаціонального спілкування називає українську, російську та інші етнічні мови [221].

Реалізація мовних прав і обов'язків громадян можлива за умов державної підтримки розвитку мов у всіх сферах суспільного і приватного життя. Особлива відповідальність у цьому питанні покладається на галузь освіти. Прийняті Закон УРСР «Про мови в Українській РСР» (1989 р.) та Закон України «Про мови в Україні» (2010 р.) вимагають оновлення вихідних освітніх засад і, зокрема, засад у мовній освіті, оптимізації змісту державних мовних програм, створення стандартів наскрізної освіти з вивчення української мови як рідної та державної, а також задоволення мовних потреб етнічних спільнот через створення можливості опановувати рідну мову як окремий предмет або навчатися в закладах освіти етнічною мовою. У статті 21 Закону [221] задеклароване право громадян «отримувати освіту державною мовою і російською мовою, а в межах території, на якій поширена регіональна мова – цією регіональною мовою [221, п.2 ст.21]».

У перші роки існування самостійної України на державному рівні актуалізувалося питання мовної освіти громадян, постало питання про співвідношення у навчанні державної і рідної (етнічної) мов, виникла необхідність розробки концепцій мовної освіти. Державна стратегія розвитку українського суспільства спрямовувалася на відродження і підтримку всіх функціонуючих мов, вимагала спільності освітніх підходів у кількох напрямках.

Передусім трансформації мовної освіти спрямовувалися на забезпечення такого рівня викладання української мови, який відповідає її статусу державної. Також з новою гостротою постало питання вивчення мов національних меншин, значна кількість яких впродовж багатьох десятиліть була вилучена з освітнього процесу або взагалі ніколи не вивчалась. Із десятків етнічних мов в останні десятиліття у школах України вивчалися лише російська, молдавська, угорська і польська мови.

Після прийняття Конституції України, низки законів, «Декларації прав національностей України [171]» ситуація з багатомовною освітою суттєво змінилася. Правом вивчати рідну мову скористалася значна частина мовних меншин. Варто зазначити, що сьогодні збільшується кількість мов, якими ведеться викладання в закладах освіти. Так, у містах з достатньою концентрацією етнічного населення в загальноосвітніх, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах запроваджено навчання новогрецькою, угорською, кримськотатарською мовами та ідиш. Значно зросло число мов, які вивчаються як окремі предмети або факультативні курси, – це болгарська, румунська, німецька, словацька, новогрецька та ін. Етнічні спільноти складають сьогодні в Україні біля чверті населення, а отже, задоволення їхніх етнокультурних і освітніх потреб є актуальною проблемою суспільства.

Тенденції розвитку мовної освіти України вказують на її спрямованість на формування масової багатомовності, і насамперед – національно-української двомовності. Це має значення не лише з позиції врахування інтересів етнічних меншин, але й позицій розвитку громадянського полікультурного суспільства. Доцільність підтримки мов етноменшин вбачається також у тому, що більшість із них є мовами сусідніх держав і їх знання сприяє зміцненню контактів із країнами-сусідами.

Однією з перших у 1993 р. на освітній простір вийшла Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови Л. Мацько та С. Єрмоленко [209]. Концепція неперервної мовної освіти передбачає прилучення всіх громадян незалежно від етнічного походження, починаючи з

дошкільного віку і до вищої школи, до опанування української мови. Україномовна освіта, на переконання авторів, дає величезні переваги кожному громадянину країни в його особистісному зростанні, для його інтелектуального, культурного і духовного розквіту, реалізації прав, свобод і творчих можливостей, розширює доступ «до джерел української духовності» та світової культури [209, с.5]. Мовна освіта, зазначається в Концепції, забезпечує інтелект держави, формує патріота, виховує національно свідому, духовну особистість, громадянина з активною життєвою позицією, зорієнтованого на єдність особистих і суспільних інтересів.

У відповідності до Концепції, українською мовою повинні володіти всі громадяни України, незалежно від етнічного походження. Назвемо основні положення, які втілюють навчально-виховну концепцію наскрізної мовної освіти в Україні: – розширення суспільних сфер україномовлення на всі ланки освіти, починаючи з дошкільної; – надання українській мові суспільних функцій мови міжнаціонального спілкування; – виконання україномовною освітою світоглядної функції, формування засобами української мови національно-мовної, національно-культурної картини світу; – формування через україномовну освіту мовної особистості, здатної до вільного самовираження, творчого мислення, засвоєння інших мов на основі української; – забезпечення загальної культури мовця, розвиток культури його мовлення, надання знань про національну та зарубіжну культуру; – засвоєння української мови як етичної і естетичної цінності, як засобу досягнення гармонії у формуванні особистості; – забезпечення мовної стабільності в країні, мовної активності, почуття мовного обов'язку, формування яких започатковується в дошкільному віці тощо.

Втілення цих засад відбувається через оволодіння українською мовою (мовленнєва компетенція), оволодіння знаннями про український етнос (українознавча компетенція), оволодіння знаннями мовних явищ, мовної системи (мовна компетенція) [209]. Базовий рівень змісту україномовної освіти, за означеною Концепцією, забезпечується виконанням низки таких завдань: 1.

Впровадження вільного володіння українською літературною мовою в усіх сферах життя. 2. Формування мовної особистості із розвиненим чуттям мови, активними пізнавальними можливостями. 3. Введення мовців у світ матеріальних і духовних цінностей українського народу, прищеплення почуття духовної єдності з українською нацією.

Навчально-виховною концепцією вивчення української (державної) мови здійснений важливий крок у формуванні мовної освіти в Україні за новими методологічними орієнтирами. Однією із перших Навчально-виховна концепція проголосила культурологічну українознавчу парадигму світоглядним принципом мовної освіти. «Щоб знати про Україну і світ, її громадянам треба добре пізнати самих себе, віднайти у традиціях виховання глибоке коріння свого роду і народу [209, с.8]». Україномовна освіта виступає потужним стартовим майданчиком для входження особистості до надбань світової культури та оволодіння іншими мовами. Вона здатна забезпечити «загальний культурний рівень мовця, знання ним національної і зарубіжної культури, вміння в досконалій літературній формі здійснювати комунікацію... Сформована в дитинстві, в школі мовна культура сприятиме в подальшому житті культурі спілкування в державі [209, с.10]».

Навчально-виховна концепція наскрізної мовної освіти відіграла на початку становлення україномовної освіти і української мовної освіти помітну роль. Однак, слід зауважити, що в ній не знайшли відтворення положення, які відбивають особливості вивчення української мови дітьми, чия українська мова – рідна, і для кого вона – нерідна і має засвоюватись як державна; не диференціюється специфіка вивчення української мови як навчального предмета в україномовній школі і в школі з неукраїнською мовою навчання. Методологічні підходи до визначення принципів, завдань, змісту навчально-виховного процесу для освітніх закладів, у яких українська мова є мовою навчання, і тих, у яких вона – предмет вивчення, – спільні і не враховують значних психолінгвістичних, соціокультурних, освітньо-культурних відмінностей, пов'язаних з регіональною і етнічною специфікою.

Концепція мовної освіти в Україні, що була розроблена О. Біляєвим, М. Вашуленком і В. Плахотником у 1994 році, визначає напрями вдосконалення мовної освіти в україномовних закладах освіти та освітніх закладах національних меншин України [280].

На відміну від попередньої, Концепція передусім ґрунтується на неодмінному праві людини навчатися своєю рідною мовою, яка називається визначальним засобом формування особистості. Звідси, відповідно до поліетнічного складу населення різних регіонів, вказується на необхідність формування мережі національних дошкільних установ, шкіл, ВНЗ. Базові положення Концепції щодо забезпечення права навчатися рідною мовою узгоджуються з фундаментальними положеннями законодавства і Конституції, згідно з якими обов'язками держави є сприяння духовному відродженню всіх національностей України та забезпечення всебічного розвитку й функціонування української мови.

У Концепції зазначається, що мовна дискримінація в закладах освіти неприпустима в жодній формі, спілкування може відбуватись будь-якою мовою, без жодних обмежень. У закладах освіти вивчення рідної мови має спрямовуватися на опанування її як засобу спілкування і пізнання. Всі навчальні предмети повинні вивчатися саме рідною мовою. Концепція пропонує орієнтовну схему побудови шкільного курсу рідної мови, визначає основні цілі та методичні підходи трьох етапів вивчення рідної мови (початкові класи, середні, старші). Орієнтовна схема є відкритою моделлю, здатною до трансформацій, до альтернативних шляхів навчання.

Базові положення Концепції ґрунтуються на визнанні єдиної державної мови і обов'язком кожного громадянина знати державну мову. Отже, українська мова має вивчатись у всіх закладах освіти, починаючи від дошкільних і завершуючи ВНЗ. У середніх загальноосвітніх закладах національних меншин вона виступає предметом вивчення [280].

Автори Концепції зазначають, що у зв'язку з необхідністю розвитку самосвідомості молоді людини, громадянського, національно-патріотичного

виховання незалежно від національно-мовного устрою освітніх установ, повинні актуалізуватися такі чинники розвитку як українознавчий і етнокультурознавчий компоненти освіти, естетична спрямованість навчання мови. У зміст навчання мають органічно включатися елементи народознавства, пов'язані з культурою українців; матеріал про одвічні духовні загальнолюдські та національні цінності.

У Концепції врегульовуються питання вивчення української та національних мов як рідних, і української мови як державної, а також порядок набуття іншомовної освіти. Насамперед зазначається, що російська мова входить до навчальних планів україномовних шкіл і може вивчатись як друга мова серед дисциплін вибіркового циклу. Підкреслюється важливість вивчення в школі іноземних мов. За наявності умов, у школі може вивчатися більше, ніж одна іноземна мова або одна з мов національних меншин.

Таким чином, Концепція мовної освіти в Україні (1994 р.) в цілому ґрунтується на двох фундаментальних положеннях, а саме: 1) в полікультурному багатомовному просторі нашої країни пріоритетною має бути рідномовна освіта; 2) громадянський обов'язок кожного свідомого українця, його успішний розвиток і особистісне вдосконалення реалізуються через оволодіння державної мови. Важливим чинником мовної освіти визнається українознавчий і етнокультурознавчий компоненти, оскільки вони надають можливості долучитися до культурних скарбниць рідного народу і українського етносу. Значної уваги в концепції приділено формуванню багатомовності, починаючи з молодшого шкільного віку.

У 1996 році розробляється нова Концепція навчання державної мови в школах України, яка відтворює актуальні суспільні вимоги і особисті потреби мовленнєвого розвитку учнів, авторами якої стали О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова та Г. Шелехова [281]. У Концепції висвітлюються два напрями вдосконалення процесу оволодіння українською мовою: 1) державна мова водночас виступає рідною мовою для учнів; 2) державна мова – нерідна і вивчається в школах національних спільнот.

У розділі «Державна мова як рідна» вказується на провідне місце української мови як навчального предмета в школі, адже володіння рідною мовою сприяє загальному розвитку особистості, визначає її інтелект, самосвідомість, моральність, рідна мова – засіб пізнання світу і спілкування. Українська мова – засіб міжнаціонального спілкування, тому патріотичний обов'язок кожного – оволодіти мовою, реалізувати потенційні можливості мови, багатство, красу й утверджувати тим самим державність своєї країни.

Основна мета навчання рідної мови в школі полягає у «формуванні особистості, яка володіє вміннями вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції [281, с.17]».

Зміст курсу української мови як рідної розподіляється за трьома компонентами: лінгвістичним, етнокультурним, методологічним.

Лінгвістичний компонент, що включає всі мовні рівні і пов'язані з цими рівнями власне мовні й мовленнєві поняття, передбачає розвиток життєво необхідних мовленнєвих умінь і навичок; формування загального уявлення про рідну мову і мовлення; оволодіння орфоепічними, лексичними, граматичними, правописними та стилістичними нормами літературної мови. Цей компонент означає засвоєння лінгвістичних понять, правил, мовних фактів, проте вони розглядаються не як самоціль, а як засіб навчання і розвитку, як передумова формування мовленнєвої компетенції учнів.

Етнокультурознавчий компонент має формувати загальну культуру учнів і спрямовується на ознайомлення з культурним здобутком рідного народу і людства; розвиток духовної та естетичної сфер особистості, виховання патріотизму і моральних переконань; формування уявлення про світобудову, суспільство, людину в аспекті розвитку. Цей компонент повинен інтегруватися за змістом і містити відомості з народознавства, пов'язаних з історією, культурою, традиціями українського народу, перебувати у зв'язку з літературою, історією, іноземними мовами.

Методологічний компонент передбачає «цілеспрямований розвиток культури мислення, що перебуває в діалектичному зв'язку з культурою мовлення, створення умов для самопізнання й саморозвитку особистості [281, с.18]» і включає оволодіння узагальненими методами мисленнєвої діяльності, усвідомлення учнями структури власної пізнавальної діяльності, особистісного покликання, формування творчої діяльності.

У розділі Концепції «Державна мова в школах з іншими мовами навчання» визначаються спільні і специфічні риси організації мовної освіти в школах із слов'янськими та неслов'янськими мовами навчання.

Метою навчання української мови в школах із слов'янськими мовами навчання є формування комунікативної компетенції як передумови до входження особистості в українське суспільство, ознайомлення з культурою українського народу і реалізація основних функцій спілкування.

Опанування державної мови в школах із слов'янськими мовами навчання (російською, польською, болгарською) рекомендовано починати з другого класу початкової школи. Засвоєння української мови може відбуватись як у більш, так і в менш тісному зв'язку з рідною. В першому варіанті домінувальним стає принцип урахування особливостей рідної мови: опора на спільні явища, перенесення знань, умінь і навичок з однієї в іншу мову, порівняння і зіставлення явищ для запобігання інтерференції. Такий спосіб навчання заощаджує час, але позбавляє учнів самостійності в пошуку особливостей і паралелей. У другому варіанті українська мова вивчається як автономна система і зв'язок між двома мовами зводиться до виділення найважливіших відмінностей для запобігання негативного перенесення вмінь, але набуває привабливості і неповторності сама мова, що вивчається, а навчальний процес – можливостей для вияву творчих здібностей учнів.

Завдання навчання української мови в школах із неслов'янськими мовами навчання (новогрецькою, молдавською, угорською) об'єктивовані несхожістю мов, значно нижчими «стартовими можливостями» учнів, а також особливостями мовного середовища. Метою навчання є «опанування мовлення

на такому рівні, щоб забезпечити задоволення освітніх, культурних потреб особистості і успішне виконання нею професійних і громадських обов'язків в українському суспільстві [281, с.21]».

Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні (автор Н. Бондаренко, 1995 р.) покликана визначити шляхи перебудови системи мовної освіти в національних закладах у відповідності до суспільних і особистісних потреб учнів [89]. Уся система повинна враховувати прагнення кожної національної спільноти до самозбереження, а також формувати життєву потребу в знанні інших мов і культур, що слугуватиме гарантом людського взаєморозуміння передовсім у рідній країні та за її межами. Розв'язання «проблем мовної освіти національних спільнот ...можливе лише в руслі теорії полікультурного навчання [89, с.12]».

Автором наголошується на необхідності побудови системи мовної освіти у відповідності до таких принципів: – врахування особливостей функціонування мови; – культуровідповідність освіти, полікультурний підхід до формування її змісту; – життєва адекватність освіти, її орієнтація на задоволення потреб і культурних запитів особистості, пов'язаних з практичною діяльністю, духовним життям, комунікативними інтересами; – гарантований пріоритет рідної мови; – добровільність вибору мови навчання; – обов'язкове вивчення державної мови та українознавства; – задоволення потреб учнів у знанні інших мов і культур з урахуванням їхніх духовних потреб, етнічного складу населення, мовної ситуації в регіоні.

Пріоритетами мовної освіти, на яких ґрунтується пропонована Концепція, є гуманізм, людиноцентризм, демократія, природовідповідність, інтеграція, народність, історизм, мотивація, розумовий і мовленнєвий розвиток, емоційність, соціалізація, індивідуалізація, диференціація.

Мета сучасної мовної освіти повинна ґрунтуватися на особистісному підході в навчанні, який втілюється в мобілізації внутрішніх резервів дитини щодо розвитку мовленнєвих здібностей і оволодіння мовою. Концепцією головна мета мовної освіти вбачається у «формуванні всебічно розвиненої,

компетентної, творчої особистості, громадянина України – носія етнічних, національних і загальнолюдських цінностей, що живе в гармонії з навколишнім світом і самим собою [89, с.16]». Освітні цілі, вважає Н. Бондаренко, мають переорієнтуватися з озброєння знаннями на формування життєво важливих практичних навичок, тому мовна освіта повинна сформувати навички міжкультурної комунікації.

Услід за цілями освіти переосмисленню підлягають зміст і технології навчання. Зміст освіти повинні визначати життєві потреби особистості в усіх сферах практичної і духовної діяльності у поєднанні з інтересами суспільства. Критерієм визначення змісту мовної освіти повинна бути не логіка академічної науки, а життєва потреба людини у знанні мов, культур, наукових закономірностей. Технологія навчання мов має ґрунтуватися на новій теорії навчання, яка розглядає «процес як співучасть у самопізнанні та самореалізації особистості, тобто навчально-виховний процес має розвивати особистість, прийматися нею і зливатися із саморозвитком і самовихованням [89, с.18]». Активність учня, впровадження пошукових, діалогічних і полілогічних методів, перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого навчання – мають диктувати засади нової технології навчання.

Концепція визначає оптимальну послідовність оволодіння мовами: рідна мова – державна – іноземні. Визначальне місце в структурі мовної освіти належить рідній мові як провідному чиннику формування людської особистості. Для формування особистості системі освіти потрібно переорієнтуватися з вивчення мови як предмета мовознавчої науки на оволодіння нею як інструментом розв'язання життєвих питань, формування інтелекту, національної самосвідомості, духовності й культури.

У питанні вивчення державної мови Концепція спирається на розуміння української мови як своєрідний духовний національний код, який «об'єднує усіх громадян незалежно від національності в український народ [89, с.19]». Зміст, цілі й завдання навчання української мови узгоджуються з багатогранними аспектами функціонування державної мови, що передбачають її

пріоритетне використання у сферах культури, науки і виробництва. Стратегічна мета вивчення державної мови в школах етнічних спільнот – виховання свідомого громадянина України з високим рівнем знання мови. Вона має викладатися не в лінгвістичному, а в народознавчому аспекті і забезпечувати високий рівень мовленнєвої культури.

Таким чином, Концепція шкільної мовної освіти першою визначила методологічні, змістові і методичні засади розвитку полімовної освіти в полікультурному просторі України. В документі окреслені концептуальні підходи щодо реалізації засад державної мовної політики в річищі пріоритету рідномовного навчання, обов'язкового знання української мови як засобу міжетнічної комунікації, засобу реалізації громадянських свобод і особистісних досягнень. Центральні позиції в Концепції посідають полікультурний і культурологічний підходи. Останній ґрунтується на діалектичній єдності мови нації і її культури, а процесуально відтворюється шляхом оволодіння мовою в широкому контексті представленої нею культури. Полікультурність як підхід і принцип мовної освіти відбувається через гармонійне поєднання рідної, української і загальнолюдської культур у процесі вивчення мов і культурознавчих дисциплін. Культурологічний і полікультурний підходи мовної освіти здійснюють, крім навчальних, потужні виховні і розвивальні впливи, формують готовність до міжкультурного діалогу в державному та світовому просторі, створюють передумови для інтеграції особистості в полікультурний світ.

Важливою позицією цього документа є опора на комунікативні засади навчання. Мова для учня повинна стати повноцінним багатофункціональним засобом комунікації, засвоєння двох, а для учнів етнічних шкіл – трьох мов – це засіб успішного діалогу і полілогу в багатокультурному просторі України.

Концепція навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України (російською мовою) була опублікована у 2002 році [277]. Основним призначенням Концепції її автори вважають розвиток автономної ефективної багатомовності: національно-української, українсько-національної, російсько-

українсько-національної з поступовим введенням іноземної мови. Мета багатомовної освіти полягає у формуванні вмінь користуватися мовами як засобами комунікації і прилучення мовців до культури народів, що спільно мешкають у регіоні; розвитку національної самосвідомості і почуття патріотизму.

Зміст Концепції формується за трьома змістовими компонентами: мовленнєвим (визначає зміст роботи щодо формування навичок мовленнєвої діяльності), мовним (містить відомості про мову і мовні одиниці різних рівнів), лінгвонародознавчим (окреслює відомості про культуру, традиції народу, його історію, сьогодення, країну походження етнічної меншини).

У документі пропонується кілька моделей (варіантів) опанування мов етнічних меншин: етнічна мова може бути єдиною мовою викладання; мовою викладання частини дисциплін; мовою навчання в початковій школі, а далі поступатись українській мові; може вивчатись як окремий шкільний предмет; як окремий факультативний курс. Вибір моделі навчання залежить від об'єктивних обставин: наявності науково-теоретичного обґрунтування, задовільного навчально-методичного та кадрового забезпечення.

Базовими принципами цієї Концепції виступають, по-перше, «комунікативна спрямованість навчання мови, наближеність до реальних потреб життя» в умовах багатокультурного освітнього простору [277, с.5]; по-друге, спрямованість на багатомовність підростаючого покоління; по-третє, засвоєння декількох мов із врахуванням лінгвістичної характеристики контактуючих мов, послідовності та взаємодії у процесі опанування.

У 1993 році було розроблено проект Концепції дошкільного виховання в Україні. Це були перші кроки розбудови національної дошкільної освіти згідно із суспільно-політичними і культурними процесами розвитку молодшої країни. Нова Концепція ґрунтується на принципах єдності родинного і суспільного виховання, опори на традиції народної педагогіки, культуро- і природодоцільності, навчання і виховання засобами рідної мови [279].

Концепція визначила суть національного дитячого садка. «Національним є той дитячий садок, який забезпечує етнізацію особистості, природне входження дитини в духовний світ і традиційне життя рідного народу, в культуру нації як складову загальнолюдської культури. Він будується на ґрунті загальнолюдських ідей гуманізму й демократизму, взаємозв'язку народного й національного, збереження національних та прилучення до загальнолюдських духовних цінностей [279, с.3]».

Основним засобом національного виховання Концепція називає рідну мову дитини. «Якнайкраще пристосована до психологічних особливостей дитини, рідна мова забезпечує природне виховання й навчання малят [279, с.6]». Враховується також широко розповсюджена двомовність і потреба диференціювати мовний режим дошкільних закладів освіти для дітей з різним типом двомовності. Зауважується на необхідності навчання української мови в «російських дитячих садках» з урахуванням таких аспектів: державний, етичний, інтелектуальний, естетичний, практичний.

У Концепції дошкільного виховання визначено основні засади розвитку й виховання дитини у відповідності до культурологічної парадигми:

- формування гармонійно розвиненої особистості, наділеної національною свідомістю, гідністю і прагненням зберігати й примножувати національну культуру як елемент загальнолюдської;

- збереження національної психології, генотипу, який сформувався протягом століть як сукупність спадкових психологічних і фізичних структур, що передавалися нацією через покоління й зумовили її національне обличчя;

- відродження національної культури за допомогою введення в побут різних видів мистецтва, фольклору з урахуванням регіональних умов;

- актуалізація національних звичаїв духовно-морального, інтелектуального, культурно-естетичного характеру в народно-побутових традиціях, святах, обрядах, родинних реліквіях, народному календарі;

- оволодіння рідною мовою як найціннішим скарбом нації, плекання любові до материнського слова як могутнього духовного наставника [279, с. 4-5].

Таким чином, аналіз концепцій мовної освіти в Україні дає можливість окреслити певні спільні тенденції формування стратегій, завдань, технологій і визначальних теоретичних положень, на яких вони вибудовуються.

Передові позиції розбудови мовної освіти визначив культурологічний підхід. Концепції виходять із необхідності оволодіння мовами в широкому форматі представлених ними культур, посиляючись на парадигму єдності і взаємозалежності мови і культури. Культурологічний підхід продиктований тим, що престижність нації, здійснений нею внесок у загальнолюдську скарбницю цивілізації, визначається рівнем її культури. Національна мова як форма збереження і творення культури та духовності, не може сповна засвоїтися, стати джерелом інтелектуального і духовного розвитку особистості, якщо в ході навчання не відтворює суть національної культури.

Концепціями мовної освіти, концепціями навчання державної мови та мовної освіти національних спільнот в Україні визначається пріоритет рідної мови в навчанні, розвитку і вихованні молодого покоління, бо рідна мова є найбільш досконалим засобом розвитку особистості. Основною метою в навчанні рідної мови є формування особистості, яка опанувала вміння і навички вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних сферах і жанрах мовлення, досягла належного рівня мовленнєвої компетенції, що створює умови для її успішної соціалізації.

Домінантою сучасних концепцій мовної освіти виступає орієнтація на навчання і виховання багатомовного громадянина полікультурної держави і полікультурного світу. Україна є багатомовною і поліетнічною державою, яка зацікавлена в гармонізації стосунків усіх етносів у процесах державотворення і збереженні та саморозвитку всіх самобутніх культур. Для визначення ефективної стратегії і тактики мовної освіти потрібно гранично чітко сформулювати цілі навчання рідної, державної та іноземних мов.

Сьогодні поліглотія є життєвою потребою і значною перевагою для особистісного розвитку людини. Багатомовність членів мовної спільноти – це передумова розвитку поліетнічного, полікультурного громадянського

суспільства. Оскільки знання мови неможливе без знання культури, яку вона представляє, то визначаючи багатомовність як домінанту мовної освіти, слід орієнтуватись і на полікультурність освіти. Гармонійне поєднання в навчанні етнічної, української, загальнолюдської культур через опанування рідної, державної та іноземної мов сприяє формуванню полілогу культур і полілінгвізму.

Спільним концептуальним підходом до розвитку мовної освіти виступає комунікативна спрямованість, наближеність стратегічних завдань навчання мови до потреб життя, зорієнтованість всієї освітньої системи на підготовку мовців до реального поліфункціонального спілкування в контексті різних соціальних сфер і культур. Відмова від суто лінгвістичної орієнтації мовної освіти покликана забезпечити життєві потреби особистості в усіх сферах практичної і духовної діяльності засобами різних мов.

Для будь-якої людської діяльності визначальним є поняття мети. Оновлення освітніх цілей у нашій країні пов'язане з новим шляхом розвитку суспільства в суверенній Україні, з новими соціальними пріоритетами та орієнтирами. Перебудова мовної освіти передовсім пов'язана з отриманням українською мовою державного статусу. Цілі, зміст, завдання навчання української мови узгоджуються з усіма аспектами функціонування державної мови, що передусім проявляється в її пріоритетному використанні в суспільних сферах. Обов'язкове володіння громадянами країни українською мовою беззаперечно утверджується всіма концепціями. Без знання державної мови неможливо бути повноправним громадянином своєї країни, патріотом нації, високоінтелегентною людиною. Українській мові сьогодні належить особлива роль у соціалізації особистості. Найвища мета навчання української мови як державної полягає у формуванні громадянської свідомості і комунікативної компетентності особистості, що буде сприяти її органічному входженню в українське суспільство.

Водночас зауважимо, за достатньої уваги розробниками концепцій питанням мовної освіти в шкільний період, недостатньо окресленими

залишилися питання дошкільної мовної освіти. Дошкільний період, який визнаний найвідповідальнішим етапом мовленнєвого розвитку людини і який за тривалістю дорівнює майже половині шкільного періоду, фактично залишився поза загальної стратегії освіти. Формально він згадується в багатьох із названих концепцій. Справедливо зауважується, що з дошкільного віку необхідно започатковувати вивчення державної мови, згадується про сенс рідномовного навчання з раннього віку. Однак у жодній з них не визначені питання мовної стратегії, змісту навчання і процедури організаційно-технологічного характеру в галузі дошкільної освіти.

Нагальною проблемою сьогодення є комплексний підхід до побудови мовної освіти в галузі дошкільня і, зокрема, розробка концепції мовної освіти дошкільників у полікультурному середовищі. На те, що така потреба назріла, вказує соціальна ситуація в країні, суспільно-політичні, законодавчі процеси. Вихід на історичну арену багатьох мов і культур, активізація процесів самовизначення, мовно-культурної ідентифікації багатьох етнічних спільнот, зазначають необхідність системних заходів у галузі полікультурної і полімовної освіти. Дошкільна освіта потребує системного наукового тлумачення мети, завдань, принципів, змісту, організаційно-методичного забезпечення мовної освіти в умовах полікультурного середовища.

Висновки з першого розділу

З'ясовано, що культура виступає універсальним чинником у розвитку людства, багатонаціонального суспільства, націй і особистості. Провідною функцією культури по праву слід вважати людинотворчу, оскільки розвиток людини відбувається внаслідок «привласнення» нею здобутків культури. Отже, творцем культури є людина, а творцем людини – культура.

Установлено, що сучасний світ характеризує полікультурність. В одному природно-соціальному середовищі співрозміщуються різні етнокультурні й етнолінгвокультурні спільноти, які для забезпечення саморозвитку мають бути

здатними прийняти і засвоїти основні культурні цінності тих еносів, які знаходяться з ними в спільному просторі.

Полікультурним простором вважаємо певну множинність культур, у якій культури не зливаються, не втрачають своєрідності, а контактуючи, вступають у полілог і взаємозбагачуються. Найвищою цінністю полікультурного суспільства є визнання багатоманітності, самоцінності і рівності культур. Ознаками полікультурного простору виступають множинність, культурна відмінність, усталеність і комунікація; основними характеристиками – відкритість, динамічність, гнучкість.

Єдиним прогресивним шляхом розвитку сучасного полікультурного світу є взаємодія етносвітів, носіїв культур, діалог культур. Цей шлях здатен забезпечити взаємозбагачення і самозбереження культур. Діалогічність як феноменологічна характеристика культури детермінує еволюцію культури, забезпечує генезис людини – творця, суб'єкту і продукту культури.

Дати відповіді на виклики динамічних трансформацій сучасного багатокультурного світу, як встановлено, здатна полікультурна освіта. Перед нею поставлена мета сформувати готовність кожного суб'єкта соціуму через свою етнокультурну ідентичність і конструктивну взаємодію з оточуючими культурними світами інтегруватися у світову культуру. В сучасному світі кожна людина апріорі не може не виступати носієм етнічної і загальнолюдської культури.

Етнічні й етномовні спільноти, перебуваючи на спільній території, утворюють середовище з особливими ознаками – полікультурний простір. Під полікультурним простором ми розуміємо сукупність, множинність різноманітних і рівних, самоцінних культур і їхніх представників, які перетинаються, контактують і взаємодіють між собою у певній просторовій і часовій заданості на засадах плюралізму і діалогу, яким притаманна етнічна і національна самосвідомість, громадянськість, сума етнокультурних знань і умінь, сформованість соціальних і комунікативних компетентностей.

Полікультурне мовленнєве середовище – це соціокультурний полімовний простір, де взаємодіють носії різних етнічних культур, які володіють та з різною інтенсивністю використовують кілька мовних систем – етнічну (як рідну, першу) мову, державну (як мову свого етносу або як офіційну), і мову міжетнічного спілкування (як свою етнічну, або як мову титульного етносу, або контактного етносу), та які у своїй комунікативно-мовленнєвій діяльності послуговуються загальновстановленими правилами на рівнях офіційного, міжкультурного і міжнаціонального спілкування.

З'ясовано, що вихід на історичну арену багатьох мов і культур, активізація процесів їх самовизначення, посилення мовно-культурної ідентифікації етноспільнот в полікультурному просторі нашої країни, вказує на необхідність системних заходів у галузі освіти на культурологічних засадах. Культурологічний підхід – це система психолого-педагогічного інструментарію, у фокусі якого є виховання в суб'єктів полікультурного простору позитивного ставлення до поліетнічного і полікультурного світу, розвиток національної свідомості і культурного плюралізму, позитивного ставлення і знання контактуючих культур, комунікативної компетенції, здатності до взаємодії з полікультурним оточенням.

Культурологічний підхід у мовній освіті – це системний процес навчання мови у контексті представленої нею культури, опанування мовних засобів з одночасним осягненням їх культурно-історичного і національно-культурного значення з метою формування комунікативних умінь міжкультурної комунікації. У навчанні дітей української мови як державної обрано такі концептуальні положення: навчання дітей мови через опанування культурних цінностей носіїв мови-коду, включення суб'єктів навчального процесу в соціокультурний простір і культуру народу; для повноцінного спілкування оволодіння поняттями, позамовними знаннями, що відтворюють культурні традиції мовно-культурної спільноти; формування особистості дитини як суб'єкта культури через її залучення до освоєння культурних цінностей.

Виявлено, що сучасна Україна є поліетнічною державою, на теренах якої утворився своєрідний полікультурний простір, представлений титульною нацією, етнічними меншинами і корінними народами. У загальноукраїнському контексті полікультурність характеризується сильними інерціальними позиціями російської культури, потужними відроджувальними процесами української етнічності, початком формування етнокультурного силового поля етнічних спільнот (кримських татар, греків, болгар, євреїв, угорців, румун, вірмен та ін.).

Установлено: південно-східний регіон має особливу соціокультурну характеристику, засновану на принципах багатоманітності, діалогу і взаємовпливу культур. У регіональному етнокультурному просторі найбільш помітне місце посідає російська культурна традиція, натомість культура українців, переживає період бурхливого відродження. Культури етнічних спільнот посідають незначне місце в регіональному етнокультурному просторі, й сьогодні – це не усталені культурні системи, а елементи окремих етнічних культур. Проте, тенденції відродження вказують на культурний ренесанс таких етноменшин регіону, як болгари, греки, німці, євреї, вірмени.

Засвідчено формування сучасного полікультурного простору нашої країни у двох напрямках: в напрямі максимальної інтеграції спільнот до загальноукраїнського національного простору і в напрямі посилення етнокультурної автономії етнічних і регіональних меншин України. Одним із вирішальних шляхів формування полікультурного простору з можливістю для реалізації основних соціальних і культурних потреб усіх етнічних груп і кожного представника етноспільнот є освіта на полікультурних засадах.

Мовна політика, як один з найвагоміших напрямів державної політики, спрямовується на безконфліктну взаємодію всіх етнічних груп населення, забезпечення умов для реалізації їх духовних, культурних і мовних потреб. Сьогодні забезпечуються права громадян на навчання або вивчення рідної мови в навчальних закладах, на обов'язкове вивчення української як державної мови для органічного входження кожного в українське суспільство та створення

можливостей для опанування контактної етнічної мови, яка може бути мовою міжетнічного спілкування.

Доведено, що домінантою сучасної мовної освіти виступає орієнтація на навчання та виховання багатомовного громадянина полікультурної держави і мультикультурного світу. Поліглотія сьогодні виступає життєвою потребою особистісного розвитку і запорукою стабільного громадянського суспільства. Кінцевою метою мовної освіти є автономна багатомовність, що має забезпечити успішну комунікацію всіх суб'єктів лінгвосоціуму і створити умови для конструктивного полілогу культур.

Полімовна освіта реалізується наскрізною системою, яка пронизує всі ланки освіти, починаючи з дошкільної. В системі дошкільної освіти діють нормативно-правові засади для забезпечення і реалізації полімовної освіти: на територіях переважно з російськомовним типом спілкування населення функціонують україномовні, російськомовні та двомовні дошкільні заклади, в яких створюються умови для вдосконалення дітьми рідномовних-російськомовних розмовних навичок і опанування української мови. В місцях концентрованого проживання етнічних та регіональних меншин у закладах з україномовним та російськомовним режимами діяльності відкриваються групи з вивчення етнічних мов. Нагальним питанням дошкільної освіти є комплексний підхід до розбудови багатомовної освіти і, зокрема, розробка концепції мовної освіти дошкільників у полікультурному середовищі. Дошкільна освіта потребує системного наукового тлумачення мети, завдань, принципів, змісту, організаційно-методичного забезпечення мовної освіти в умовах полікультурного середовища.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ МОВЛЕННЄВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Білінгвізм як психолінгвістична й педагогічна проблема

Полікультурне мовленнєве середовище закономірно стимулює функціонування двох або більше різних мов, що породжує низку проблем, а саме: співіснування кількох мов, міжмовні контакти, міжмовну взаємодію, явища інтерференції та транспозиції, двомовність (білінгвізм), багатомовність (полілінгвізм). Розглянемо їх.

Міжмовні зв'язки, що виступають як наслідки контактування мовців у полікультурному і полімовному середовищі, стали предметом вивчення інтерлінгвістики. Питання міжмовних зв'язків, взаємного впливу мов, механізму впливу різних мов на свідомість мовців досліджувалися Т. Бертагаєвим, У. Вайнрайхом, О. Гаркавець, Б. Горнунгом, Є. Верещагіним, Ю. Дешерієвим, Ю. Жлуктенком, Т. Лінник, А. Мартіне, В. Розенцвейгом, О. Ротом, А. Росетті, С. Семчинським, Б. Серебренніковим, Ч. Фергюсоном, Е. Хаугеном, Л. Щербою та ін. У тлумаченні поняття міжмовної взаємодії склалося два основних підходи: перший – вузький, який визначає міжмовний контакт, як «індивідуальний білінгвізм у дії» та є результатом співіснування у свідомості мовців кількох мовних систем, що взаємовпливають одна на одну [101]. Другий підхід у трактуванні означеного явища – широкий. Він набув більшого визнання серед науковців (Б. Горнунг, Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, Є. Окельбаум, В. Розенцвейг, Б. Серебренніков та ін.). Зокрема, Б. Серебренніков під мовними контактами розуміє поняття, яке охоплює «різноманітні мовні зв'язки, що виявляються на одному чи двох мовних рівнях, які встановлюються за певних історико – географічних, суспільно – політичних, культурних, психологічних та ін. чинників незалежно від генеалогічної спорідненості та типологічної близькості мов [456, с.118]».

Міжмовні контакти відбуваються на різних рівнях і в різних сферах спілкування. Питання класифікації типів взаємодії мов досліджували лінгвісти Р. Будагов, Ю. Жлуктенко, О. Карлинський, А. Мейє, О. Рот, С. Семчинський, Е. Хауген, В. Щерба та ін. Розрізняють міжмовні зв'язки казуальні та постійні, казуальні та перманентні (Ю. Жлуктенко) [214, с.5], прямі та опосередковані [214, с.6], зовнішні та внутрішні (О. Рот) [435, с.17-18]. Б. Серебренніков пропонує розрізняти контактування маргінальне (міжмовні зв'язки встановлюються між спільнотами, які мешкають на суміжних територіях і в них бере участь лише частина відповідних колективів) і внутрішньорегіональне (мовні спільноти проживають на спільній території і всі члени долучаються до міжмовних контактів) [456].

Для окремо взятого індивіда рівень зовнішнього міжмовного контакту зумовлюється соціально – психологічними чинниками, рівень внутрішнього контактування – психофізіологічними чинниками. Зовнішні або соціально – психологічні чинники МЗ (міжмовних зв'язків) характеризуються сферами спілкування носіїв різних мов на спільній території проживання в побуті, на виробництві, а також у сім'ях, де подружжя виступають носіями різних мов. Внутрішній (психофізіологічний) рівень МЗ виявляється в мовній ідентифікації. Б. Горнунг зауважує на суттєвій залежності масштабності встановлення міжмовних контактів від структурної близькості мов. Саме цей аспект покладено ним в основу класифікації типів взаємодії мов: а) взаємодія неспоріднених (різноструктурних) мов; б) взаємодія споріднених мов, які значно розійшлися за граматичною будовою та лексичним складом; в) взаємодія близькоспоріднених мов, які зберегли подібну структуру, велику кількість спільних кореневих слів; г) взаємодія діалектів [148, с. 143].

Отже, міжмовні зв'язки, що породжуються спілкуванням носіїв різних мов, спричиняють такий феномен, як білінгвізм. Зародившись у надрах лінгвістики, проблема білінгвізму давно вийшла за її межі і стала предметом дослідження таких нелінгвістичних наук, як культурологія, психологія,

етнопсихологія, соціологія, педагогіка, етнографія, а також соціолінгвістика, етносоціолінгвістика, засвідчуючи власну складність та багатоаспектність.

У світлі започаткованого дослідження становлять інтерес лінгвістичний, соціолінгвістичний, психологічний і особливо лінгводидактичний аспекти визначеного феномену.

Лінгвістичний аспект дослідження двомовності складається з виявлення інтерференції на різних рівнях структури мови, аналізу співвідношень структур і структурних елементів мов у процесі білінгвізму, з вивчення мовних фактів, пов'язаних із виникненням і розвитком білінгвізму. Лінгвістичний аспект білінгвізму також охоплює цілий комплекс питань, які стосуються мови і мовлення двомовних колективів: специфіки функціонування мови у двомовному середовищі; нормування і лінгвістичного регулювання мов, які функціонують у цих умовах та ін. Отже, лінгвістичний аспект двомовності сам по собі багатоплановий і, у свою чергу, розпадається ще на кілька напрямів: функціональний, структурно – лінгвістичний, соціолінгвістичний, психолінгвістичний тощо.

Неабиякої важливості набув соціолінгвістичний аналіз білінгвізму. Така необхідність визначається суспільними функціями взаємодіючих мов, особливо в умовах масового білінгвізму. Так, А. Дайболд зазначає: «Опис одних лише мовних явищ, хоч і повчальних у плані збагачення типології мовного запозичення, є марним заняттям, якщо воно не супроводжується соціологічним аналізом [566, с.17]». Двомовність як функціональне явище в мовному житті народів можна розглядати лише за умов, якщо мова іншого народу починає виконувати певні функції рідної мови, натомість рідна не припиняє виконання власних функцій.

У психологічному аспекті досліджуються проблеми індивідуальних здібностей в оволодінні другою мовою і здібності мислення кожною із включених у процес білінгвізму мов (В. Аврорін, А. Алхазішвілі, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, А. Богуш, Л. Виготський, С. Ервін, М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимняя, І. Іллясов, Н. Імедадзе, О. Кабанова, А. Карлинський, О. Леонтєв,

О. Негневицька, Е. Носенко, Ч. Осгуд, Ж. Ронже, І. Румянцева, В. Салібаєв, І. Синиця, А. Соколов, Т. Ушакова, О. Шахнарович, А. Яцикявічус та ін.).

Сьогодні наукою використовуються два термінологічні еквіваленти в позначенні досліджуваного явища – «білінгвізм» та «двомовність». Білінгвізм трактується О. Ахмановою як однаково вільне користування двома різними мовами [321]. Багатьма мовознавцями у визначенні білінгвізму як властивості індивіда, мовного колективу або етнічної групи підкреслюється здібність відносно вільно користуватися двома мовами (В. Аврорін, Т. Бертагаєв, Є. Верещагін, Б. Горнунг, Ю. Дешерієв, Ю. Жлуктенко, А. Мартіне, В. Розенцвейг, Е. Хауген та ін.). Так, Є. Верещагін під білінгвізмом розуміє мовленнєві механізми, які дозволяють людині користуватись у спілкуванні двома мовними системами [109, с.25]. Найбільш вдалим у лінгвістичному розумінні білінгвізму є визначення У. Вайнрайха – це «...практика поперемінного користування мовами [101, с.5]». У ньому, як уважає Ю. Жлуктенко, вказується на головну рису феномену – функціонування обох мов у спілкуванні одних і тих самих носіїв [214].

У визначенні критеріїв білінгвізму вчені не дійшли спільної думки. Так, І. Зимня пише, що критерієм двомовності достатньо вважати однаковий відсоток відтворення завдань вербальної програми засобами рідної і нерідної мов. К. Ханазаров, узявши за основу критерій практики, називає ознакою двомовності факт більш або менш систематичного використання поряд зі своєю рідною мовою другої. І справа не стільки в тому, вважає дослідник, наскільки вільно особа володіє обома мовами, скільки в тому, чи може вона використовувати другу мову так само, як і свою національну засобом спілкування. Психологи (Н. Імедадзе, О. Леонт'єв, О. Негневицька, О. Шахнарович, А. Яцикявічус) також першою суттєвою ознакою білінгвізму вважають практику спілкування двома мовами. Н. Імедадзе підкреслює, що білінгвом може бути названий індивід, який використовує дві мовні системи саме з метою комунікації, тобто «коли його свідомість спрямована на смисл висловлювання, а форма є засобом вираження цього смислу [238, с.32]».

Водночас у словнику лінгвістичних термінів Ж. Марузо і О. Ахманової вказується, що білінгвом можна вважати лише ту особу, яка досконало володіє двома мовами і вільно переходить від користування однієї до іншої мови. З такою позицією погоджуються лінгвісти Т. Бертагаєв і В. Аврорін.

Більш поміркованих поглядів дотримуються Б. Горнунг, А. Мартіне, І. Фогт, Д. Плетт, Е. Хауген, вказуючи, що ступінь володіння кожною мовою може бути різною – від повного оволодіння двома мовами до лише зародкових знань нерідної мови. Е. Хауген виокремлює так звану передбілінгвальну стадію, коли особу ще не можна вважати двомовною, а також стадію білінгвальну, коли мовець починає створювати другою мовою завершені й осмислені речення та може досягти такої досконалості двомовності, за якої індивіда можна вважати приналежним більше як до однієї мовної спільноти [571, с.6]. Водночас Е. Хауген припускає існування так званої «пасивної» двомовності, за якої індивід розуміє другу мову, хоч і не розмовляє нею. На його думку, двомовність започатковується вже з розуміння смислу окремих висловлювань другої мови.

На думку вчених-лінгвістів (М. Алексєєв, В. Абаєв, Ю. Дешерієв, І. Епштейн, А. Мартіне, А. Мейє, І. Протченко, С. Семчинський, Г. Фогт, Е. Хауген), повне й абсолютне володіння двома мовами слід більше розглядати як окремий «виняток», аніж правило. Так, А. Мартіне зауважує, що трактувати білінгвізм як рівноправне володіння двома мовами було б «наївною концепцією». Можливість повної двомовності заперечується В. Абаєвим: «яким би значним не було суб'єктивне бажання оволодіти новою мовою в точності і досконалості, це бажання не реалізується повністю. ...при двомовності володіння новою, другою мовою не буває абсолютно повним і досконалим [1, с.57]». У дослідженнях учених (А. Вейс, Р. Грехем, Д. Фішман, Ч. Фергюсон, Г. Фогт, Е. Хауген) зауважується на більшості двомовних ситуацій, у яких мови білінгва посідають нерівноправне становище. Цю позицію підтримують українські (Ю. Жлуктенко, В. Русанівський, С. Семчинський, Н. Шумарова), білоруські (О. Клименко, Є. Коток, А. Супрун), грузинські (А. Алхазішвілі,

Н. Імедадзе), російські (Ю. Дешерієв, О. Залевська, Б. Сазонт'єв, М. Успенський) учені, які вважають, що співвідношення двох мов у свідомості і мовленні індивідів завжди динамічне і під впливом різних обставин або стереотипних комунікативних ситуацій може змінюватися. Навіть у середовищі різнонаціональних родин однакова роль двох мов у виробленні розумової здібності видається сумнівною, як зауважує Ж. Горіна [147]. «У нормі двох і більше материнських мов не існує, як і не існує в людини двох рідних матерів», – доводить В. Костомаров [285, с.11].

І все ж більшість учених схиляються до розуміння двомовності як повного володіння двома мовними системами, як до вільного використання їх в основних сферах спілкування. Двомовність – це такий стан, коли індивід володіє двома мовами «в досконалості» (І. Протченко); однаковою мірою добре володіє обома мовами (В. Жирмунський); має «здібність користуватися двома мовами як рідними» (Л. Блумфілд); розмовляє двома мовами приблизно однаково вільно (А. Ребер); користується приблизно однаково вільно двома мовами за будь-яких умов, у тому числі і в сім'ї (В. Аврорін).

На нашу думку, найбільш повне визначення дефініції «білінгв» пропонує М. Успенський: білінгвом «може вважатися той індивід, який тією чи тією мірою володіє двома мовами і користується тією чи тією у своїй мовленнєвій практиці [509, с.5]». Саме практика використання двох мов має бути основним критерієм двомовності, вважають науковці. На переконання А. Супруна, «двомовність починається тоді, коли людина може висловити деякі думки (і деякі повідомлення) обома мовами [482, с.7]». А. Богуш розглядає двомовність як «володіння людиною двома мовами на рівні їх розуміння та вільного спілкування [73, с.33]».

Отже, як бачимо, існує доволі широке і неоднозначне трактування двомовності – від зародкових умінь говоріння і більш-менш вільного розуміння почутого до еквілінгвізму. Це дає підстави для ранжування, типологізації білінгвізму, різноаспектного групування, класифікації, виокремлення видів та підвидів двомовності.

У визначенні причин різного ступеня володіння другою мовою погляди науковців одностайні – залежність необхідно шукати в способах та умовах набуття двомовності (В. Абаєв, В. Аврорін, А. Богуш, Д. Дешерієв, А. Мартіне, К. Протасова, А. Ребер, А. Супрун, Ч. Фергюсон, Л. Щерба та ін.). Відповідно до обставин формування двомовності, С. Ервін та Ч. Осгуд розрізняють «складну» двомовність, яка формується у «змішаних» умовах, де поперемінно використовуються то одна, то інша мова і, як наслідок, постійно відбуваються переключення з однієї мови на іншу. «Координована» двомовність виробляється під час спілкування у різних мовних колективах за умов, що переключення з однієї мови на іншу відбувається порівняно нечасто – тоді кожна з двох мов існує у свідомості індивіда відокремлено. А. Ребер розрізняє білінгва збалансованого, який однаково вільно розмовляє обома мовами, і незбалансованого, який вільно розмовляє однією з мов. Відповідно до умов формування двомовності, він називає змішаного білінгва – мовця, який оволодіває мовами в природному двомовному середовищі, та узгодженого білінгва, що оволодіває кожною мовою за різних обставин.

Подібний розподіл білінгвізму за співвідношенням психолінгвістичних механізмів породження мовлення двома мовами знаходимо і у вітчизняному мовознавстві (Є. Верещагін, О. Карлинський, О. Клименко, А. Супрун, М. Успенський, Л. Щерба). Дослідниця Н. Імедадзе подає типологію білінгвізму як двовимірну модель, що водночас відтворює ступінь автономності породження висловлювань двома мовами і взаємодію мовних систем. За цією моделлю називаються такі типи білінгвізму: а) суміщений із домінантною системою рідної мови; б) суміщений із взаємоінтерферуючими системами; в) координований із домінантною системою рідної мови; г) координований із володінням мовами, яке наближається до моноглотизму. За результатами психолінгвістичного аналізу дослідниця доходить таких висновків: 1) справжній координований білінгвізм формується тоді, коли обидві мови використовуються в усіх сферах спілкування, виконують всі провідні функції (комунікативну, експресивну, узагальнювальну-когнітивну, планувальну,

самовиражальну); 2) повне розмежування сфер вживання і внесення мов у часі і просторі не може забезпечити створення координованої системи; 3) суміщений білінгвізм з домінуванням рідної мови виступає певним ступенем у формуванні координованого білінгвізму [238, с.38 – 40].

Думку про два типи співіснування мов у мовленні індивіда одним із перших висловив Л. Щерба. Учений назвав їх «чистим» і «змішаним» білінгвізмом. Чиста двомовність характеризується відсутністю між мовами, якими володіє білінгв, будь-яких порівнянь, паралелей і перекладів з однієї мови на іншу. За чистої двомовності «обидві мови складають дві окремі системи асоціацій, які не мають між собою контакту [549, с.30]», а «плани змісту і вияву мовлення кожною із двох мов взаємопов'язані між собою і сепаратні відносно обох мов [550, с.6]». Чиста двомовність зустрічається здебільшого в людей, які вивчали обидві мови з раннього дитинства, коли мови засвоювалися на основі наслідування (М. Успенський, Л. Щерба).

Білоруські вчені (А. Супрун, О. Клименко) назвали цей тип двомовності «автономним білінгвізмом». Так, А. Супрун зазначає: «Автономне породження передбачає, що мовець чітко розрізняє системи мов, якими він розмовляє, в нього чітко диференційовані настанови на мови, що механізми породження кожної з цих мов працюють практично незалежно [481, с.25]». Психофізіологічною основою переходу з однієї мови на іншу за автономного білінгвізму є переосмислення механізмів породження текстів, яке стимулюється різноманітними змінами ситуацій. У цьому контексті зміна ситуації виступає не лише стимулом, а й критерієм визначення рівня білінгвізму. «Ідеальний біглот, – зазначає У. Вайнрайх, – переходить з однієї мови на іншу залежно від сприйнятих ним змін мовленнєвої ситуації (співрозмовника, теми), але не у випадку незмінної мовленнєвої ситуації і, особливо, не в середині фрази [101, с.75]». Біглот з автономною двомовністю створює мовленнєвий продукт кожною з мов, користуючись мовними засобами лише однієї мови (О. Клименко, А. Супрун, М. Успенський).

Змішана двомовність виникає тоді, коли друга мова засвоюється через першу і на її основі. У цьому, іншому випадку – нормальному, за словами Л. Щерби, – друга мова завжди зазнає впливів з боку першої. Учений пояснює це тим, що «кожен елемент однієї з мов виявляється пов'язаним з відповідним за змістом елементом другої [550, с.60]». У мовленні при змішаному білінгвізмі плани змісту елементів обох мов немов би суміщені і мають різні плани вияву в мовленні кожною з них.

За змішаного білінгвізму перенесення мовних засобів з однієї мови в іншу має двобічний напрям. Безумовно, звертання до засобів першої мови в мовленні другою мовою на початку її опанування мають сталий характер, адже обсяг мовленнєвої діяльності перевищує ступінь знання біглою засвоюваної мови. В умовах зростаючої потреби в говорінні другою мовою і недостатнього володіння її мовними засобами у свідомості біглою відбувається «добудовування» другої мови до комунікативних засобів першої. При цьому обидві мови для нього настільки зближуються, що починають певним чином ототожнюватися. За словами Н. Мечковської, з цього моменту і започатковується звертання до мовних засобів другої мови в мовленні першою [368, с.172]. Відхилення від норми в мовленні білінгва рідною мовою, які виникають у результаті впливу мови – 2, О. Карлинський назвав інтеркаляцією [256, с.9]. Причини інтеркаляції дослідники вбачають у несвідомому включенні механізмів мовлення внаслідок того, що дві мовні системи злилися до певної межі в одну у свідомості біглою, а також через інерціальне включення в результаті нечіткого перемикавання з мови на мову.

У сучасній психолінгвістиці прийнята Л. Щербою класифікація двомовності набула розвитку. Так, С. Семчинський виокремлює три види білінгвізму: перший – чистий або ідеальний, за якого мовні механізми у свідомості біглою співіснують без будь-якого зв'язку, другий – координативний, за якого дві мови використовуються мовцем спеціалізовано в різних ситуаціях спілкування. Між мовами встановлюються відносини, які за сприятливих умов ведуть до інтерференції, можливої в обох напрямках. Третій –

субординативний, в умовах якого існує чітко визначена замкнена система у відносинах між планами змісту і вияву в мовленні доміантною, переважно рідною мовою, а замкнений динамічний стереотип мовлення другою мовою тільки формується, причому більшою мірою у плані вияву на базі рідної мови. При субординативному білінгвізмі інтерференційні явища мають лише один напрям: з рідної мови в другу [452]. Схематично взаємовідносини між мовами при різних видах білінгвізму виглядають так, як показано на рис. 2.1.:

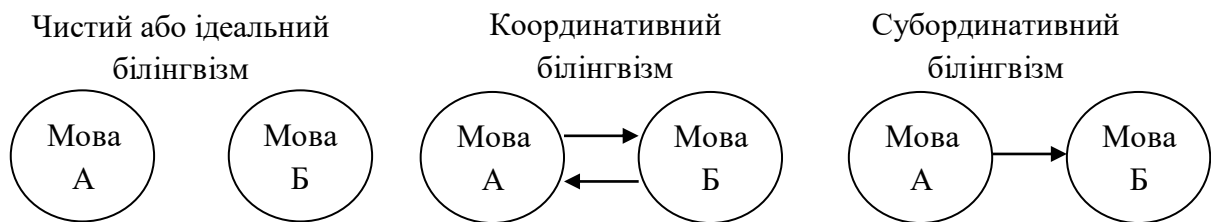


Рис. 2.1. Взаємовідносини між мовами при білінгвізмі.

Зауважимо, що достатнього поширення набув розподіл білінгвізму на рецептивний, репродуктивний та продуктивний, який запропонував Є. Верещагін. Рецептивний білінгвізм деякі вчені називають «пасивним» (Г. Бертагаєв, В. Іцкович, Е. Хауген) – індивід розуміє другу мову, але не може нею користуватися в активному мовленні. Репродуктивний (або відтворювальний) білінгвізм характеризується навичками, які дозволяють мовцю цитувати другою мовою почуте або прочитане. Названі типи білінгвізму притаманні людям, які не використовують другу мову в активній мовленнєвій практиці, а лише в рецептивних та репродуктивних видах мовленнєвої діяльності (читанні, аудіюванні, переказуванні), подекуди у професійній діяльності в писемному мовленні. Продуктивний (або творчий) білінгвізм передбачає наявність таких умінь, які дозволяють створювати новий смисловий контекст засобами другої мови, «будувати цілісне осмислене висловлювання, яке належить вторинній мовній системі [109, с.26]». Якщо мовлення білінгва здатне виконувати комунікативну функцію, то можна вважати, що продуктивний рівень білінгвізму досягнутий.

За критерієм, який відтворює зв'язок мовлення кожною мовою з мисленням, Є. Верещагін виокремлює безпосередній та опосередкований типи

білінгвізму. Вперше така типологія пропонувалася Б. Беляєвим на основі концепції, згідно якої первинна мова завжди пов'язана з мисленням, вона «виражає думку» і є «дійсністю мислення» [47]. Вторинна мова і вторинні мовленнєві навички також можуть бути безпосередньо пов'язаними з мисленням. У цьому випадку йдеться про «несвідомо-інтуїтивне практичне опанування» вторинної мови, а притаманні білінгву мовленнєві навички слід уважати безпосереднім білінгвізмом. Якщо ж білінгв вдається до кодування і декодування думок засобами рідної мови, тобто співвідносить думки з вторинною мовою як з кодовою системою для визначення виражальних можливостей первинної мови, то такі мовленнєві вміння із вторинної мови є дискурсивно-логічними, а відповідний психологічний механізм білінгва, як і набутий білінгвізм, слід уважати опосередкованим. Таким чином, за опосередкованого білінгвізму друга мова пов'язана з мисленням опосередковано і безпосередньо з думкою не співвідноситься. В. Розенцвейг називає ці типи білінгвізму координативним (білінгв володіє двома мовами однаковою мірою і переключається з однієї на іншу в залежності від ситуації спілкування) і субординативним (біглот вільно володіє тільки однією мовою, а друга підпорядковується в його свідомості першій мові) [433, с.10].

Із позицій кодифікації розрізняють нормативний, однобічно-нормативний і ненормативний білінгвізм (Р. Белл, Е. Хауген). Перший тип характеризується дотриманням фонетичних, граматичних, лексико-семантичних норм обох мов. Однобічно-нормативний білінгвізм відзначається тим, що мовці при спілкуванні дотримуються норм тільки однієї із двох мов, здебільшого рідної. Ознакою ненормативного білінгвізму є користування другою мовою з порушенням її норми частково або в цілому. Він притаманний тим особам, хто засвоював другу мову стихійно. У деяких білінгвів спостерігається порушення не тільки другої мови, а й рідної.

Учені (А. Богуш, Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, З. Муратова, Р. Міньяр-Белоручев, Л. Щерба) виокремлюють природну і штучну двомовність. Природна двомовність характеризується стихійністю її формування в умовах

постійного перебування індивіда у двомовному оточенні, а стимулом до засвоєння мов виступає життєва потреба у спілкуванні. Штучна двомовність – це цілеспрямоване, організоване створення спеціальних умов з метою навчання другої мови. Природна двомовність формується за одночасного вживання мовним колективом двох мов, штучна – утворюється при створенні для окремих індивідів двомовного оточення з метою опанування мов. Синтезований білінгвізм, виокремлений Є. Верещагіним, формується там, де природні та штучні умови оволодіння мовами поєднуються [109].

Отже, в основу класифікацій білінгвізму в індивідуальному аспекті покладаються різні критерії: ступінь складності мовленнєвих дій, які виконуються білінгвом другою мовою, ступінь оволодіння білінгвом другою мовою, час формування двомовності, засоби набуття двомовності, спосіб формування двомовності (А. Богуш, У. Вайнрайх, Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, Ю. Жлуктенко, А. Мартіне, В. Протченко, А. Росетті, А. Супрун, С. Трескова, М. Успенський, Ч. Фергюсон, Е. Хауген, Л. Щерба та ін.).

У соціальному аспекті білінгвізм може бути контактним і дистантним (Ю. Дешерієв, Ч. Фергюсон, Ф. Філін, Д. Фішман). Контактний білінгвізм виникає в умовах спільного проживання двох етномовних колективів або їх частин. Він вирізняється стійкістю, усталеністю, зазвичай унаслідується від попередніх поколінь, створює сприятливий ґрунт для взаємозбагачення мов. Неконтактний (дистантний) білінгвізм формується в результаті спілкування носіїв мови з представниками народу, які мешкають на несуміжній території або з емігрантами, заробітчанами [183; 518; 568; 569]. За умови тривалого контакту може відбуватися трансформація функцій першої і другої мов, і засвоєна пізніше мова починає виконувати провідну соціальну функцію. У другого покоління і тих, хто засвоював мову з дитинства, рідна мова припиняє виконувати роль домінантного коду (Ю. Дешерієв, Л. Масенко, Ч. Фергюсон, Ф. Філін, О. Швейцер, Н. Шумарова).

Щодо поширення двомовності при етнічному контактуванні, то вирізняють однобічний та обопільний білінгвізм (Ю. Дешерієв, Ф. Філін,

С. Семчинський). За обопільного білінгвізму члени взаємодіючих мовних спільнот однаково двомовні, за однобічного – одна етнічна група володіє лише рідною мовою, а друга – своєю рідною і мовою контактуючого етносу. За ступенем поширеності розрізняють парціальний і тотальний білінгвізм.

Співвіднесеність білінгвізму з певним соціальним колективом дає підстави поділити білінгвізм на індивідуальний, груповий і масовий (В. Аврорін і Є. Верещагін). Підтипами групового вважають білінгвізм вікових груп: білінгвізм старшого покоління (старше 50 років), середнього віку (25-50 р.), молоді (15-25), підлітковий (7-15), дитячий (до 7 р.) [2; 109].

Отже, сучасна лінгвістика не має єдиної типології двомовності, яка б характеризувала білінгвізм за всіма визначеними критеріями і параметрами. Учені (Р. Белл, У. Вайнрайх, С. Ервін, Ч. Осгуд) розглядають білінгвізм як шкалу, що розміщується між змішаним білінгвізмом, у якому дві мови зливаються в одну систему, й ідеальним білінгвізмом, де дві мовні системи зберігаються відмежованими, що, власне, і дає відповідь на кардинальне запитання: чи є особа одномовною, чи двомовною [44, с.157-158]. Натомість Б. Бенедиктов називає дві головні ознаки, на які слід зважати при визначенні типів двомовності. Першою є ступінь володіння обома мовами, який визначається кількісними та якісними показниками надбань у галузі рідної та другої мов. Другою – виступає спосіб оволодіння другою мовою – природний або навчальний (штучний) [49, с.55].

Проблема розрізнення типів білінгвізму має практичну значущість для навчання мов. Багатьма науковцями відзначається, що характер двомовності значною мірою залежить від того, в який спосіб засвоювалася друга мова: природним, усно-імітативним шляхом у практиці спілкування з різномовними носіями, або штучно, під керівництвом педагога (В. Аврорін, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, О. Бистрова, А. Богуш, У. Вайнрайх, Є. Верещагін, О. Леонт'єв, К. Протасова, А. Супрун, М. Успенський, Е. Хауген, М. Шанський, Л. Щерба та ін.). У першому випадку інтенсивність взаємодії мов є набагато більшою, що обов'язково позначається на продуктивності опанування мов. Відомо також, що

ступінь досконалості мовлення другою мовою багато залежить від того, в якому віці формується двомовність. Переваги дитячого білінгвізму відзначаються класичними і найновішими дослідженнями (А. Алхазішвілі, Ш. Амонашвілі, В. Артемов, Б. Бейн, А. Богуш, У. Вайнрайх, О. Ван, Л. Виготський, І. Зимняя, Н. Імедадзе, О. Леонтьєв, А. Мартіне, Ч. Осгуд, І. Румянцева, А. Супрун, Е. Хауген, Г. Чиршева, М. Шанський, О. Шахнарович, Л. Щерба та ін.), а також підтверджується масовою емпірикою.

Отже, важливими з теоретичних і прагматичних позицій постають питання визначення типів білінгвізму, їх сутнісних і диференційних характеристик, виявлення ознак білінгвізму як інтегрального явища, встановлення критеріїв визначення мовця-білінгва.

Білінгвізмом вважаємо властивість індивіда або мовного колективу систематично користуватися двома мовами в основних сферах комунікації. Таким чином, провідним критерієм двомовності є практика використання двох мов у комунікативно-мовленнєвій діяльності мовців.

2.2. Явища інтерференції і транспозиції у процесі взаємодії мов

Контактування двох мов, що спричиняє білінгвізм, неодмінно супроводжується взаємним впливом мов, який може мати позитивні або негативні наслідки. Негативний вплив дістав назви «інтерференції». Слідом за У. Вайнрайхом, який зазначав, що «ті випадки відхилення від норм кожної з мов, які відбуваються в мовленні двомовних осіб внаслідок того, що вони знайомі більше ніж з однією мовою, тобто внаслідок контакту мов», прийнято називати лінгвістичною інтерференцією [101, с. 12].

Уперше термін «інтерференція» в лінгвістичному значенні був використаний А. Мейє в 1924 році. Найбільший внесок у дослідження означеної проблеми здійснили У. Вайнрайх, Б. Горгунг, А. Мартіне, Е. Хауген, Й. Юхас. Низка лінгвістичних аспектів інтерференції розглянуто в роботах таких мовознавців, як А. Бараннікова, Л. Бондарко, В. Брицин, Є. Верещагін,

Б. Гавранек, О. Гаркавець, Ю. Дешерієва, М. Затовканюк, Г. Зимовець, Ю. Жлуктенко, Г. Їжакевич, О. Карлинський, Т. Лінник, Л. Пономаренко, Ю. Розенцвейг, О. Рот, С. Семчинський, Б. Серебренніков, А. Смирницький, Л. Уман, Ж. Харчук. З позицій соціолінгвістики інтерференцію характеризують Р. Белл, Н. Борисенко, Ю. Дешерієв, Л. Лазаренко, В. Манакін, Л. Масенко, Н. Мечковська, І. Попеску, Л. Ставицька, С. Семчинський, О. Тараненко, В. Чемес, Н. Шумарова. Лінгводидактичний погляд представлено в дослідженнях О. Біляєва, К. Бобова, А. Богуш, Н. Босак, О. Бугайчук, Л. Булаховського, Н. Дьоміної, Т. Дикун, Є. Верещагіна, Є. Голобородько, Ж. Горіної, І. Гудзик, Т. Дикун, О. Дем'яненко, К. Закір'янова, Г. Кирилової, О. Клименка, Г. Коваль, Т. Коршун, Л. Лазаренко, І. Луценко, В. Мельничайка, Н. Мєсяць, Н. Пашковської, А. Супруна, М. Успенського, О. Хорошковської, Г. Чередниченко, М. Шанського, В. Шярнаса, Л. Щерби та ін. Визначення поняття інтерференції, її механізми, типологію, характеристику з різних наукових аспектів, можливість прогнозувати потенційну інтерференцію і моделювати ймовірні наслідки для мов, що зазнають її впливу, неодноразово порушено в їхніх дослідженнях.

Дискусійними залишаються питання, пов'язані із сутністю інтерференції. По-перше, відсутній єдиний погляд на галузь функціонування інтерференції. Здебільшого вона розглядається як наслідок саме міжмовних контактів, хоча в літературі зустрічається термін «внутрішньомовна інтерференція» (Л. Бондарко). На думку більшості дослідників (Н. Босак, О. Гаркавець, Ж. Горіна, Г. Зимовець, Т. Лінник, В. Розенцвейг, Л. Уман та ін.), широке розуміння терміна викривлює суть поняття, а будь-яку помилку, що відбувається в результаті хибної асоціації або аналогії з явищами однієї мови в мовленні тієї самої мови, не можна вважати інтерферуючою.

По-друге, існують розбіжності в поглядах щодо розподілу інтерференції на мовну і мовленнєву. У. Вайнрайх і його послідовники інтерференцією вважають відхилення від мовної норми, що виникає в мовленні білінгва під час реалізації ним однієї з мов, якими володіє [101, с.22]. Натомість А. Супрун не

погоджується з У. Вайнрайхом відносно виокремлення мовної інтерференції: «визначаючи існування інтерференції у мові довелося б визнати її існування у нормі, а не тільки у відхиленнях від норми [482, с.77]». Таким чином, все частіше процес інтерференції пов'язується з мовленнєвим рівнем (А. Бараннікова, О. Гаркавець, О. Єршова, Г. Зимовець, І. Кітроська, М. Михайлов, Н. Михайловська, Е. Хауген), оскільки в мові відбувається не інтерференція, а за певних умов – процес усталення наслідків цього явища. На думку Є. Верещагіна, «негативний» аспект інтерференції робить безпідставним розподіл її на мовну і мовленнєву, оскільки інтерференція спостерігається тільки в мовленні [109, с.136]. Н. Михайловська вважає, що інтерференція виявляється саме на рівні мовлення, на рівні породження висловлювання, на рівні реалізації тих ресурсів другої мови, якими володіє білінгв.

Важливим лінгвістичним положенням є таке, що доводить неминучість прояву інтерференції в умовах взаємодії будь-яких мов. Потрібно прийняти за аксіому тезу В. Розенцвейга, що без інтерференції двомовність неможлива. З ним солідарні О. Гаркавець, Є. Верещагін, К. Закір'янов, Б. Серебренніков, Л. Уман, Л. Щерба та ін. Так, Л. Уман пише: «Інтерференція – процес об'єктивний, який виникає за мовного контакту незалежно від волі та бажань мовців [504, с.158]». Неминучість інтерференції пояснюється закономірностями функціонування мов. Е. Хауген вказує на те, що явища інтерференції виникають як результат сприймання інших мов крізь призму рідної мови. «Під час засвоєння нової мови, ми відбираємо і організуємо у відповідності до тієї мовної схеми, яка існувала в нас до цього [571, с.18]».

Докладний аналіз мовлення дає можливість відзначити, що в кожному випадку міжмовної взаємодії інтерференція відбувається з обох боків. Ю. Дешерієв справедливо підкреслював: «Взаємодія мов є двобічним процесом [181, с.63]». У. Вайнрайх також зауважував, що із структурного погляду інтерференцію слід очікувати в обох контактуючих мовах.

Незважаючи на розбіжності за деякими позиціями, науковці єдині в тому, що інтерференція становить складну ієрархію мовних і мовленнєвих явищ, які

потребують диференційованого розгляду, що інтерференція спричиняє зміни в мовних системах у вигляді проникнень елементів однієї мови до іншої. Психологічну характеристику умов породження інтерференції здійснив А. Супрун. Автор зазначає, що «реальним джерелом інтерференції є саме суміщений механізм породження текстів двома мовами, недиференційованість настанов... При такому розумінні явища, інтерференцією можна вважати неусвідомлене, безконтрольне використання при побудові текстів однією мовою елементів іншого мовного влаштування [484, с.61]». М. Успенський під інтерференцією розуміє будь-який негативний вплив на мовлення, що сприймається чи продукується другою мовою.

Значної уваги вчені приділяють вивченню механізмів взаємодії мов у різних видах мовленнєвої діяльності. На рецептивному та репродуктивному рівнях двомовність несе зазвичай позитивний заряд, а на продуктивному і, насамперед, у говорінні, білінгвізм викликає побічний негативний прояв у вигляді інтерференції. Більшістю дослідників відзначається закономірна дія інтерференції на рівні продуктивного білінгвізму [33; 82; 101; 109; 148; 219].

Особливо відчутна інтерференція при контакті близькоспоріднених мов. Залежність інтенсивності інтерференції від структурної співвіднесеності мовних систем відзначається Л. Булаховським, Ю. Жлуктенком, А. Мартіне, С. Семчинським, А. Супруном, М. Успенським та ін. Учені (У. Вайнрайх, В. Панфілов, А. Росетті, А. Супрун, Е. Хауген) вказують, що структурно-генетична близькість мов передусім сприяє взаємодії мов, і навпаки, їх віддаленість заважає цьому процесу. «Змінена мова має більше шансів виникнути там, де існують дві близькі мовні системи», – пише А. Росетті [434, с.115].

Лінгводидактичну інтерпретацію проблеми виникнення і подолання інтерференції під час засвоєння близькоспоріднених мов знаходимо у вітчизняних учених. Так, на думку А. Булаховського, О. Реформатського, М. Успенського, М. Шанського, вивчення мов, які належать до різних лінгвістичних систем, менше спричиняє виникнення труднощів, ніж навчання

споріднених мов у зв'язку із сильним інтерферуєчим впливом рідної мови на ту, що виучується. Саме на ґрунті спільності виникає можливість ототожнення явищ однієї мови з явищами іншої, «...чим більше подібності у значеннях і процесах позначення, тим більше можливості для помилок у кодуванні», – зазначає А. Супрун [481, с.22].

Широке розуміння означеного феномену дозволяє виділити кілька типів та підтипів інтерференції. Розрізняють інтерференцію за такими критеріями: а) за походженням – на внутрішню і зовнішню (А. Богуш, М. Успенський); б) за характером перенесення навичок – на пряму і непряму (Є. Верещагін, Ю. Жлуктенко, В. Розенцвейг, М. Успенський, М. Шанський); в) за характером прояву – на явну і приховану (Ю. Жлуктенко, В. Розенцвейг, А. Супрун); г) за лінгвістичною природою – на фонетичну, лексико-семантичну, лексико-словотворчу, лексико-фразеологічну, граматичну.

До прямої інтерференції належать факти безпосереднього перенесення будь-яких одиниць, форм, властивостей або узагальнень однієї мови в мовлення іншою мовою. Чим ближчі контактуючі мовні системи, тим більша питома вага прямої (зовнішньої) інтерференції, зазначає А. Богуш [79; 81; 82]. Пряма інтерференція має тенденцію посилюватися в тих випадках, коли співрозмовники знайомі з двома мовами, тобто тоді, коли не існує небезпеки непорозуміння через інтерференцію, зауважує Є. Верещагін [109].

М. Успенський називає два різновиди прямої інтерференції: 1) перенесення переважно з рідної мови «мовної матерії» (одиниць, форм); 2) іншомовне перенесення будь-яких узагальнень або властивостей, але в іншій звуковій або граматичній формах [506, 509]. До першого різновиду прямої інтерференції передусім належить пряме перенесення фонем (редукція голосних, позиційне оглушення, протиставлення за м'якістю-твердістю) та лексем (пряме перенесення в мовлення однією мовою слів іншої мови, використання слова в невласливому йому значенні, але відповідно до значень його іншомовного корелята). Для другого різновиду прямої інтерференції характерне утворення одиниць із власного мовного матеріалу за зразками

одиниць контактуючої мови. Прикладом цього різновиду прямої інтерференції є калькування, тобто точний переклад іншомовного етимона.

Непряма, або внутрішня інтерференція зумовлена принциповими відмінностями мовних явищ, системними розходженнями (А. Богуш) [72, с.35]. Цей вид інтерференції не пов'язаний із безпосереднім перенесенням. Інтерференція породжує мовленнєві помилки, які викликані нетиповістю, повною відсутністю даних системних опозицій або категоріальних явищ у рідній мові (М. Успенський) [506].

Непряма інтерференція, на думку Ю. Жлуктенка, також виражається в тому, що двомовні уникають вживання деяких моделей і форм другої мови. Такі процеси він назвав «граматичним гальмуванням». Їх наслідками зазвичай буває спрощення структур і моделей, усунення в одній з мов специфічних явищ, які складають її своєрідність і тому є більш складними до засвоєння [214]. В. Розенцвейг називає ці процеси «прихованою» інтерференцією. Засвоївши рецептивно моделі нової мови, які не збігаються із системою рідної, біглооти намагаються уникнути їх у своєму мовленні, оскільки вони не мають однозначної відповідності в рідній мові. За прихованої інтерференції відхилення від норм не порушують будову цієї мови [433, с.16], натомість мовлення збіднене і спрощене. Прихованій інтерференції протиставляється неприхована інтерференція, під якою науковець розуміє таку, що порушує будову цієї мови [432].

У межах непрямої інтерференції також виділено кілька різновидів. Перший – пов'язаний із відсутністю в рідній мові фонологічних опозицій чи категоріальних явищ граматики, властивих системі другої мови. Граматична інтерференція викликається відсутністю певних граматичних категорій у рідній мові, що призводить до граматичних викривлень. Фонетична інтерференція пов'язується з опозиціями приголосних за твердістю – м'якістю, дзвінкістю – глухістю, які є специфічними для другої мови. У випадках, коли відсутність фонологічних опозицій одинична або позиційно зумовлена, вимова звука в другій мові фактично збігається з правильною артикуляцією в рідній мові і

виступає проявом прямої інтерференції. Другий різновид непрямой інтерференції – «гіперизм», виявляється в неправомірному розширенні властивостей однієї мови в мовленні іншою. Третім різновидом є негативний вплив системних відмінностей в обох мовах, як у значеннях, так і способах та засобах виявлення категоріальних значень (О. Гаркавець, Ю. Жлуктенко, Г. Зимовець, В. Розенцвейг, Л. Уман).

Лінгвістична інтерференція охоплює всі мовні рівні, що створило підстави для виділення таких її видів, як фонетична, лексична, словотворча, граматична, фразеологічна та семантична. Питання фонетичної інтерференції досліджувалися Т. Богомазовою, А. Богущ, У. Вайнрайхом, О. Дем'яненко, Л. Король, В. Кулешовим, О. Лобчук, О. Паскаль, С. Пеньковою, Т. Подольською, В. Розенцвейгом, М. Трубецьким. Фонемантична інтерференція виявляється в такій фонетичній реалізації однієї мови під впливом іншої, яка порушує її фонематичну будову. Експериментально встановлено, що під час слухання нерідного мовлення звукові ознаки, які не властиві фонологічній будові рідної мови, не розрізняються. У процесі говоріння нерідною мовою «недодиференціація» або «зверхдиференціація» будь – якої артикуляційної ознаки також нав'язується фонологічною будовою рідної мови [433, с.44]. Звуки чужої мови набувають «неправильної фонологічної інтерпретації», оскільки вони пропускаються крізь «фонологічне сито» рідної мови, – читаємо в М. Трубецького [498]. Значну роль у подоланні фонетичної інтерференції відіграє й артикуляційний автоматизм: поступове збагачення мовленнєвого досвіду індивіда сприяє більш точному аналізу потоку мовлення. Наскільки точно індивід аналізує іншомовне мовлення під час сприймання, настільки точно він буде ці одиниці відтворювати у своєму мовленні, підкреслює Ю. Жлуктенко [214].

Автор називає два види фонологічних інтерпретацій, які виникають унаслідок ідентифікації одиниць фонетичного рівня мовлення:

1. Ідентифікація диференціальних ознак фонем. Індивід не вміє визначити, які ознаки є розрізнявальними, а які надлишковими.

2. Ідентифікація різномовних фонем: а) субституція – встановлення в обох мовах подібних фонем; б) поява нових фонологічних одиниць у «порожніх клітинах» системи; в) ідентифікація фонологічних одиниць між послідовностями фонем [214].

Для фонетичної інтерференції характерні орфоепічні та акцентологічні відхилення. «Перенесення звуків», що призводить до «акценту» в мовленні нерідною мовою, а також перенесення наголосу, на думку лінгвістів (У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко, Г. Їжакевич, А. Мартіне, А. Супрун, М. Трубецкой, В. Щерба), не носять випадкового характеру. Як засвідчують спеціальні дослідження, помилки, пов'язані з перенесенням слухо-вимовних навичок рідної мови на іншомовну вимову, носять системний характер. Це надає можливість попереджати помилки спеціальними прийомами навчання (А. Богуш, Є. Голобородько, Г. Їжакевич, Г. Коваль, Т. Коршун, О. Лобчук, М. Пентилюк, Т. Подольська, В. Розенцвейг, М. Успенський, М. Шанський).

У дитячому мовленні, за класифікацією М. Успенського, поширені нефонемні та фонемні помилки. В російсько – українській двомовності серед нефонемних помилок найчастіше зустрічаються такі: редуція голосних звуків, позиційне та асимілятивне оглушення приголосних, проривний звук [г]; тверда вимова звука [ц] в кінці слова; пом'якшення звука [р] у кінці слова; пом'якшення звука [ч]; порушення наголосу. До фонемних належать такі: переставляння звуків у схожих словах української та російської мов; нероздільна вимова сполучень [пйя], [мйя], [вйя] тощо [508].

Питання лексичної інтерференції докладно висвітлені в науковому доробку О. Бугайчук, Ю. Жлуктенка, З. Даунене, М. Затовканюк, Г. Їжакевич, О. Козаченка, Л. Лазаренко, І. Луценко, В. Манакіна, Н. Пашковської, І. Синиці, О. Шинкаренко та ін. За визначенням Ю. Жлуктенка, явищами лексичної інтерференції слід уважати всі викликані міжмовними зв'язками зміни у складі лексичного інвентаря, а також у функціях і використанні лексико – семантичних одиниць у їх смислових структурах. Лексичний ярус мови першим реагує на міжмовний контакт і для інтерференції є найпроникливішим

(І. Арнольд, У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко, А. Мартіне, А. Росетті, А. Супрун, Е. Хауген, В. Щерба, В. Ярцева). Так, У. Вайнрайх пояснює це легкістю розповсюдження лексичних одиниць порівняно з фонологічними і граматичними правилами, тому для запозичень достатньо мінімального контакту між мовами. Близькопоріднена двомовність створює необмежені можливості для лексичної інтерференції (Г. Їжакевич, Ю. Жлуктенко, І. Луценко, В. Манакін, Н. Пашковська, О. Синиця, М. Успенський). Водночас інтенсивної лексичної інтерференції у взаємодії різноструктурних мов не спостерігається, що пояснюється розмежуванням у свідомості біглотів лексичних систем двох мов. За близькопорідненого білінгвізму в процесі мовленнєвої практики білінгвів відбувається злиття лексичних систем різних мов і, як наслідок, утворюється єдиний фонд лексичних інновацій, що дає необмежені можливості для використання лексики однієї мови в мовленні іншою.

У. Вайнрайх пропонує розрізнати два типи лексичної інтерференції: перенесення лексем з мови А в мову В та використання лексем мови В у новій функції позначення за зразком мови А, зі змістом яких вони ідентифікуються [101, с.49]. Проаналізувавши сферу прямої інтерференції у галузі лексики, М. Успенський виділив два її типи: безпосереднє перенесення слова та перенесення значення слова. Останній тип лексичної інтерференції він уважав більш характерним для двомовності з неспорідненими мовами [509]. Ю. Жлуктенко до лексичної інтерференції відніс запозичення, перенесення, калькування та семантичну інтерференцію, під якою розуміє зміну значення слова в результаті контакту з іншою мовою [214].

У лексичній інтерференції запозиченням називають «використання одиниці в контекстах другої мови» (Ю. Жлуктенко), «безпосереднє перенесення у мовлення другою мовою слів рідної мови» (М. Успенський), «використання у мовленні однією мовою повнозначних слів другої мови» (Н. Пашковська), «цитовання» (М. Затоканюк).

Аналізуючи мовлення учнів за українсько – російської двомовності, І. Синиця зазначав, що слова, які переходять із рідної мови, здебільшого набирають граматичного та інтонаційного оформлення, властивого другій мові. Ю. Жлуктенко відзначає таку особливість лінгвістичної природи запозичення, як типу лексичної інтерференції: воно не тільки створює певні зміни в лексико – семантичній системі мови-сприймача, а й дає ґрунт для проникнення інтерференції на фонетичний і граматичний яруси мови. У мовленнєвій дійсності ці види інтерференції переплітаються, нашаровуються одна на одну і співіснують в одному мовленнєвому елементі.

Перенесення, за Ю. Жлуктенком, як тип лексичної інтерференції диференціюється за такими видами: а) власне перенесення, без пристосування слова до іншої мови; б) перенесення з морфологічними, звуковими та іншими пристосуваннями; в) комбінації звукового, морфологічного, орфографічного пристосування [214]. За даними вчених (А. Супрун, Н. Пашковська, Т. Лінник, І. Луценко), найчастіше під інтерферуєчий вплив у близькоспоріднених мовах підпадають повнозначні однокореневі слова, що частково відрізняються звуковим та граматичним оформленням слів мови-реципієнта.

Лексична інтерференція виступає у калькуванні, тобто в дослівному перекладі окремих складних слів чи словосполучень (Н. Пашковська); у запозиченні структурної схеми слова, яка заповнюється власними морфемами (Ю. Жлуктенко). До лексичної інтерференції також відносять міжмовну омонімію – використання слів однієї мови в мовленнєвій практиці іншою мовою, де слова набувають іншого значення (О. Бугайчук, З. Даунене), неправильне вживання слів, значення яких не збігається у двох мовах (Б. Успенський), використання слів у значеннях, властивих другій мові (Н. Пашковська, А. Супрун).

Окрім лексичної, дослідники виокремлюють лексико – семантичну або семантичну інтерференцію (Х. Агішев, О. Бугайчук, Ж. Горіна, М. Затовканюк, К. Закір'янов, А. Карлін). У мовленні білінгва лексико-семантична інтерференція суттєво позначається на змістовому боці висловлювань, оскільки

дестабілізує та руйнує зв'язки, що історично склалися в мові і надає їм невластивого смислового забарвлення. Класичне визначення лексико – семантичної інтерференції належить К. Закір'янову: «Відхилення від норм вживання слів внаслідок перенесення значень слів однієї мови на особливості їх сполучуваності в іншу. ...головними причинами, які викликають лексико – семантичну інтерференцію, є незбігання семантичних обсягів слів контактуючих мов, тобто семантичні і структурні розходження в лексиці [218, с.54]». До лексико – семантичної інтерференції М. Затовканюк відносить явища міжмовної омонімії, міжмовної полісемії, і міжмовної паронімії. Х. Агішев причини семантичної інтерференції вбачає, по-перше, у розходженні в логіко – предметних значеннях слів і семантичному «картуванні» дійсності. Семантичне членування дійсності тією чи тією мовою є довільним і семантична карта будь – якої однієї мови відрізняється від карт усіх інших мов; по-друге, у структурній асиметрії компонентів багатозначних слів. Найчутливіше реагують на інтерферентний вплив ті повнозначні слова, які суміщаються в базовій понятійній площині, однак різко відрізняються одне від одного малюнком побічних семантичних розгалужень (течёт вода (рос.) – тече вода (укр.), течёт время (рос.) – плине час (укр.)); по-третє, в неоднорідності складу різних класів слів (тематичних груп, синонімічних рядів, понятійних полів); і нарешті, в розходженнях у лексичній сполучуваності і спільному використанні слів [3, с. 12-14].

І. Луценко досліджувала лексичну інтерференцію в дошкільників за умов російсько – української двомовності і виявила кілька її типів:

1. Власне перенесення російських слів в українське мовлення:
 а) перенесення повнозначних частин мови (український відповідник належить до групи власне українських лексем і не має формальних співвідношень з російською лексикою); б) перенесення повнозначних частин мови в тих випадках, коли слова-відповідники належать до спільного лексичного фонду. У цьому випадку відбувається ототожнення двох лексем.

2. Перенесення повнозначних частин мови з їх фонетичним і граматичним пристосуванням до української мови.

На лексико-семантичному рівні, за даними І. Луценко, інтерференція відбувається: а) у доборі з наявних в українській мові лексичних дублетів, які мають подібність з російськими лексемами на формальному рівні; б) у встановленні значення специфічних українських слів на ґрунті звукових асоціацій із російськими лексемами; в) у заміні адекватного слова синонімом, словом з більш загальним / вузьким значенням; г) у вживанні слів у нехарактерних для них значеннях [338].

Г. Андрієвська вивчала прояви інтерференції в образному мовленні школярів при одночасному засвоєнні української і російської мов. За фразеологічної інтерференції моделі фразеологізмів однієї мови використовуються для продукування текстів іншою мовою [13].

У мовознавстві існує кілька поглядів на граматичну інтерференцію. Ю. Жлуктенко вважає, що граматична інтерференція – це всі зміни в граматичних формах, моделях, відношеннях і функціях, які відбуваються в мовленні внаслідок мовного контакту. Ряд дослідників взагалі заперечує можливість інтерференції на цьому рівні мови, вважаючи, що граматична система майже не піддається іншомовним впливам (А. Долгопольський, В. Жирмунський, К. Закір'янов, А. Мейє, Є. Сепір, В. Чемес). Протилежної думки В. Агаєв, У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко, А. Росетті, Е. Хауген і визнають цілком вірогідним іншомовний вплив на граматику мови. Сучасні дослідники переконані в обов'язковому граматичному впливові однієї мови на граматичну систему іншої за контакту близькоспоріднених мов (О. Бугайчук, О. Гаркавець, Н. Гордієнко, О. Клименко, Є. Коток, А. Супрун, В. Розенцвейг, Л. Уман). В. Розенцвейг і Л. Уман стверджують, що «граматична інтерференція виникає за будь – якого контакту [432, с.60]».

Л. Уман визначає граматичну інтерференцію як «явище відхилення від граматичної системи однієї мови під впливом граматичної норми другої мови [504, с.158]». Передумовою граматичною інтерференції є ототожнення

лексичних одиниць двох мовних систем. Як підкреслює У. Вайнрайх, біглот розповсюджує на слово або морфему однієї мови синтаксичні «права і обов'язки» слова або морфем другої мови, що і викликає порушення граматичних норм. Учений виділяє такі типи граматичної інтерференції: а) використання морфем мови А в мові В; б) використання граматичних відносин мови А для морфем мови В чи нехтування відносинами мови В, що не має прототипу в мові А. Як наслідок, відбувається ототожнювання специфічної морфем мови В зі специфічною морфемою мови А, зміна функції морфем мови В відповідно до граматичної моделі мови А [101].

Ю. Жлуктенко пропонує більш диференційовану типологію граматичної інтерференції.

1. Зміни граматичних відносин в одній мові за аналогією відносин другої мови: а) перенесення граматичних відносин з мови А в мову В; б) усунення граматичних відносин, наявних в одній мові внаслідок їх відсутності у другій.

2. Зміни граматичної функції морфем однієї мови за зразком іншої.

3. Розширення або звуження використання граматичної форми, моделі цієї мови під впливом ототожнюваного явища другої мови.

4. Ототожнення різномовних морфем або моделей не здійснюється, тому що в одній із контактуючих мов аналогічне явище відсутнє і «порожнє місце» в граматичній системі заповнюється шляхом копіювання іншомовного зразка: а) запозиченням граматичних формантів (флексій, афіксів). Цей різновид граматичної інтерференції набуває сили за близькоспорідненого мовного контакту (В. Вільдомець, Ю. Жлуктенко, Б. Серебренніков); б) граматичним калькуванням, тобто копіюванням граматичних моделей однієї мови засобами іншої. Цей тип інтерференції вказує на те, що структура мови-моделі переважає у свідомості білінгва і він продовжує мислити категоріями першої мови [214].

Питання граматичної інтерференції в умовах українсько – російської близькоспорідненої двомовності досліджувалися О. Бугайчук, Н. Гордієнко, Ю. Жлуктенком, А. Лагутіною, В. Прилипко, М. Успенським.

Словотворча інтерференція характеризується перенесенням однотипних способів та засобів утворення слів з однієї контактуючої мови до іншої. У роботах Г. Циганенко і Л. Вознюк звертається увага на те, що в словотворенні більше, ніж в іншому ярусі, простежується спорідненість російської та української мов, яка проявляється в тотожних і подібних способах та засобах творення слів – і це, природно, активізує інтерференцію в мовленні білінгвів [115; 530].

Дослідниця Н. Притулик називає 3 групи помилок інтерферентного характеру в мовленні двомовних першокласників при словотворенні, які відбуваються шляхом суміщення морфем двох мов, а саме: 1) слова, в яких корінь від російського слова, а афікси характерні українській мові: [плох]ий, від[іска]в, [адів]ає; 2) слова, в яких корінь від українського слова, а афікси російські: [по]хожі, впа[л]; 3) складні слова, в яких одна частина українська, інша – російська: різно[цвітні]. Серед усіх проявів інтерференції словотворні огріхи в мовленні дітей становлять 16,5% [413].

Крім негативного прояву міжмовної взаємодії відбувається і позитивний вплив однієї мови на іншу у вигляді перенесення знань, умінь і навичок із рідної мови в другу, які не викривлюють останньої. Такі перенесення дістали назви «корисних», «позитивних», «трансдукції» або «транспозиції». Психологи і психолінгвісти вважають, що під час засвоєння другої мови у свідомості людини відбуваються складні процеси взаємодії мовних систем – система другої мови ніби нашаровується на систему рідної, а мовці спираються на знання, вміння, навички, здібності першої мови (А. Богуш, Л. Виготський, І. Зимняя, М. Жинкін, О. Залевська, Є. Кабанова – Меллер, О. Леонт'єв, О. Негневицька, М. Рябова, А. Супрун, Т. Ушакова та ін.).

Найкращі умови для транспозиції існують за близькоспорідненого білінгвізму, адже тут «найвищий відсоток загальних для обох мов закономірностей, нормативів, правил, дефініцій [481, с.75]». Взагалі науковці відзначають, що у вивченні другої спорідненої мови можливостей для

транспозиції значно більше, ніж для інтерференції (Є. Верещагін, Г. Коваль, Н. Мєсяць, Н. Пашковська, А. Супрун, Л. Уман, М. Шанський).

Відповідно до тверджень науковців (О. Беляєв, А. Богуш, Є. Верещагін, Є. Голобородько, І. Гудзик, І. Зимня, Г. Коваль, О. Леонтєв, Н. Пашковська, М. Пентилюк, М. Успенський, А. Супрун), типологічна і структурна схожість близькоспоріднених мов позитивно відбивається на процесах аудіювання та відтворення готового мовленнєвого продукту. Відносно легке розуміння людиною іномовлення А. Супрун пояснює дією транспозиції завдяки пристрою «для дешифровки текстів рідною мовою [481, с.4]». Розуміння чужої мови уможлиблюється з допомоги розвиненої в межах рідної мови здібності оперувати з нечіткими об'єктами та одночасного впливу мовного і візуального контактів [483]. Труднощі в білінгва починаються в ході говоріння, коли недостатня диференціація мовних одиниць двох мов призводить до їх змішування і неусвідомленого використання механізму рідної мови для побудови текстів другою мовою (О. Беляєв, А. Богуш, І. Зимня, Т. Коршун, О. Леонтєв, Н. Мєсяць, А. Супрун, М. Успенський). Отже, на рівнях рецесії та репродукції переважає дія транспозиція, на продуктивному рівні – інтерференції [79; 82; 158; 284; 318; 367].

Лінгвістична транспозиція досліджувалася зарубіжними (Ф. Кайгулова, В. Новікєне, Й. Паужа) й українськими науковцями (А. Богуш, В. Горбань, І. Луценко, Н. Мєсяць). Транспозицію, як і інтерференцію можна передбачити на підставі порівняльного аналізу двох мов і визначити межі спільних явищ, які можуть увійти до «поля вірогідної транспозиції» (Н. Мєсяць). Розрізняють транспозицію стихійну, таку, що виникає об'єктивно, мимовільно, через несвідоме порівняння явищ двох мовних систем і перенесенням того, що є в них спільного, а також транспозицію організовану – цілеспрямовано і свідомо використовувану в процесі навчання мови (А. Богуш, Л. Булаховський, І. Гудзик, О. Леонтєв, Н. Мєсяць, Н. Пашковська). Транспозиційні можливості в навчанні другої мови досліджені недостатньо, зауважують І. Луценко і Н. Мєсяць, хоча для формування близькоспорідненої двомовності це

надзвичайно актуально. Н. Месяць пояснює недостатню вивченість транспозиції тим, що прояви її носять прихований характер, «виділити сам процес і його результат у явищі транспозиції набагато складніше, ніж в інтерференції, оскільки не тільки сам процес прихований від спостереження, але й найчастіше результат його непомітний [366, с.15]».

Лінгвістичний аспект проблеми білінгвізму полягає в описанні систем контактуючих мов і вивчення тієї різниці між ними, яка може перешкодити оволодінню двома мовами, передбачити вірогідні зони проявів інтерференції й транспозиції, визначити типи міжмовної взаємодії. Завдання лінгводидактики постають у методичній інтерпретації даних лінгвістики і пошуку найкоротшого і найефективнішого шляху формування білінгвізму з максимальним урахуванням мовної ситуації. Так, у дослідженні А. Богуш визначено закономірності формування в мовленнєвій діяльності дошкільників оцінно-контрольних дій і можливість їх транспозиційного перенесення в мовлення другою близькоспорідненою мовою. Розвинуті оцінно-контрольні дії в навчально-мовленнєвій діяльності позначаються на якості формування новоутворень у мовленні дітей в обох мовах: суттєво скорочується кількість інтерферентних помилок, збільшується обсяг мовленнєвих висловлювань, якісно змінюється монолог, з'являється свідоме ставлення до говоріння і слухання, до свого та чужого мовлення двома мовами, пришвидчено розвивається мовне та міжмовне чуття [79].

Близькоспорідненість двох мовних систем має свої величезні переваги і певні об'єктивні труднощі на шляху до формування автономної функціональної двомовності. Як доведено сучасними дослідженнями (О. Бугайчук, Ж. Горіна, О. Дем'яненко, Г. Їжакевич, І. Луценко, Л. Масенко, Л. Ставицька, Н. Шумарова, В. Русанівський та ін.), для мовлення значного числа мовців нашої країни характерний суміщений білінгвізм, який зумовлюється генетичною і структурною близькістю російської та української мов. Суміщене творення текстів обома мовами можливе за обставин, коли у свідомості мовців відстань між мовами мінімальна, коли недостатньо чітко «протиставляються

механізми творення текстів на різних мовах, не диференційовані настанови на ці мови [484, с.61]». Л. Щерба писав про мовців із змішаною двомовністю, що вони практично не розрізняють двох мовних систем, розмовляють однією мовою, яка має два способи вираження [550, с.55]. Такі самі особливості мовлення біглога із змішаним близькоспорідненим білінгвізмом відзначав і Ю. Жлуктенко: біглоти не помічають особливостей свого мовлення, поза їхньою увагою залишаються незвичні утворення [215, с.125]. Пряма інтерференція, що притаманна носіям суміщеного білінгвізму, матеріалізується в «неусвідомленій підміні явищ і категорій однієї мови явищами та категоріями другої мови [232, с.16]». Змішування елементів російської та української мовних систем виникає «у сфері спонтанного, ненормованого, переважно розмовного мовлення, нерідко охоплює усі його рівні, й найменш проникливі [232, с.43]».

Безперечні переваги містить близькоспорідненість для організованого формування двомовності. Науковці (А. Богуш, Л. Булаховський, І. Гудзик, В. Масальський, Н. Месяць, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, О. Чередниченко, М. Шанський, Л. Щерба та ін.) зазначають, що схожість мов створює дуже сприятливий ґрунт для засвоєння другої мови тому, що цей процес супроводжується транспозицією. Процес перенесення обов'язковий і закономірний, адже психологічною особливістю процесу сприймання людини є те, що все нове пізнається нею крізь набутий попередній досвід. Аперцепція, таким чином, як об'єктивний процес позначається на сприйманні та говорінні другою мовою. Якщо людиною засвоєно систему рідної мови, то нерідна мова нею неодмінно буде сприйматися крізь призму цього знання. Учені (М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонтьєв, О. Негневицька, К. Протасова, О. Шахнарович) зазначали, що інший шлях опанування другої мови психологічно неможливий [212; 213; 226; 229; 312; 380; 418; 511; 539].

Водночас методисти застерігають проти позірної привабливості легкого набуття близькоспорідненої двомовності (Л. Булаховський, Г. Коваль, Н. Пашковська та ін.). Так, А. Супрун переконаний, що «досконале володіння

двома близькоспорідненими мовами досягається не легше, ніж зовсім різними мовами [482, с.25]». Та все ж учені переконані, що «близькість мов є найбільш сприятливим ґрунтом при їх вивченні [484, с.61]». З методичного погляду, «рідна мова не повинна розглядатись як генератор інтерференції або як система, яка повинна бути подолана, здебільшого її слід розглядати як базову точку, лінгвістичну систему, на яку можна спиратися [393, с.101]». М. Шанський вважає, що ставитися до рідної мови слід не як до джерела труднощів, а як до чинника, що сприяє засвоєнню другої мови [536].

Вперше у вітчизняній лінгводидактиці питання про навчання двох близькоспоріднених мов на основі опори на рідну мову і зіставного лінгвістичного аналізу мов було поставлено Л. Булаховським. Необхідність порівняльного вивчення двох мов учений аргументує тим, що у свідомості учнів дві мови завжди пов'язані між собою, а звичка переходити від однієї до іншої приводить до того, що елементи однієї мовної системи переходять до іншої, і не помітити цього факту, як реального неможливо. Л. Щерба також зауважував: «... можна вилучити рідну мову з процесу навчання ..., але вилучити рідну мову з голів учнів... неможливо [549, с.55]». Відтоді в методиці паралельного засвоєння двох мов утвердився зіставний підхід до навчання з опорою на рідну мову (Н. Бакєєва, О. Біляєв, А. Богущ, Є. Голобородько, Г. Коваль, Т. Коршун, В. Масальський, І. Мельничайко, Н. Месяць, Н. Пашковська, М. Пентилюк, Н. Притулик, А. Супрун, В. Трунова, М. Успенський, О. Хорошківська, О. Чередніченко, М. Шанський, Л. Щерба).

Психологічне обґрунтування необхідності використання опори на рідну мову в процесі навчання знаходимо в працях В. Артемова, Б. Беляєва, А. Богущ, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва, І. Синиці, О. Негневицької, Т. Ушакової, О. Шахнаровича та ін. Так, Л. Виготський підкреслював, що засвоєння другої мови «спирається як на свою основу, на знання рідної мови [121, с.56]». Учені (О. Шахнарович, О. Негневицька) в книзі «Мова і діти» стверджують: «іноземна мова завжди свідомо чи несвідомо

зіставляється з рідною мовою... Цей процес, якщо ним керувати, може принести суттєву користь у навчанні другої мови [539, с.73]».

Отже, опора на рідну мову сучасною лінгводидактикою визначається як провідний принцип методичної системи навчання другої мови (О. Біляєв, А. Богущ, Л. Вознюк, Є. Голобородько, І. Луценко, Н. Пашковська, А. Супрун, О. Хорошковська та ін.). Опора на рідну мову постає передусім як принцип навчання, а також як специфічний методичний прийом. Як принцип навчання, опора на рідну мову реалізується в результатах зіставного аналізу систем двох мов, де лінгвістичного обґрунтування набуває зміст навчання і презентація навчального матеріалу. Цей ярус принципу опори на рідну мову також називають «прихованим», «опосередкованим» [112, с.4] і реалізується він у процесі розробки програм, методичних посібників, підручників, технологій навчання. Другий ярус – безпосередній, передбачає використання опори на рідну мову як загальний методичний прийом і реалізується в часткових, інтелектуальних прийомах навчання.

Обстоюючи зіставний підхід до засвоєння двох близьких мов з опорою на рідну, О. Біляєв зазначає, що автономне вивчення української і російської мов у їх типологічній подібності не виправдовує себе на практиці. Провідним стає опорно – порівняльний підхід у викладанні української мови в школі з російським мовним режимом, який, з одного боку, виявляється в опорі на рідну мову, з іншого, – в зіставленні аналогічних фактів і явищ української і російської мов [46, с.5]. М. Успенський опору на рідну мову вбачає в прямому і непрямому звертанні до рідної мови на уроках нерідної мови. Тут педагог має спиратися на загальні, подібні або протилежні в обох системах мовні значення, використовуючи порівняння, зіставлення і протиставлення мовних явищ, різного роду інструкції рідною мовою, відкриті й приховані зіставлення з фактами рідної мови, прямий і непрямий переклад, тлумачення значень рідною і другою мовою. «Саме цьому набуває особливого значення найуважніше вивчення мовного матеріалу та визначення всіх збігів і розбіжностей у виучуваній та рідній мовах [509, с. 22]».

У лінгводидактиці обґрунтовані два основних шляхи реалізації принципу взаємозв'язку при паралельному засвоєнні двох мов: 1) організація позитивного перенесення знань, умінь і навичок, що буде інтенсифікувати процес навчання. Цей шлях, на думку А. Супруна, забезпечує більш повні і міцні знання з меншою витратою часу на засвоєння подібного матеріалу, стимулює появу рецептивних і репродуктивних умінь і навичок, вивільняє час для мовленнєвої практики; 2) попередження інтерференції, тобто формування навичок вживання мовних форм, які піддаються впливу прямої інтерференції, а також того мовного матеріалу, з яким пов'язане виникнення непрямой інтерференції (Н. Бакеева, А. Богуш, А. Супрун, М. Успенський, М. Шанський).

Як вважає А. Супрун, формування автономної двомовності може здійснюватися завдяки сепарації мовних пристроїв, що містяться у свідомості біглотів, а це в навчанні ефективно досягається завдяки диференційно–систематичному підходу до презентації нового матеріалу. Диференціація передбачає відмінності в підході до вивчення подібних і різних явищ у мовах. Подібні явища демонструються з тією метою, щоб було засвоєно, що ця одиниця така сама, як і в рідній мові, щоб у свідомості учня продублювалася відповідна навичка у двох мовних системах. Ті явища, які відрізняються в мовах, вимагають більш пильної уваги і підлягають засвоєнню в процесі значної тренувальної роботи [481, с.21].

Позитивне перенесення знань, умінь і навичок із рідної мови в другу Н. Месяць і Н. Пашковська називають «організованою транспозицією». Методисти вбачають у правильній організації вивчення подібного матеріалу при паралельному засвоєнні споріднених мов один із шляхів розв'язання проблеми оптимізації навчання (А. Богуш, О. Бугайчук, Л. Вознюк, Є. Голобородько, Г. Коваль, Т. Коршун, І. Луценко, Н. Месяць, Н. Пашковська, М. Пентилюк, А. Супрун, В. Розенцвейг, В. Трунова, Л. Уман, М. Успенський, О. Хорошковська, М. Шанський). Як зазначає Н. Месяць, врахування транспозиції – це резерви часу і підвищення якості навчання [367], а А. Супрун

переконаний, що було б «безгосподарністю» не використовувати близьку спорідненість мов і їх широкі транспозиційні можливості [485].

Інтерферуючий вплив рідної мови неоднозначно методично інтерпретується дослідниками, адже «... опора на рідну мову посилює і без того наявну серйозну небезпеку інтерференційних явищ рідної і мови, що вивчається [481, с.49]». Тому дехто з вчених ефективною вважають ту методику, яка спрямована на попередження і подолання гальмувального впливу мовного і мовленнєвого досвіду мовців з рідної мови [283, с.4].

Дослідження застосування порівнянь і зіставлень при паралельному навчанні мов у лінгводидактиці пов'язуються з іменами С. Бархударова, Л. Булаховського, Н. Пашковської, О. Реформатського, Н. Рождественського, В. Розенцвейга, Б. Серебреннікова, А. Супруна, М. Успенського, М. Шанського, Л. Щерби, В. Ярцевої. Так, М. Шанський зазначав, що характер застосування зіставлення визначається не тільки лінгвометодичними, а й лінгвістичними і соціолінгвістичними чинниками і передусім ступенем спорідненості мов [536]. М. Успенський додає: «Масштаби і характер відкритих зіставлень залежать від умов і типів двомовності. Чим ближчі за своєю спорідненістю і системними ознаками мови, які зіставляються, тим масштабніше, конкретніше і детальніше зіставлення їх у навчальних ситуаціях [509, с.23]».

На глибоке переконання вчених (С. Бархударова, О. Біляєва, Л. Булаховського, Г. Іваницької, О. Клименка, Н. Пашковської, А. Супруна та ін.), прийом зіставлення вимагає чіткого окреслення сфери використання. Так, О. Біляєв вважає, що зіставляти слід подібні і відмінні риси споріднених мов [46], М. Успенський пропонує зіставляти ті розбіжності, які мають «матеріальний» характер і провокують пряму інтерференцію [509, с.25]. На думку А. Супруна, необхідно зіставляти лише ті мовні факти, які сприятимуть оволодінню активним мовленням другою мовою [481, с.56].

Використання прийомів опори на рідну мову не допускає формалізму. Н. Пашковська справедливо застерігає проти механічного, бездумного

застосування порівнянь і зіставлень учнями. Дитина має бути активною і свідомою у процесі використання перенесень, її слід «озброїти прийомами порівняння і показати, що в порівнянні необхідно виділити ознаки, які зіставляються [394, с.33]». Серед вимог до застосування зіставлень називаються такі: 1) зіставляється матеріал, який добре засвоєний у рідній мові, оскільки саме недостатнє знання фактів і несформованість міцних умінь і навичок з рідної мови призводить до змішування (Г. Іваницька, Н. Пашковська, А. Супрун, М. Успенський); 2) слід уникати зіставлень в активному мовленні (О. Біляєв, А. Супрун); 3) прийоми зіставлення мають бути коректними, вчасними, із чуттям міри. А. Супрун влучно зауважував, що зіставлення «можуть бути корисними, можуть бути марними, але можуть бути і шкідливими [482, с.28]». Тож, недоцільно використані зіставлення можуть посилювати змішування мов; 4) зіставлення використовується як для попередження інтерференції, так і для керівництва транспозицією. Дослідники лінгвістичної транспозиції (А. Богущ, В. Горбань, І. Луценко, Н. Месяць) відзначають відносно незначне поле «повної» транспозиції в українсько – російській двомовності, тому «спонукати» транспозицію слід не на повному, а на диференційованому перенесенні, щоб у зону транспозиції не потрапили частково схожі мовні факти, тобто необхідно формувати вибірково – узагальнюючі зв'язки при перенесенні мовних одиниць [367, с.117]. Такі зв'язки знадобляться у формуванні навичок використання тих одиниць, які підпадають під інтерферуючий вплив рідної мови [366, с.78].

Найбільшу складність для управління транспозицією становить шар мови, який не має відповідності з рідною на різних рівнях [144, с.17; 508, с.79]. Для грамотного керування транспозицією та інтерференцією необхідно враховувати багаторівневу характеристику мовних одиниць, а для цього «необхідно проаналізувати кожний елемент і його еквівалент або аналог окремо, «поштучно» [537, с.226]».

Принцип опори на рідну мову сприяє свідомому засвоєнню другої мови, оскільки «повне розуміння явищ другої мови пов'язане із знаходженням еквівалента в рідній мові і в мовній свідомості мовців [181, с.37]». Організація

навчання за цим принципом створює широкі можливості для ознайомлення учнів із мовними закономірностями. У зв'язку з цим, перед педагогом стоїть завдання не тільки в «усуненні тиску неідентичних засобів вираження рідної мови на систему виучуваної [366, с.14]», а й у тому, щоб показати дітям дії універсальних або загальних для мов законів, навчитися користуватися ними.

Свідоме застосування мовцями зіставлення і порівняння під час опанування другої мови позначається не тільки на їхньому вмінні користуватися мовою в різних видах мовлення, але впливає і на розвиток лінгвістичних здібностей. Так, учені (А. Богуш, А. Супрун) відзначають позитивні наслідки використання прийомів опори на рідну мову для формування мовної настанови, самоконтролю мовлення, міжмовного чуття, для диференціації взаємогальмуючих мовних явищ і уникнення репродуктивного гальмування. А. Супрун вважає, що зіставлення в процесі навчання відіграє функцію формування «навичок контролю за мовленнєвою діяльністю, вміння переключатися з однієї мовної настанови на іншу [481, с.56]». Сформований завдяки свідомій навички переключення контролюючий мовний механізм має стежити не тільки за правильністю реалізації задуму мовлення, але й за мовною приналежністю елементів тексту, аби мовець не «зповз» із однієї мови на іншу [483, с.22]. А. Богуш дослідила, що «диференційовані настанови формуються у процесі свідомого зіставлення і засвоєння граматичних структур двох мов [79, с.48]», тобто за умови включення рідної мови в процес засвоєння другої і здійснення відповідних лінгвістичних дій з мовним матеріалом обох мов. На думку М. Успенського, тільки свідоме розрізнення мовних фактів допоможе мовцеві у правильному доборі співвіднесених одиниць у мовленні [509, с.25-26]. Висловлені дефініції підтверджуються дослідженнями О. Бугайчук, Т. Виноградової, В. Горбань, Ж. Горіної, Л. Король, І. Луценко, Н. Пашковської та ін. Так, спостереження Л. Король зафіксували позитивний вплив таких розумових операцій, як виділення ознак для порівняння, порівняльний аналіз, узагальнення на формування свідомої навички вибору мовних засобів [283].

У навчанні дошкільників другої близькоспорідненої мови можливе застосування інтелектуальних прийомів розвитку мовлення, доводить А. Богуш і обґрунтовує використання прийомів зіставлення, порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, диференціації [73, с.101]. Інтелектуальні прийоми тісно пов'язані між собою і їх функціонування в навчальному процесі залежить від співвіднесеності порівнюваних мовних фактів. За даними досліджень Г. Кирилової, порівняння складається з двох операцій: перша – зіставлення, тобто процес виявлення ознак, за якими буде здійснюватися порівняння; друга – власне порівняння, в ході якого визначається спільне і відмінне [262, с.25].

Отже, процес формування двомовності супроводжується взаємодією двох мов у формі інтерференції й транспозиції знань, умінь і навичок. Під час засвоєння другої мови дія інтерференції і транспозиції є обов'язковою. Інтенсивність дії процесів інтерференції й транспозиції найбільш відчутні при близькоспорідненому білінгвізмі. На рецептивному рівні володіння мовою переважає дія транспозиції, на продуктивному рівні – інтерференції.

Дія інтерференції при засвоєнні близькоспоріднених мов спричиняє суміщений, змішаний білінгвізм, коли під час творення текстів мовцем не розрізняються дві мовні системи, змішуються засоби двох мов. У процесі формування близькоспорідненого білінгвізму виникає пряма, зовнішня, явна і прихована, за лінгвістичною природою – фонетична, лексико-семантична, лексико-словотворна, лексико-фразеологічна і граматична інтерференція. Натомість тут створюються також найсприятливіші умови для транспозиції.

Лінгвістичний аспект проблеми білінгвізму полягає в описанні систем контактуючих мов, виявленні спільних і розбіжних явищ для подальшого прогнозування і попередження зон проявів інтерференції й стимулювання транспозиції. Встановлено, що в умовах організованого навчання саме близькість мов надає переваги у формуванні двомовності, що пов'язується з обов'язковістю процесу перенесення знань, умінь і навичок з першої мови в другу. Найбільш ефективним є зіставний підхід у навчанні з опорою на рідну мову. В ньому віддиференційовані спільні, подібні й протилежні в обох мовах

значення засвоюються через прийоми прихованих і прямих порівнянь, зіставлень і протиставлень. Взаємозв'язок при паралельному вивченні двох мов реалізується через організацію позитивного перенесення знань, умінь і навичок з рідної мови у другу та організоване попередження перенесення навичок застосування мовних засобів рідної мови у другу.

2.3. Дитячий білінгвізм, його сутність

Дитячий білінгвізм більш як століття є об'єктом уваги вчених різних галузей гуманітарного знання. Сучасне розуміння більшості проблем дитячого білінгвізму вказує на те, що їх розв'язання має виконуватися на стику наук і не може бути за своїм характером виключно психологічним, психолінгвістичним або педагогічним. Теорії дитячої двомовності досить різноманітні і представлені широким спектром поглядів. Принциповими і найбільш суперечливими питаннями дитячого білінгвізму є ті, що досліджують час початку і спосіб навчання другої мови, основний метод навчання і методи дослідження білінгвізму, характер впливу білінгвізму на психосоціальний, когнітивний і лінгвістичний розвиток дитини, рівень компетенції дитини на кожній з мов, взаємний вплив мов на різних етапах формування двомовності, послідовність оволодіння мовами, психологічні та нейролінгвістичні механізми, які задіяні в процесі формування двомовності.

У питанні особливостей розвитку дитини-білінгва, впливу другої мови на його загальний та мовленнєвий розвиток погляди науковців розділились у двох протилежних напрямках. Перша позиція, до якої сьогодні схиляється більшість дослідників, обстоює позитивний вплив білінгвізму (В. Альперіна, А. Богущ, У. Вайнрайх, А. Валлон, Л. Виготський, Н. Імедадзе, Н. Кукушадзе-Мдинарадзе, В. Ламбер, О. Леонт'єв, В. Леопольд, Л. Надудварі, О. Негневицька, Т. Полонська, К. Протасова, Е. Райт, Ж. Ронжа, У. Стерн, А. Табуре-Келлер, Е. Хауген, А. де Хувер, Г. Чиршева, О. Шахнарович, Т. Шкваріна, А. Яцикявічус та ін.). Так, У. Стерн доводить, що відмінності в

мовах, що вивчаються, не лише викликають асоціативні явища інтерференції, але водночас є могутнім стимулом окремих актів мислення, викликають порівняння і диференціацію, усвідомлення обсягу та обмеженості понять, розуміння відтінків значення слів у двох мовах.

Подібні міркування висловлював і Л. Виготський, який писав, що вивчення кількох мов сприяє психічному розвитку дітей, а відмінність значень лінгвістичних явищ двох мовних систем допомагає кращому розумінню рідної мови. Поняття, які здаються еквівалентними, в різних мовах виступають такими лише частково. Знання двох мов дозволяє пізнати відтінки значення і зміст тих понять, які не мають прямого перекладу з однієї мови на іншу [121]. У статті [121, с.53 – 72] Л. Виготський дійшов висновку, що дві мови у свідомості дитини механічно не наштовхуються одна на одну і не підпорядковуються законам взаємного гальмування. Учений наводить докази самостійності кожної мовної системи під час формування та функціонування. Підтвердженням цього є експериментально встановлені факти залежності локалізації мовленнєвих центрів від послідовності формування мовних систем. У разі втрати здатності розмовляти однією мовою в людини зберігається здатність говорити іншою [120; 334; 335].

Ці дані цілком збігаються з результатами експериментів психофізіолога М. Красногорського [293]. Засвоєння другої мови, як і рідної, відбувається за асоціативними зв'язками шляхом збігання слова із сигналом із довкілля. При засвоєнні іноземної мови утворюється вторинна знакова система, в основі якої лежать нові нервові зв'язки. Отже, дві знакові системи не наштовхуються і не анулюють одна одну, а певним чином співіснують.

Е. Райт, навчаючи дітей-латишів російської мови, експериментально підтвердила тезу Дж. Ейшира про те, що вивчення другої мови може навіть вдосконалити рідну мову [426]. Процес подальшого розвитку першої мови після введення другої, появу інтересу до дослідження першої мови і зіставлення двох мов під час формування російсько-іспанської двомовності відзначає О. Ван. Уведення другої мови не здійснює негативного впливу на

інтелектуальний та емоційний розвиток дітей, навпаки, спостерігається прискорення загального, в тому числі, й лінгвістичного розвитку [103, с. 14].

Ще на початку ХХ століття Л. Виготський дійшов висновку про різні генетичні корені інтелекту й мовних здібностей і про їх розвиток незалежними шляхами [122]. У. Пенфільд також вважає, що вектори розвитку мовних здібностей та інтелекту не збігаються [401]. Так, мовна здібність прискорено розвивається до 50 років, а темпи розумового розвитку з віком зменшуються. Точкою, в якій вони дорівнюють одна одній, є 10 років, що визначає оптимальний час організованого вивчення другої мови в школі. Хоча набагато продуктивнішою, на його думку, є рання двомовність.

Протилежний погляд на проблему двомовності пов'язується в педагогіці та психології з іменами Л. Блумфілда, І. Епштейна, Е. Ленца, А. Любарської, Е. Людовісі. Вони доводять шкідливість двомовності в будь-якому віці, а для розумового розвитку дитини - взагалі небезпечність. Насторожене ставлення до білінгвізму в кінці 19-го – на початку 20-го століття стало відлунням політичних ідей тогочасної Європи. Особливо активно монолінгвістичні погляди пропагувались у 30-ті р.р. ХХ ст. в Німеччині, де вплив іномовності розглядався як загроза чистоті німецької мови, а тому білінгвізм проголошувався соціальним злом. Вважалося, що двомовність призведе до роздвоєння особистості і моральної деградації. Висловлювалося припущення, що людський мозок не влаштований до засвоєння відразу двох мов. Тому, якщо дитина оволодіває паралельно двома мовами, то це відбувається зі шкодою для інших її здібностей. На думку І. Епштейна, прибічника асоціативної психології, мислення складається із асоціацій, які пов'язують слова та ідеї. Після того, як утворилась асоціація між певною ідеєю і словом рідної мови, вивчення іншомовного еквівалента руйнує утворену асоціацію і створює труднощі для мислення. Обидві мови двомовного індивіда, вважає автор теорії, здійснюють по відношенню одна до одної «взаємозаборонну» дію, вступають у взаємний конфлікт і тим самим викликають гальмування думок [567]. Психолог того самого напрямку Л. Любарська писала, що чужі мови не лише негативно

впливають на розумовий розвиток дітей, а можуть призвести до зупинки розвитку взагалі й роздвоєння свідомості [340].

Л. Виготський з приводу такого нігілістичного підходу до білінгвізму писав, що всю проблему дитячої двомовності належить розглядати з позиції діалектики та динаміки дитячого розвитку. Не можна двомовність однозначно розглядати як чинник сприяння або гальмування взагалі, без врахування обставин та умов, у яких відбувається розвиток дитини, і тих закономірних змін, що проявляються на кожному віковому етапі. Застереження стосуються стихійного, некерованого білінгвізму, коли дитина поринає у світ подвійних форм для одного позначуваного, не маючи допомоги дорослого. Тому, на думку вченого, «керівництво з боку педагога, вихователя ніде не має такого вирішального значення для долі дитячого мовлення та інтелектуального розвитку, як у випадку багатомовності [121, с.62]». Якщо ж дитина віддана в розпорядження випадкового змішування різних мовних систем і розвивається стихійно, то це і призведе до негативних наслідків.

У кінці 50-х – на початку 60-х років ХХ століття відбувся перелом у ставленні до білінгвізму у світі. Цьому сприяли накопичений експериментальний матеріал, розробка більш надійних методів перевірки розумових здібностей, а також низка фундаментальних теоретичних досліджень у суміжних галузях наук. Так, у книзі У. Пенфільда і Л. Робертса «Мовлення і мозкові механізми» в питанні про засвоєння першої і другої мов стверджується, що дитина без особливих зусиль засвоює і одну, і дві мови в ранньому дитинстві, оскільки це відбувається за допомогою одного й того самого механізму в мозку [401, с.233]. А. Алхазішвілі, підтримуючи цю ідею, пише, що мовна здібність людини нейтральна стосовно того, яка мова і скільки мов засвоюється дитиною. Для оволодіння однією або двома мовами немає роздільних здібностей, тому обидві засвоюються одночасно з тією самою легкістю, що й одна [6, с.23 – 24]. За слушним зауваженням Г. Богіна, вепська дитина, яка має опанувати п'ятнадцять відмінків, витрачає на це не в 7,5 разів більше часу, ніж та, яка опановує два відмінки [64, с.45]. Вочевидь, закони

саморегуляції допомагають дитині активізувати готовність до засвоєння великого обсягу інформації за короткий час. Дослідник і аналітик дитячого білінгвізму Б. Мак-Лафлін вважає, що дитині для опанування контекстно – зумовлених мовленнєвих умінь другою мовою потрібні два роки, а для оволодіння контекстно – незалежних вмінь – п'ять-сім років, що значно менше, ніж на це витратила б доросла людина.

У багатьох найновіших роботах із одночасного засвоєння двох мов наводяться факти, які визнають ранню двомовність за когнітивного прискорювача розвитку дітей [40, с.68 – 81]. Г. Чиршева вивчала ранній російсько-англійський білінгвізм і відзначає більш інтенсивний розумовий і лінгвістичний розвиток дітей–білінгвів, ніж монолінгвів. Пояснює це тим, що дитині, яка від народження опановує дві мови, в сім'ях приділяється більше уваги батьками, адже принцип «одна особа – одна мова» вимагає інтенсивнішого спілкування з дитиною, кожного – своєю мовою. В подібній ситуації дитина розвивається активніше, що відбивається на її здібностях. «Не сам білінгвізм, а ті зусилля, які докладаються для його формування, не можуть не впливати на розвиток дитини», – зазначає Г. Чиршева [535, с.113]

Зарубіжні широкомасштабні експерименти, які проводилися в Канаді, США, Австралії, Нідерландах (Pill E., Lambert W.E., 1962; Darcy, 1963), доводять, що спеціально розроблені програми двомовного навчання з 4-6 років позитивно впливають на успішність дітей за всіма дисциплінами в школі і навіть дають їм переваги перед монолінгвами [565, 552]. Численні зарубіжні дослідження раннього білінгвізму фіксують розвиток у дітей так званих металінгвістичних здібностей (В. Ламберт, В. Леопольд, Ю. Леві, Ю. Майзель, Е. Райт, Ж. Ронжа та ін.). Під ними розуміються індивідуальні особливості особистості, які проявляються в умінні оцінювати мовні одиниці й компоненти комунікативної ситуації, а також комунікативну і когнітивну компетенцію та її реалізацію в мовленнєвій поведінці [426; 580; 581; 583; 584].

Уперше досвід двомовного виховання дітей описано В. Леопольдом. Учений зауважує, що білінгвізм позначився на розумових, особливо,

лінгвістичних здібностях дітей. Вони виявляли схильність рано усвідомлювати умовність семантичних зв'язків між словом і референтом, а це розвинуло в них здатність до аналізу структурних характеристик мови [579]. Ю. Майзель вважає, що біглоти спроможні звертати увагу на формальний бік мовних явищ і тому засвоюють деякі граматичні конструкції швидше і з меншою кількістю помилок, ніж монолінгви [582]. М. Кляйн на прикладі своєї доньки Джоани, яка одночасно засвоювала німецьку та англійську мови, довів, що вона випередила своїх однолітків-монолінгвів у здатності розуміти структурні та функціональні аспекти мови [576].

Металінгвістичні здібності оцінюються психолінгвістами як одна з позитивних когнітивних характеристик, що виникає в результаті дитячого білінгвізму. На думку У. Таншера і М. Майхіл, чим більш збалансованим є білінгвізм, тим вище рівень металінгвістичних здібностей дитини, що, у свою чергу, сприятливо впливає на її успіхи в навчанні. Так, більшість двомовних дітей віком від 3 до 5 років набагато легше виконують завдання на аналіз значень і понять, ніж їхні одномовні однолітки.

Одним із яскравих проявів мовленнєвих здібностей дітей-білінгвів є диференціація звукового і смислового аспектів слів, що дозволяє їм вільно замінювати слова синонімами. Так, В. Леопольд описує ситуації, коли забуте у вірші слово дитина замінює не співзвучною лексемою, а словом близьким за змістом. Під час запам'ятовування віршів одномовні діти зазвичай більше орієнтуються на звук і риму, а двомовні – на зміст. Білінгви на два-три роки раніше досягають стадії усвідомлення семантичної складової мови, ніж їхні одномовні однолітки (Ю. Леві, М. Кляйн, М. Майхіл).

В іншому дослідженні (Ben-Zeev, 1977) доводиться, що здібності білінгвів аналізувати мовні одиниці виникають із необхідності запобігати інтерференції та змішення мов, що робить дітей дуже чутливими до свого і чужого мовлення. Ці діти краще виконують завдання на виявлення граматично правильних і неправильних конструкцій, на визначення кількості слів у реченні, виокремлення і диференціацію фонем [562]. Також відзначається [561], що

діти-білінгви здатні більш зрозуміло пояснити правила своїм співрозмовникам, дати більш чіткі визначення понять, мають розвиненіші, ніж у монолінгвів, метакомунікативні здібності (Baker, 1996).

Завдання навчитися говорити тільки однією мовою вимагає від мовця не надто значних зусиль, зазначають Б. Бейн і А. Панарін, тоді як при формуванні двомовності розвиваються когнітивні зусилля [40]. У білінгвів і монолінгвів формується різне ставлення до суспільства і до самих себе, білінгви більш винахідливі, активні, динамічні, семіотично розвинені [563; 579; 583]. В. Ламбер і Е. Пейл висунули припущення, що «двомовність забезпечує індивіду більш об'ємний, стереоскопічний погляд на мову і комунікацію, що зрідка доступно монолінгвам [585, с. 12]».

Спостереження Г. Чиршевої за двомовним розвитком дітей раннього віку засвідчили ранній інтерес до семантики слів, усвідомлення можливості вираження поняття різними мовами. Це сприяло розвиткові перекладацьких навичок, інтересу до мотивації найменувань. Завдяки здібностям аналізувати мовні форми, діти можуть у 3р. 4 міс. виправляти граматичні форми, відчувати фонетичні особливості свого і чужого мовлення у двох мовах, у 5 років – зіставляти алфавіти двох і трьох мов та встановлювати в них спільне й відмінне [535]. На подібні досягнення біглотів вказує В. Альперіна: діти дуже рано починають виявляти інтерес до писемної мови й оволодівають двома алфавітами у віці до 3-х років. Майже 75% обстежуваних дітей у віці до 4 – 4,5 років починають самостійно читати окремі слова дома мовами [8].

Ранній білінгвізм розвиває мовну здібність, активізує металінгвістичну діяльність, яка допомагає засвоювати наступні мови. Інтерес до інших мов зазвичай формується при усвідомленні власного білінгвізму (за Г. Чиршевою, у 5 років). Знайомство з третьою мовою, за свідченням Р. Барсук, Е. Хардінга, Ф. Райлі, для двомовної дитини не становить тих труднощів, які виникають під час засвоєння другої мови одномовною дитиною [35; 570].

Питання часу початку залучення дітей до засвоєння другої мови має найбільше підходів до розв'язання: називається вік від моменту народження і

всі наступні вікові періоди аж до підліткового віку. За перевагу раннього білінгвізму висловлюються У. Вайнрайх, В. Генс, І. Грузинська, Н. Імедадзе, Ю. Жлуктенко, В. Леопольд, А. Міллер, Ж. Ронжа, А. Табуре-Келлер, Е. Хауген, Л. Щерба, із сучасних зарубіжних дослідників – Б. Бейн, О. Ван, М. Кляйн, Ю. Леві, М. Майхел, К. Протасова, І. Румянцева, І. Таншер, Г. Чиршева та ін.

Особливе місце посідають дослідження зарубіжних учених Ж. Ронжа, А. Табуре-Келлера, В. Леопольда і В. Штерна. Ними першими доведена надзвичайна ефективність навчання дітей двох мов від народження. В сімейному колі діти засвоюють паралельно дві мови, жодна з яких не є першою або другою, рідною або домінантною, обидві – рівнозначні. Дослідниками визначені загальні закономірності становлення білінгвізму в ранньому віці. По-перше, це певна послідовність мовних стадій. Першою, за даними А. Табуре-Келлера, є стадія дитячого мовлення, яка триває до 2-х років, і проявляється в тому, що мовлення дитини не належить жодній з мов [488]. До трьох років триває стадія змішаного мовлення (за В. Леопольдом, до двох років). А після цього формується незалежність двох мовних систем, діти легко спілкуються обома мовами, вільно переходять з однієї мови на іншу, не змішуючи, не калькуючи і не спотворюючи мовних одиниць (В. Леопольд, Ж. Ронжа, А. Табуре-Келлер). По-друге, в роботах учених висловлюється теза про раннє усвідомлення двомовною дитиною того, що кожна думка може бути виголошена різними мовами. Початок усвідомлення двох мов дитиною відноситься до трьох років, вважає Ж. Ронжа, коли зникають змішані фрази і з'являється вільне володіння двома мовами. По-третє, жодним ученим не відзначається гальмування психічного або мовленнєвого розвитку дітей під впливом двомовності [488; 579; 588].

Надзвичайно ефективним став винайдений спосіб одночасного навчання двох мов, в основу якого покладено принцип «одна особа – одна мова»: дитина спілкується з одним дорослим (матір'ю, нянею) тільки однією мовою, а з іншим (батьком, гувернером) – тільки другою (В. Леопольд, Ж. Ронжа, А. Табуре-

Келлер). Принцип формування двомовності «одна особа – одна мова» широко визнається сучасною наукою. Його ефективність полягає в тому, що в дитини дуже рано утворюється незалежність двох мовних систем, і проявляється у феноменальному вмінні в три роки виразити одну думку різними мовами, адресуючи її різномовним співрозмовникам. Цей спосіб, як перевірено експериментально, універсальний до засвоєння будь-яких за лінгвістичними характеристиками мов.

Монографія Ж. Ронжа «Розвиток мовлення двомовної дитини» (1913 р.) [588] вперше ґрунтовно презентувала досвід виховання дитини у двомовному сімейному колі за принципом «одна особа – одна мова». Ця видатна в психологічному та лінгвістичному сенсі праця була високо оцінена науковим світом, а спосіб набуття білінгвізму отримав назву «принцип Ронжа». Л. Виготський назвав винайдений принцип «штучними умовами», та саме завдяки їм дитина здатна здійснити подвійну роботу без помітних додаткових труднощів, яких відчувала б під час засвоєння другої форми мовлення на базі першої. Введення дитини у стабільну мовленнєву ситуацію є тим психологічним чинником, який прискорює вивчення двох мов [121].

Дослідники дитячої двомовності (В. Альперіна, А. Богуш, О. Ван, І. Грузинська, Н. Імедадзе, Г. Чиршева, Т. Шумарова та ін.) зауважують на обов'язковому розподілі мов між комунікантами, що спілкуються з дитиною, тобто створенні ситуативного стабілізатора, який розпізнається дитиною і дозволяє дійти необхідного логічного висновку про спеціалізоване застосування мов. Недотримання цього правила створює психологічний дискомфорт, в умовах якого в дитини може відбуватися дискоординація усталених зв'язків. Так, описаний І. Епштейном і набувший широкої відомості випадок із 3,5-річною двомовною дитиною, яка не змогла зробити переклад з однієї добре знаної мови (арабської) на іншу (гебрайську), отримав в авторській інтерпретації хибного тлумачення. Не порушення інтелектуального розвитку стали причиною тимчасової мовленнєвої невдачі дитини, а її психологічний стан, пов'язаний із руйнуванням звичних зв'язків і стабільних комунікативних

правил (дитину запитував незнайомий дорослий, який не асоціювався з арабською мовою) [545, с.37].

Сучасні зарубіжні дослідження (В. Бейн, А. де Хувер) підтверджують надзвичайну ефективність засвоєння двох мов від народження за принципом «одна особа – одна мова». А. де Хувер відзначає в дитини, за якою вела спостереження, вибух металінгвістичних здібностей у 3 роки, швидкі темпи зростання словникового запасу і морфосинтаксису двох мов, високий рівень диференціації мов, відсутність мовних змішувань [574].

Ідеї формування раннього паралельного білінгвізму за принципом «одна особа – одна мова» знайшли підтримку у вітчизняних дослідженнях (Н. Імедадзе, О. Леонтьєв). Н. Імедадзе, навчаючи сина грузинської та російської мов, установила важливі психологічні закономірності розвитку ранньої двомовності, а саме: – засвоєння слів двох мов відбувається як засвоєння синонімів однієї мови; – під час засвоєння двох граматичних систем спостерігається їх взаємодія; – становлення двомовності в ранньому віці проходить дві стадії – стадію змішаного мовлення і стадію формування окремих мовних систем; – двомовність допомагає усвідомлювати явища двох взаємодіючих мов у ранньому віці [237]. Період змішування мов є досить коротким, і в три роки в мовній свідомості дитини дві мови розмежовуються.

Можливості головного мозку маленької дитини настільки великі, вважає І. Румянцева, що вона здатна із синтетичної інформації двомовного середовища вичленовувати дві мовні системи одночасно. Через загострену перцепцію широко відкритих каналів сприйняття, дитині нескладно оволодіти двома мовами в соціумі природним шляхом. Причому, чим раніше і менш свідомо дитина почне оволодівати другою мовою, тим успішніше вона її засвоїть. Перебування дитини у двомовному середовищі природно, як перебування серед усього розмаїття кольорів і звуків світу, зазначає вчена [439; 440].

Дослідження В. Альперіної показує, що мовленнєвий розвиток дитини у двомовному оточенні набуває специфічних рис у порівнянні з розвитком у мономовному середовищі. У двомовному генезисі відбуваються «свої» мовні

кризи. Перша мовна криза, пов'язана з процесами міжмовної інтерференції, виникає у віці 2-2,5 років. Її особливість у тому, що накопичені лексичні і синтаксичні навички двох мов вступають у суперечність і дитина починає уникати використання складних мовленнєвих форм, намагається обмежитися дво-трислівними фразами, спілкуючись будь-якою мовою. Друга криза є «кризою спілкування». У 4-4,5 роки діти стикаються із ситуаціями нерозуміння при використанні іншомовних конструктів за межами родини. Авторка також вирізняє п'ять психологічних етапів розвитку дитини в умовах раннього двомовного навчання: 1) стихійний «синкретичний білінгвізм» (від 9 міс. до 1,5 років); 2) етап інтерференційних утруднень (1,5 – 2,5-3 р.); 3) «стихійний білінгвізм» (від 2,5 – 3,5 до 4,5 р.); 4) «криза спілкування» (4 – 4,5 р.); 5) «свідомий білінгвізм» (4,5- 5 р.) [7; 8].

Другий напрям у навчанні дітей другої мови в європейській педагогіці був започаткований Я. Коменським, у вітчизняній педагогіці – К. Ушинським і продовжено працями Д. Писарева, Є. Водовозової, С. Русової, Є. Тихеевої. Прихильники цього напрямку критично ставилися до раннього початку навчання іноземної мови. Проте, за лінгводидактичною концепцією, викладеною Я. Коменським у «Великій дидактиці», освіченій людині слід знати кілька мов, а саме: рідну мову «для особистого життя», мови сусідніх народів «для зносин» з ними, латину для «читання книжок наукового змісту» і додатково «для філософів і лікарів – грецьку або арабську, для богословів – грецьку і єврейську [273]». Педагогом розроблена система введення у навчання цих мов: спочатку рідна мова, потім та, якою потрібно користуватися в місцевості, після цього – латина, за ними – грецька та інші, але завжди одна за одною, послідовно, а не разом, інакше одна мова буде заважати іншій.

К. Ушинський схвально ставився до раннього навчання дітей, адже дитина «розвивається з кожною годиною», а на це відпущено не так багато часу. Та в питанні навчання дітей іноземної мови педагог радив не поспішати і не відривати вивчення другої мови від засвоєння дітьми рідної. Дитині, вважав К. Ушинський, завдається значної шкоди, коли в навчанні її відривають від

«рідного ґрунту». Батькам і вихователям необхідно дбати про глибоке засвоєння дітьми рідної мови і лише потім приступати до наступного етапу – навчати іноземної. У цьому процесі слід дотримуватися цілеспрямованості, логічності, оптимальної швидкості, повторюваності, опори на рідну мову. Вивчення мови «повинно йти по можливості швидко, тому що в цьому вивченні ніщо так не важливо, як безперестанне вправляння і повторення, які попереджають забування [512]».

Автори сучасних психологічних досліджень (П. Гальперін, О. Кабанова, О. Леонт'єв, Н. Тализіна, О. Шахнарович) висловлюють думку, що повноцінне формування мовлення іноземною мовою не може досягатися без попереднього засвоєння того, що складає специфіку мови взагалі, а отже, без попереднього опанування рідної мови. П. Гальперін і О. Кабанова вважають, що рідна мова формує мовну свідомість, яка виступає основою до засвоєння мовлення іноземною мовою [243]. А саме так, на ґрунті рідної мови, найчастіше засвоюється іноземна мова. О. Леонт'єв неодноразово підкреслював у своїх роботах, що під час навчання іноземної мови немає необхідності створювати нову систему мовлення та механізми його породження – вони вже побудовані засобами рідної мови. Перед методикою стоїть завдання здійснити певну корекцію, щоб забезпечити перенесення тих умінь і навичок, які були сформовані рідною мовою [308; 314].

Деякі з найновіших досліджень раннього білінгвізму вказують на негативні наслідки в навчанні через те, що не було досягнуто достатнього рівня володіння першою мовою [103]. «Існує критична стадія розвитку нервових клітин мозку, під час якої можливе зверхактивне засвоєння не тільки однієї, але й декількох систем вербальних знаків. У дитини, яка не досягла критичної стадії, мозок недостатньо зрілий для сприймання. Після того, як дитина минає цю критичну стадію, її мозок навпаки не має необхідної гнучкості [16, с.51]». Щоб розпочати вивчення другої мови, дитина має спочатку досягти певного «критичного» рівня розвитку першої мови, вважає Р. Антонюк [16].

Прихильники третьої наукової позиції (Р. Антонюк, А. Богуш, Т. Виноградова, О. Дем'яненко, Л. Калініна, І. Луценко, В. Ляпунова, Л. Надудварі, О. Негневицька, Е. Ніколаєва, У. Пенфільд, Т. Полонська, К. Протасова, Е. Пулгрем, Е. Райт, Н. Родіна, О. Шахнарович, Т. Шкваріна та ін.) в питанні початку формування двомовності аргументовано доводять найвищу продуктивність раннього і дошкільного віку. Ряд авторів вбачають підґрунтям успішності в навчанні другої мови психофізіологічні можливості дітей переддошкільного віку. У. Пенфільд фізіологічною основою стрімких темпів засвоєння дітьми декількох мов вважає наявність спеціалізованої здібності мозку до засвоєння мов. «Мозок дитини пластичний. Мозок дорослого, яким би не був продуктивним в іншому, зазвичай стоїть нижче у порівнянні з мозком дитини відносно навчання мови [401, с. 221]».

Е. Пулгрем вважає оптимальним часом початку навчання другої мови 3-4 роки. Це найсприятливіший у психофізіологічному відношенні час, тому що саме тоді найінтенсивніше функціонує природжений механізм засвоєння мов. А. Богуш, К. Стрюк сенситивним для початку організованого опанування другої мови вважають молодший дошкільний вік [70; 72; 81; 480]; К. Крутій, В. Мовчанюк, О. Хорошковська – старший дошкільний вік [295; 296; 431].

Учені (М. Жинкін, У. Пенфільд, Л. Робертс, Х. Уолт) оптимальним для вивчення другої мови визначають вік п'ятирічної дитини, адже до цього часу завершується формування основних мовленнєвих функцій у корі головного мозку. Є. Аркін також акцентує увагу дидактів на п'ятирічному віці дітей як на такому, що фізіологічно і психологічно найбільш відповідає початку навчальної діяльності. Саме в цей час здійснюється «перехід керівництва рухами від нижчих відділів нервової системи до вищих», а «рік у дошкільному віці має для розвитку не менше значення, ніж 2-3 роки наступного періоду [19, с.10]».

Відштовхуючись від принципової відмінності процесів «присвоєння» рідної мови і засвоєння нерідної, О. Шахнарович вважає, «що час початку формування ранньої двомовності повинен збігатися з часом сформованості мовної здібності дитини», з моменту вільного володіння рідною мовою, адже в

навчанні доведеться покладатися на механізм перенесення навичок реалізації комунікативної інтенції з рідної мови на нерідну [540, с.65].

Експериментальне дослідження Л. Надудварі визначило загальні риси в генезисі ранньої природної і ранньої штучної двомовності. Навчаючи угорських дітей із 3-4 років російської мови, авторка довела, що за 2 роки дошкільники спроможні оволодіти основами усного розмовного мовлення, навчитися розуміти і мислити другою мовою, їхні вимовні та інтонаційні навички вирізняються значною стійкістю [376].

Раннє засвоєння нерідної мови створює фізіологічну базу до опанування мови, практично виключаючи інтерференцію, вважають учені (В. Артемов, Б. Бенедиктов, А. Валлон, У. Пенфільд, Л. Робертс, К. Протасова, І. Румянцева). Вони відзначають, що в дитини в ранньому періоді розвитку спостерігаються надзвичайні вимовні можливості: ці можливості навіть перевершують вимовний матеріал живих мов. Дитині залишається, як пише А. Валлон, лише вибрати артикуляційні комплекси відповідно вимог мовлення рідною мовою. «На початку засвоєння чужої мови немає підстав для інтерферуєчих явищ, адже вибір вимовного матеріалу здійснюється дитиною із однаково незміцнених артикуляційних рухів. Чим менша дитина, тим можливості міжмовної інтерференції менш значущі [49, с.57]». Учені (В. Артемов, Б. Бенедиктов, Е. Хауген, Л. Щерба) вважають не випадковим, що друга мова, яка засвоєна в ранньому дитинстві, частіше буває досконалішою, більш позбавленою впливу інтерференції, особливо в плані вимови.

Багатьма вченими (У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко, М. Успенський, М. Шанський, Л. Щерба, Е. Хауген та ін.) констатуються значні відмінності між двомовністю дітей і дорослих. У. Вайнрайх пише: «Серед других мов мова, яка засвоєна в дитинстві і закріплена практикою, має більше шансів на почесне місце у свідомості двомовного носія в порівнянні з мовою, яка вивчена в більш пізні роки [101, с.129]». Е. Хауген: «Особливий інтерес з погляду двомовності представляє дитинство людини, тобто той період, коли мовні системи тільки формуються; дитяча двомовність визнається найбільш цінною (і, до речі,

найбільш міцною) [573, с.268]». Дорослі засвоюють другу мову, коли їхні навички з рідної мови вже склались у міцну, автоматизовану систему, яка суттєво впливає на ті навички користування другою мовою, які щойно набуваються. В умовах імітативного вивчення другої мови дорослі припускаються багатьох помилок, тому що вони несвідомо, мимовільно намагаються аналізувати мовлення у відповідності до схем і моделей рідної мови. «Характерною рисою юнацької і особливо дорослої двомовності є особлива увага до змісту мови і зневажання її формального боку [549, с.27]». Л. Щерба вважає, що правильна вимова виробляється в ранньому дитинстві так добре, тому що дитина звуки засвоює на основі наслідування, тоді як підлітку необхідна тривала свідомою робота над артикуляцією. У дітей вимовний бік мовлення формується надзвичайно швидко і невимушено, зауважують У. Пенфільд, Л. Робертс, П. Стревенс, Х. Уолт, Е. Хауген.

Помітні переваги раннього паралельного засвоєння двох мов відзначають усі сучасні дослідження: чим раніше почнеться процес навчання, тим краще буде результат, якщо метою є досконале володіння мовою. В умовах іншомовного або білінгвального середовища необхідна регуляція процесу засвоєння нерідної мови, одним із шляхів якої є раннє систематичне навчання (А. Богуш, Т. Виноградова, Р. Гасанова, Н. Імедадзе, О. Леонт'єв, І. Луценко, У. Пенфільд, Е. Райт, Л. Робертс, А. Яцикявічюс та ін.).

Психологічні та педагогічні дослідження в галузі дитячого білінгвізму мають багатовекторну спрямованість. Так, визначені психолого-педагогічні і лінгводидактичні засади навчальних програм з другої мови (А. Богуш, М. Дзюбишина-Мельник, Є. Коток, А. Леонт'єв, Л. Надудварі, О. Негневицька, В. Овчинніков, Ф. Сохін, О. Шахнарович), досліджена роль мотивації мовленнєвої дії другою мовою (Т. Левченко, О. Негневицька, Ю. Пассов), особливості й етапи становлення спілкування другою мовою (А. Понігатко, К. Протасова, Н. Родіна), процес формування оцінно-контрольних дій при одночасному засвоєнні двох мов (А. Богуш). Чимало досліджень присвячено обґрунтуванню лінгвометодичних засад і технологій навчання дошкільників

другої мови: формуванню лексичного запасу з урахуванням інтерферентних і транспозиційних процесів міжмовної взаємодії (І. Луценко), формуванню слухо-вимовних навичок у трилінгвальній навчальній ситуації (О. Дем'яненко), становленню міжкультурного спілкування в умовах багатонаціонального дошкільного закладу (Р. Гасанова), вивченню дидактичних можливостей мовленнєвих ігор у розвитку вторинних розмовних навичок (Ф. Кадирова, Т. Кунашева, О. Матецька, Е. Райт, Л. Урушадзе), оптимізації навчання дітей іноземної мови в умовах сім'ї (В. Альперіна, О. Ван, К. Протасова, Г. Чиршева) та дошкільного закладу (Г. Матюха, Т. Полонська, О. Рейпольська, Т. Шкваріна). Українськими вченими вивчалися психологічні та лінгводидактичні засади формування в дошкільників близькоспорідненої українсько-російської (А. Богуш) і російсько-української двомовності (А. Богуш, І. Луценко, В. Ляпунова, Л. Фесенко).

Дослідження К. Протасової виявили особливості спілкування дорослого з дитиною засобами другої мови, тактики спілкування дітей за відсутності в них спільної мови, а також величезний потенціал спілкування як діяльності для нарощування навичок орієнтування і знань другої мови. У повсякденному житті «відбуваються випадки імпрінтингу, коли слово, фраза, словоформа запам'ятовуються у правильній формі і надовго, якщо не назавжди [417, с.5]». Спілкування у сполученні з аналізом мовного матеріалу та керівництвом мовленнєвою діяльністю дозволяє інтенсифікувати навчання в умовах занурення в нову мову. В дитини можна сформувати інтелектуальні вміння застосовувати до лінгвістичного інвентарю другої мови операції аналогії, генералізації, екстраполяції і трансферу.

Розвиток психологічного і мовленнєвого аспектів спілкування дитини з дорослим у комунікативних ситуаціях іноземної мови вивчала Н. Родіна [430]. Психологічно значущий для дітей зміст розвивального спілкування необхідно відбирати на основі лінгвокраїнознавчої цінності, позитивної забарвленості і пізнавальної навантаженості навчального матеріалу. Важливим для максимального узгодження навчальних програми оволодіння дітьми рідної і

другої мов є висновок авторки про те, що засвоєння двох мов дає оптимальний розвивальний ефект тільки тоді, якщо вони не дублюють одна одну, а несуть – кожна – особливе психолого-педагогічне навантаження. У спілкуванні з дітьми необхідно дотримуватися стратегій, які відповідають комунікативним настановам на поетапність і дозованість мовного матеріалу (поелементне введення, орієнтація на прогнозовані реакції співрозмовника, адаптування матеріалу до рівня сприймання мовців). Національно-культурний компонент (країнознавча інформація, автентичний матеріал) повинен входити до обов'язкового комунікативного мінімуму.

Розвиток зв'язного російського мовлення старших дошкільників в дагестанському багатонаціональному дошкільному закладі вивчала Р. Гасанова. Серед умов ефективного розвитку російського мовлення називаються такі: комплексне вирішення мовленнєвих завдань в умовах спеціального навчання; формування синтаксису як ядра зв'язного висловлювання; застосування спеціальної комунікативної ситуації писемного мовлення (дитина диктує, дорослий занотовує); добір мовного матеріалу з урахуванням особливостей синтаксису дагестанських мов [133].

Отже, потужний пласт досліджень засвідчує суттєві переваги дитячої двомовності перед двомовністю, набутою в дорослому віці. Найбільш сприятливими в умовах організованого навчання виступають вікові періоди раннього і, особливо, дошкільного дитинства. Це пов'язується з найвищою пластичністю мозку, найінтенсивнішим функціонуванням вроджених механізмів, достатнім опануванням рідної мови як засобу комунікації, сформованою до цього віку мовною і мовленнєвою здібностями.

Відзначаються унікальні можливості дітей в одночасному засвоєнні двох і більше мов. Білінгвізм позитивно позначається на лінгвістичному, інтелектуальному, комунікативному і особистісному розвитку дітей.

Висновки з другого розділу

Для окреслення лінгводидактичних засад формування білінгвізму особливо важливими з теоретичних і прагматичних позицій постають питання визначення типів білінгвізму, їх сутнісних і диференційних характеристик, виявлення ознак білінгвізму як інтегративного явища, встановлення критеріїв визначення мовця-білінгва і, звичайно, шляхів формування білінгвізму в контексті полікультурності.

Білінгвізмом вважаємо властивість індивіда або мовного колективу більш або менш системно користуватися двома мовами в основних сферах комунікації. Таким чином, провідним критерієм двомовності є практика використання двох мов у комунікативно-мовленнєвій діяльності мовців.

З'ясовано, що ступінь володіння другою мовою та тип білінгвізму залежить від способу (стихійно / організовано; в природному двомовному оточенні / штучно) та умов набуття двомовності. До найбільш сприятливих умов формування білінгвізму відносимо засвоєння двох мов з дошкільного віку, інтенсивність впливу обох мов, забезпечення виконання обома мовами провідних функцій мови, формування потреби в застосуванні обох мов.

Доведено, що процес набуття двомовності (організований / стихійний) завжди супроводжується взаємодією двох мов у формі інтерференції й транспозиції знань, умінь і навичок. Інтенсивність цих процесів залежить від структурної близькості лінгвістичних систем та рівня володіння мовою. Найбільш відчутні прояви інтерференції і транспозиції при близькоспорідненому білінгвізмі. На рецептивному і репродуктивному рівнях володіння мовою переважає дія транспозиції, на продуктивному – інтерференції. За дії інтерференції при засвоєнні близькоспоріднених мов формується суміщений білінгвізм, коли під час творення текстів мовцем не розрізняються дві мовні системи, змішуються засоби двох мов.

Установлено, що в умовах організованого навчання саме близькість мов надає переваги у формуванні двомовності, що пов'язується з обов'язковим перенесенням знань і навичок з першої мови в другу. Лінгвометодикою

запропоновано зіставний підхід навчання мов з опорою на рідну мову. У процесі навчання віддиференційовані подібні, відмінні та протилежні мовні значення засвоюються через прийоми прихованих і прямих порівнянь, зіставлень і протиставлень. Таким чином, у методиці виформувалися два основні шляхи взаємозв'язку при паралельному вивченні мов: 1) організація позитивного перенесення знань, умінь і навичок з рідної мови у другу; 2) попередження перенесення навичок рідної мови, які відсутні у другій мові.

З'ясовано, що суттєві переваги має дитяча двомовність. У ранньому і дошкільному віці діти демонструють унікальні можливості в одночасному засвоєнні двох і більше мов. Процес формування білінгвізму забезпечує ефективний розвиток усіх сфер особистості дитини.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТИ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

3.1. Стратегія комунікативного підходу в сучасній педагогічній науці

Вміння орієнтуватися в соціумі, ефективно взаємодіяти з його суб'єктами розглядаються сучасною наукою як надзвичайно важлива умова особистісного розвитку дитини, що зумовлює необхідність формувати її комунікативні і соціальні компетенції. Засобом реалізації багатьох соціально-психологічних властивостей, через які виявляється комунікативна компетентність особистості, є комунікативне мовлення. Комунікація – це «повідомлення, передавання інформації засобами мови, мовлення, тобто вербально, або невербально, у процесі міжособистісного спілкування [282, с.54]». З цього стає зрозумілим, що поняття «мовленнєва комунікація» слід розуміти як комунікацію, спілкування людей засобами мови.

Спілкування як процес міжособистісної взаємодії вивчався передусім з психологічної позиції (Б. Ананьєв, А. Беляєва, О. Бодальов, Л. Божович, М. Лісіна, В. М'ясищев). Науковцями встановлено, що спілкування складають різнопланові процеси установаження і розвитку контактів між людьми, викликаються потребами спільної діяльності і містять процеси сприймання та розуміння інших мовців, обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії. М. Лісіна тлумачить поняття спілкування як «взаємодію двох або кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання зусиль із метою налагодження відносин і досягнення загального результату [323, с.9]». Наведені визначення дають можливість назвати основні умови виникнення і здійснення спілкування, а саме: наявність двох або кількох комунікантів; комунікативну ситуацію з вираженими, усвідомленими потребами; активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети.

Знання будови, компонентів, внутрішньої механіки природної комунікації дає можливість лінгвометодистам змодельовати процес навчання на комунікативній основі. Комунікативний підхід як об'єкт дослідження вирізняється складністю, багатоаспектністю, що ускладнює вироблення єдиного визначення поняття. Проте спільним у наукових поглядах на комунікативний підхід є те, що він належить до такої методичної категорії, яка своїм основним змістом зорієнтована на практичний аспект навчання мови, більше того, вона визначає основний підхід, домінуючу спрямованість процесу навчання на формування комунікативних умінь.

У 60-х роках ХХ ст. у теорії і методиці навчання мов відбулася так звана «комунікативна революція», в результаті якої виокремився новий, комунікативно-прагматичний підхід. На той час гостро постало питання практичного володіння мовами, що мало б забезпечити здатність здійснення мовцями різноманітних мовних контактів. Від 70-х років ХХ ст. принцип комунікативності набув особливого статусу і широкого визнання. Резолюція ІІІ міжнародного конгресу (1979) визначає: «характерною рисою сучасного навчання і його визначальним принципом виступає активне користування мовою з метою спілкування, обміну знаннями, інформацією. Принцип комунікативності забезпечує розвиток практичних навичок володіння мовою з різними цілями, підвищує зацікавленість учнів [126, с.74]».

Комунікативний підхід розвинувся на ґрунті свідомо-практичного методу (Б. Беляєв), який, у свою чергу, прийшов на зміну граматико-перекладного методу. Ю. Пассов висвітлює еволюцію мовної освіти: від навчання мови – до навчання мовлення, після цього – до навчання мовленнєвої діяльності і далі – до навчання спілкування [390, с.4]. Ідея комунікативно-зорієнтованого навчання принесла величезні методичні переваги: змінилось уявлення про мету мовної освіти, яка стала формулюватись як розвиток мовної особистості, здатної здійснювати ефективну комунікацію в усіх сферах життя (В. Артемов, І. Бім, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Залевська, А. Миролубов, О. Митрофанова, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Успенський).

Шлях до мети став «самим практичним користуванням мовою [390, с.31]», тобто мовленнєвий розвиток учнів через спілкування став і метою, і засобом навчання. Комунікативно-зорієнтований підхід дав можливість розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її функціонування та тими змінами, які відбуваються в процесі спілкування.

Як і всі методичні стратегії в навчанні мов, комунікативний підхід розв'язує питання співвідношення теорії і практики, причому не лише в прагматичній площині, як лінгвістична теорія і практика та їх реалізація в навчанні конкретних мов у конкретних закладах освіти, але й як теоретична концепція сучасної лінгводидактичної науки. Преференції практики в навчанні мов першим проголосив свідомо-практичний метод, а сучасна комунікативна стратегія пропонує один з ефективних шляхів формування комунікативної компетентності з опорою на лінгвістичні знання. Комунікативний підхід у навчанні передбачає поєднання процесу засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою мовленнєвої практики (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Рябова, І. Салістра, Г. Шелехова).

Теоретичним підґрунтям комунікативного підходу в лінгвометодиці виступають положення мовознавства про мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини і спілкування між людьми, тобто слугує засобом формування думок і сприймання довколишньої дійсності, обміну інформацією, вираження різноманітних почуттів (В. Артемов, Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонтьєв, О. Потєбня, Т. Ушакова). Методологічною платформою комунікативного підходу є парадигма про діалектичний зв'язок мови і мовлення. Мова існує у свідомості людей і реалізується в мовленні. Формою існування мови, виявом її життєздатності є мовлення, а мовлення – це процес використання мови з метою спілкування, мислетворення, пізнання дійсності, нагромадження і збереження знань (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Потєбня, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Шахнарович, Л. Щерба). «Мовлення – це мова «в роботі» [399, с.8]».

Сучасна наука вказує на поняття мови і мовлення як на нетотожні і водночас непротилежні. На їх єдності і відмінності зауважував С. Рубінштейн: «Мова, як і мовлення, якщо розглядати насамперед у єдності, це відображення буття. Мовлення – це діяльність ..., мова в дії, це мова, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості [436, с. 443]». Мову і мовлення можна протиставляти лише умовно, адже вони існують у нерозривній єдності, взаємній зумовленості та мають чимало спільних рис. По-перше, мова і мовлення нерозривно пов'язані з мисленням, по-друге, їм притаманна єдина основна функція – комунікативна, і по-третє, вони зумовлюються суспільно-історичними умовами і виникають на основі спільної діяльності людей. Серед багатьох функцій мови провідною є комунікативна, яка може реалізуватися лише в мовленні. Підтвердженням цієї закономірності є факти «вимирання» мови, якщо вона перестає бути засобом спілкування. Отже, мова і мовлення якнайближче пов'язані між собою, не існують одне без одного, оскільки мова живе і розвивається в живому мовленні, а для реалізації мовлення використовуються засоби мови.

Водночас мову і мовлення не можна ототожнювати. Мова, як система лексичних, граматичних, орфоепічних норм, виступає засобом спілкування, мовлення ж є власне цим процесом спілкування. Творцем і носієм мови є народ, а тому мова розглядається явищем суспільно-історичним. Творцем і носієм мовлення виступає окрема людина, тому мовлення є індивідуально – психологічним явищем. Існування мови не залежить від окремого мовця, тоді як мовлення цілком належить окремій особі. Для дослідження історії мови необхідно вивчити історію народу, а для вивчення мовлення слід звернутися до онтогенезу людини. Мова і етнос еволюціонують одночасно, а мовлення розвивається разом зі становленням окремої особистості. Саме тому, що мова і мовлення – нетотожні категорії, види мовлення не збігаються з видами мови, а основні аспекти мови (фонетика, лексика тощо) не співвідносяться з мовленнєвими процесами (говоріння, слухання тощо).

Методичні питання організації навчання на комунікативній основі можуть бути висвітлені з позицій діяльнісного підходу. Психолінгвістика запропонувала «діяльнісний» підхід, у контексті якого спілкування розглядається як особливий вид інтерактивної діяльності, якому властиві всі характеристики діяльності (структурність, цілеспрямованість, цілісність, механізм виконання). Сучасні мовознавчі і психолого-педагогічні науки досліджують мовлення, спілкування і мовленнєву комунікацію як діяльності з комплексом спільних і специфічних властивостей. Наукова інтерпретація і застосування досліджених психологічних, психолінгвістичних характеристик комунікативно-мовленнєвої діяльності виформовує теоретичну платформу комунікативної стратегії навчання мови.

Розв'язання проблеми діяльності пов'язується з іменами Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтєва, О. Лурії, С. Рубінштейна. Зокрема, С. Рубінштейн вперше висунув ідею про єдність психіки, свідомості та діяльності: «діяльність і свідомість ...утворюють органічне ціле, не тотожність, а єдність [436, с.26]». Діяльність, за О. Леонтєвим, «це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що вона орієнтує суб'єкта у предметному світі [316, с. 35]». Засновники теорії діяльності вважають, що діяльність як складна система має свою будову, свої внутрішні закони, за якими функціонує і розвивається.

Передусім діяльність має мету – те, чого прагне досягти людина. Структуру діяльності складають дії, які виконуються певним способом, а отже, мають свій «операційний апарат». Кожна окрема дія спрямовується на виконання власної проміжної мети і підпорядковується загальній меті діяльності. На думку вчених (Л. Анциферова, П. Гальперін, О. Леонтєв, С. Рубінштейн), діяльність характеризують такі основні риси, як цілеспрямованість, структурність, плановість, евристичність. С. Рубінштейн увів поняття «фазної будови» акта діяльності та виокремив 5 фаз діяльності: 1 фаза – мотивація діяльності, продуктом якої виступає інтенція (намір);

2 – орієнтовні дії; 3 – планування діяльності; 4 – виконавча, або реалізація плану; 5 – контроль за результатами діяльності.

Психологічне бачення проблеми діяльності спрямовує лінгводидактику на організацію такого навчання, в якому чітко викарбовуються мотиви, цілі, завдання і предмет. Усіляка діяльність, аби бути максимально ефективною, має бути керованою. Педагогу необхідно озброїти учнів відповідними діями і операціями, висунути чіткі цілі, сформувані мотивацію діяльності. Управління мотивацією виконує важливу роль у керівництві діяльністю: «без управління мотиваційним боком діяльності неможливе управління всією діяльністю, а це означає відсутність гарантії досягнення результату і ефективності навчання [539, с.63]». Мотивація виступає «пусковим механізмом» діяльності, від змісту якої залежить успіх останньої. Керування діяльністю здійснюється за принципом «зворотного зв'язку», «зворотної аферентації» (П. Анохін, Н. Бернштейн). Це допомагає людині свідомо ставитися до результату та процесу його досягнення, зіставляти отримані результати з поставленою метою, коригувати свою діяльність відповідно до умов, за яких вона протікає.

Навчання і розвиток мовлення сучасна наука розглядає в руслі теорії мовленнєвої діяльності, започаткованої Ф. де Соссюром і Л. Щербою, а пізніше розвинутої теоретиками психології діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) і психолінгвістики (М. Жинкін, І. Зимняя, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, Т. Ушакова, О. Шахнарович).

П'ятифазна структура діяльнісного акта зберігається в мовленнєвій діяльності й відтворює процес породження мовленнєвого висловлювання. Психолінгвістика вивчає механізми породження висловлювання і називає такий алгоритм мовленнєвого акту: від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, далі – до реалізації думки в значеннях зовнішніх слів, і нарешті, опосередкування думки в словах, або етап акустико-артикуляційної реалізації мовлення [308]. О. Шахнарович називає такі етапи породження висловлювання: мотив, мовленнєва інтенція, внутрішня програма мовленнєвої дії, реалізація

внутрішньої програми, планування висловлювання у конкретній формі, втілення у словесній формі [539].

Психологічне бачення мовлення як діяльності скеровує лінгводидактику на організацію навчання мовленнєвої діяльності, а не мови як знакової системи (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Голобородько, І. Гудзик, Т. Ладиженська, М. Львов, Н. Моцінська, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Рождественський, О. Хорошковська). Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на мовленнєвій основі, що включає слухання, говоріння, читання та письмо. Метою навчання виступає «формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті і створенні висловлювань у різних сферах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції [315, с.16 – 17]». Отже, формування мовної особистості, якій притаманна мовна, мовленнєва і комунікативна компетентності, можливе у контексті комунікативної стратегії навчання.

Комунікативний підхід спрямовується на розвиток уміння практично користуватися «живою» мовою і покликаний навчати не маніпулюванню мовними структурами, а свідомому співвіднесенню цих структур з їхніми комунікативними функціями в різноманітних ситуаціях спілкування, зазначає О. Леонт'єв [309; 310]. Науковці (Н. Гальскова, Н. Гез, Л. Калмикова, Г. Колшанський, В. Костомаров, О. Леонт'єв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Піроженко) вважають, що в основу навчання мови на комунікативній основі слід покласти процес спілкування. В. Костомаров зауважує, що риси реальної комунікації – екстралінгвістична зумовленість, двобічний «творчий» результативний характер, – мають складати основу комунікативного навчання, а учень завжди має перебувати «в комунікації, в мотивах, стимулах спілкування [286, с.8]». М. Пентилюк пише про нагальну потребу в комунікативному спрямуванні навчального процесу, тобто в такій організації навчання мови, «яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала в них бажання висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником, а головне,

усвідомлення, що мова – засіб спілкування і пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя [399, с.9]».

Власне, процес навчання за комунікативною стратегією, вважає Ю. Пассов, стає моделлю процесу комунікації, тому що відповідає за всіма основними характеристиками процесу спілкування: має діяльну природу, цілеспрямованість і мотивованість, ситуативну співвіднесеність, предметність, змістовність. За умови точної методичної інтерпретації основних параметрів реального спілкування є можливість ефективного розвитку у процесі навчання всіх якостей говоріння як засобу спілкування.

Сутність комунікативної стратегії навчання полягає в такій організації навчальної мовленнєвої діяльності, яка спонукає мовців розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування. Процес комунікативно спрямованого навчання виходить не з мовної системи, а із процесу спілкування. Отже, комунікативний підхід до навчання мови враховує: 1) потреби спілкування; 2) мотиви спілкування; 3) умови здійснення спілкування. Оволодіння мовою вимагає навчання не тільки мовних засобів для отримання і передавання інформації, а й самого процесу одержання і передавання інформації. При цьому обмін інформацією становить змістовий бік мовленнєвої діяльності, а користування лексикою і граматиною під час такого обміну – її формальний бік. Розгорнуте тлумачення принципу комунікативності, в основу якого покладено ідею системи комунікативних завдань, і мовного матеріалу як засобу розв'язання цих завдань, дається В. Костомаровим і О. Митрофановою [286].

Учені (Б. Беляєв, І. Зимняя, М. Кабардов, В. Костомаров, О. Леонтьєв, О. Митрофанова, В. Скалкін та ін.) зауважують на одному з вузлових питань методики навчання нерідної мови на основі комунікативного підходу, а саме – на забезпеченні повної реалізації принципу свідомості, особливо тоді, коли за домінанту обрано практичне оволодіння мовою у процесі навчального спілкування, максимально наближеного до реального. І. Зимняя і О. Леонтьєв застерігають проти спрощеного, вульгаризованого розуміння спілкування в

навчанні та проти відмови від опанування мовних засобів на засадах свідомості. Процес навчання повинен складатися «з навчання іншомовного мовного матеріалу (засобам навчання) і навчання діяльності спілкування. Обидва аспекти однаково важливі [229, с.146]».

Ідея комунікативності важлива передусім для набуття комунікативно-мовленнєвих умінь. Умовою їх формування є «відпрацювання мовленнєвих навичок, яке обов'язково передбачає на певному етапі звертання до свідомого оперування мовним матеріалом, у всякому випадку, коли ми маємо справу з так званими свідомими операціями [310, с.30]. Ця проблема пов'язується із системою презентації мовного матеріалу, тобто з процесами свідомого орієнтування в мові, – те, що виступає ядром системи мови, і не може засвоюватись іншим шляхом, окрім свідомого. «Те, що ми називаємо навчанням власне мови (мовним засобам), у психологічному сенсі зводиться до формування дії орієнтації, необхідної для мовленнєвої діяльності, і до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності [309, с.48]».

Проблема свідомості в навчанні нерідної мови актуалізує положення про зв'язок мислення і мовлення. Одне із ключових питань теорії і практики комунікативного підходу в навчанні нерідної мови стосується того, як вирішується проблема взаємовідношення мислення і мовлення. Вітчизняна психологія виходить із розуміння того, що мислення та мовлення нетотожні, і не кожне висловлювання можна вважати мисленнєвим актом. Л. Виготський писав: «...немає жодних психологічних передумов для того, щоб відносити всі види мовленнєвої активності людини до мислення. Коли я, приміром, відтворюю... вірш, заучений напам'ять, або повторюю будь-яку фразу, у всіх цих випадках немає жодних даних для того, щоб співвідносити ці операції до галузі мислення [122, с.38]». Справжнє мислення відбувається тоді, коли мовцем у висловлюванні відтворюється «особистісний смисл» (О. Леонт'єв) [309]. У реальній комунікації людина використовує мовленнєві засоби для передавання притаманних їй почуттів, намірів, переживань, ставлень, тобто смисл висловлювань породжується думкою. Отже, навчання, якщо воно

претендує на комунікативно спрямоване, має пробуджувати в мовців думки, які вони бажають висловити і отримати на них реакцію. З лінгвометодичної позиції для актуалізації зв'язку мислення і мовлення необхідно задіяти такі засоби навчання, які б дозволили керувати змістом мислення мовців, з тим, щоб привести в гармонію цей зміст і його вираження нерідною мовою.

Таким чином, з позиції діяльнісного підходу мислення і мовлення становлять не суму, не тотожність чи відмінність, а єдність. Специфіка такої єдності полягає в тому, що обидва процеси не можуть зводитись один до одного, як і не можуть протиставлятися один одному. Технології навчання нерідних мов на комунікативній основі повинні концентрувати увагу на створенні умов для оволодіння мовленнєвою діяльністю засобами іноземної мови, у процесі якої мовленнєві утворення породжуються мисленням.

Одним із найважливіших параметрів комунікативного навчання є наявність мотиву до здійснення мовленнєвої діяльності нерідною мовою. Дефініція О. Леонтьєва «Діяльності без мотиву не буває» набуває сили закону в комунікативному навчанні. Важливою умовою ефективності діяльності виступає збіг мотиву і предмета діяльності. Справжня мотивація ґрунтується на природній потребі мовців у спілкуванні іноземною мовою.

Які ж принципи особливо важливі в комунікативно-зорієнтованому навчанні нерідної мови? Ю. Пассов виокремлює 5 засад комунікативного навчання [390]. 1. Мовленнєва спрямованість у визначенні мети і шляху досягнення цієї мети, в практичному користуванні мовою. Мовленнєва спрямованість можлива тільки за наявності мовленнєво-мисленнєвої активності мовців – це серцевина комунікативного навчання.

2. Індивідуалізація навчання за провідної ролі особистісного аспекту, що виявляється в урахуванні всіх властивостей учня як індивідуальності (здібностей, досвіду, особистісних якостей). Індивідуалізація виступає провідним способом створення мотивації та активності. Якщо мовленнєве завдання відповідає потребам учня, то виникає справжня мотивація і внутрішня активність, тому що завдання стосується мовця особисто.

3. Комунікативність пов'язана з поняттям функціональності. Навчання у процесі і з метою спілкування передбачає засвоєння не системи мови, а системи мовленнєвих засобів. Оскільки кожна мовленнєва одиниця виконує в спілкуванні певні мовленнєві функції, то навчання мовлення повинно спрямовуватися на вироблення вмінь застосовувати в мовленнєвих ситуаціях адекватні мовленнєві засоби. З позицій функціональності відбір мовного матеріалу і мовленнєвих засобів має відбуватися, по-перше, навколо ситуацій і мовленнєвих завдань, а не навколо розмовних тем і граматичних явищ. По-друге, тільки чітка послідовність у застосуванні мовного матеріалу може забезпечити позитивне перенесення всередині іншомовної системи мовленнєвих засобів. По-третє, повідомлення мінімально необхідних знань має відповідати завданням практичного засвоєння мовленнєвих засобів.

4. Важливою ознакою спілкування та однією з природних властивостей мовленнєвої навички виступає ситуативність, без якої остання (за умови зафіксованості навичкової дії мозком) не здатна до перенесення. Ситуативність також слід розглядати і як засіб стимуляції мовлення, що відтворює комунікативну реальність і збуджує інтерес до творення текстів.

5. Навчання спілкування стимулюється принципом новизни, що забезпечує гнучкість навичок, без чого неможливе їх перенесення. А гнучкість, у свою чергу, формується числом варіювання ситуацій і матеріалу. Новизна забезпечується рішенням мисленнєвих завдань, що слугує розвитку продуктивного говоріння та інтересу до навчання.

На підставі вищезазначеного методисти (В. Бадер, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, Л. Калмикова, Т. Коршун, В. Костомаров, Л. Паламар, Ю. Пассов, М. Пентиліук, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська) відзначають відмінні характеристики і водночас переваги комунікативного підходу в навчанні мови. По-перше, забезпечується засвоєння мовних явищ не лише з погляду мовних структур (граматики, лексики), а з урахуванням виконуваних ними комунікативних функцій. Це означає не відмову від

засвоєння граматики або лексики, а навпаки, передбачає такий оптимальний відбір мовного матеріалу, який відповідає виконанню завдань комунікації.

По-друге, набуваються вміння застосовувати всю суму отриманих лінгвістичних знань, адже в процесі спілкування неможливо виокремити фонетику, лексику або граматику. Таким чином, комунікативній стратегії властива інтегрованість, яка дозволяє раціонально поєднати навчання всіх видів мовленнєвої діяльності і підпорядкувати загальній меті комунікації.

По-третє, відмінною особливістю комунікативного підходу є організація навчального матеріалу на понятійній, смисловій основі, коли увага приділяється змістовому, а не формальному аспекту висловлювання. Дійсно, в комунікації на перший план виступає усвідомлення змісту почутого і сенс відповіді, а мовні засоби виступають супутнім продуктом. Із цього стає зрозумілим, що добір мовних засобів із навчальною метою доцільно проводити виходячи з того, яке прагматичне завдання спілкування буде розв'язуватися комунікантами (згода – незгода, прохання, запрошення, відмова, привітання, повідомлення тощо) і за допомогою яких понять або значень вони зможуть передати інформацію. Отже, функціональне застосування мовних засобів і складає суть процесу комунікації, в якому функції і поняття становлять два невід'ємні боки цього процесу.

Комунікативна стратегія надає нових позитивних рис навчальному процесу в загальноосвітньому аспекті: по-перше, статусно-рольове спілкування «вчитель – учень» змінюється міжособистісним, учитель із транслятора знань перетворюється на організатора спільної діяльності; по-друге, міжособистісне спілкування з особистісною мотивацією підвищує творчу активність і ефективність освітньої діяльності; по-третє, змінюється зміст спілкування: замість передачі знань і їх відтворення породжується нове знання в процесі спільної творчості і переосмислення відомого; четверте, змінюється емоційна тональність і стиль спілкування, виникає атмосфера взаємної поваги, доброзичливості і взаємодопомоги; п'яте, розширюється набір необхідних для оптимальної діяльності вмінь і навичок: вести діалог, встановлювати зворотний

зв'язок, спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях із різними партнерами у відповідності до конкретних цілей і завдань; шосте, навчальна діяльність набуває рис природної життєдіяльності, що позначається на ставленні учнів до навчання [86, с.8].

Навчання мовленнєвої діяльності на комунікативній основі передбачає формування у мовців мотиваційного плану, потреби як необхідної передумови мовленнєвої діяльності. Джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативна потреба, саме вона стає провідним мотивом мовленнєвої діяльності людини, адже «сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги та потреби, наші інтереси й спонукання, наші афекти та емоції [122, с.39]». Психолінгвістика вказує: думку викликає мотив, і все, що ми говоримо, ми робимо це заради чогось і чомусь [227; 308]. У процесі породження мовлення мотив є відправною інстанцією, та водночас він же стає останньою у зворотному процесі – у сприйнятті й розумінні висловлювання, оскільки мовцем розуміється не стільки власне мовлення, навіть не думка, а те, задля чого співрозмовник висловився, тобто мотив мовлення. Отже, положення психолінгвістики про мотивованість і цілеспрямованість мовленнєвої діяльності зосереджує увагу методистів на приведення в дію мотивації, оскільки лише вона є пусковим механізмом говоріння. Враховуючи це стає можливим приведення в дію чинників, які керуватимуть мовленнєвою діяльністю під час цілеспрямованого оволодіння мовою (І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, О. Шахнарович). Отже, в умовах комунікативно-зорієнтованого навчання необхідно створити таку навчальну ситуацію, за якої в мовців з'являється бажання (необхідність) висловитись.

Комунікативна стратегія в навчанні мови ґрунтується на подібності процесу навчання до процесу спілкування. Для розуміння суті спілкування необхідно дати відповіді на три запитання: «Чому мовець вступає в спілкування? Хто є його співрозмовником? Як він буде спілкуватися?», – зауважує М. Пентилюк [399].

Відповідь на перше запитання розкриває потреби і мотиви спілкування:

1) поінформувати співрозмовника, висловити своє ставлення до цього; 2) вплинути на співрозмовника, щось довести слухачеві, в чомусь його переконати, змінити стосунки; 3) з'ясувати ставлення іншої людини до певних питань; 4) продемонструвати свій психологічний, фізичний стан тощо. Спонуки до започаткування спілкування мають екстралінгвістичну, позамовну природу, адже спричиняються життєвими обставинами.

Питання вибору співрозмовника цілком залежить від мовця. Саме він визначає, з ким буде спілкуватися – з конкретною людиною – носієм тієї чи тієї соціальної ролі або з певною групою мовців. Від особи адресата спілкування залежить вибір засобів спілкування. А відповідь на запитання «Як спілкуватися?» залежить від того, хто є співрозмовником і якою є мета спілкування. Від вибору адекватних засобів спілкування залежить її ефективність. Оскільки основною метою спілкування є вплив на співрозмовника, то важливою умовою успішної комунікації виступає застосування комунікантами суспільно прийнятних форм взаємодії.

У психолінгвістиці встановлено, що для повноцінного спілкування людина має володіти такими навичками: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; правильно спланувати своє мовлення, вибрати зміст спілкування; знайти адекватні засоби для передавання цього змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яка ланка з цього важливого ланцюжка порушується, то мовець не отримує бажаного результату. Кожен акт спілкування являє собою єдність усіх фаз, які виступають сталою структурою мовленнєвої діяльності. Відтак, навчання мови на комунікативній основі націлюється на формування культури мовлення і спілкування, вміння обрати оптимальні мовні засоби для реалізації потрібної тактики комунікативної поведінки [27, 399, 496].

Практичне застосування того чи того методичного підходу насамперед пов'язане з організацією навчального матеріалу в тій послідовності, яка б відповідала цілям і завданням цієї методичної системи. Відносно

комунікативного підходу це є особливо актуальним, оскільки створення програм пов'язане із врахуванням комунікативних потреб мовців і виробленням на цій основі цілісних функціонально-сміслових одиниць комунікації, які мають цілеспрямований характер і співвідносяться з певною конкретною ситуацією спілкування. Відомо, чим складніша ситуація спілкування, тим менш вірогідна можливість точного прогнозування мовних засобів та інших параметрів, необхідних для успішного рішення висунутої комунікативної задачі. Одним із продуктивних шляхів забезпечення комунікативності навчання є застосування тематико-ситуативного принципу організації навчального матеріалу. Цей принцип активно застосовується в навчанні іноземних мов [60; 110; 125; 136; 184; 224; 286; 413; 499].

Отже, комунікативний підхід – це теоретична концепція і методична стратегія, у відповідності до яких вся система навчання мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування. Метою навчання за цим підходом можна визначити як формування мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах мовлення і в різних сферах комунікації.

Навчання за комунікативною стратегією стає власне моделлю процесу комунікації. Навчальна комунікація містить основні компоненти реального спілкування: комунікативну екстралінгвістичну ситуацію, суб'єктів комунікації з вираженими мотивами спілкування, активність мовців, спрямовану на досягнення комунікативної мети. Комунікативний підхід ґрунтується на розумінні спілкування як особливого виду інтерактивної діяльності, якій властиві всі ознаки діяльності – мотивованість, змістовність, цілеспрямованість, структурність, операціональність, результативність.

Базові парадигми комунікативної стратегії вимагають забезпечення свідомості в навчання при збереженні домінантної ролі практичного оволодіння мовою у процесі спілкування, яке за внутрішніми і зовнішніми параметрами максимально наближене до реальної комунікації. Свідомість у комунікативно зорієнтованому навчанні забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності в

процесі обміну інформацією, а користування мовними засобами – її формальний аспект. Таким чином, у навчальній комунікації поєднуються процеси засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з пріоритетом комунікативно-мовленнєвої практики.

3.2. Дискурс і дискурсивна діяльність дошкільників як об'єкт дослідження лінгводидактики

Складними і багатовимірними поняттями сучасної гуманітарної науки виступають дискурс і дискурсивна діяльність. Поняття «дискурс» походить від французького слова «discours» і означає «мовлення» або «розмова». Сьогодні термін «дискурс» у багатьох гуманітарних науках, і передусім у лінгвістиці і психолінгвістиці, настільки ж часто використовуваний, як і неоднозначний. Різноманітність підходів до його дослідження і застосування зумовлює появу численних дефініцій і широкого понятійного діапазону. Науковці (Ф. Бацевич, В. Варакіна, О. Кубрякова, К. Кусько, А. Нікітіна, Т. Ніколаєва, Н. Миронова, Ю. Степанов та ін.) відзначають багатозначність терміна, вбачають навіть певні омонімічні розходження його окремих значень.

На думку К. Кусько, "гетерогенність поняття "дискурс" пов'язана з його об'ємним функціональним потенціалом, його здатністю поєднувати і кваліфікувати численні, різні за категоріальною семантикою явища і процеси [303, с. 92]». Так, П. Серіо виокремлює вісім значень терміна «дискурс»:

- 1) еквівалент поняття «мовлення», тобто будь-яке конкретне висловлювання;
- 2) одиниця за розмірами більша, ніж фраза;
- 3) вплив висловлювання на його отримувача з урахуванням ситуації;
- 4) бесіда як основний тип висловлювання;
- 5) мовлення з позиції мовця в протилежність повідомлення, яке не враховує такої позиції;
- 6) вживання одиниць мови, їх мовленнєва актуалізація;
- 7) соціально або ідеологічно обмежений тип висловлювання, властивий певному виду соціуму;
- 8) теоретичний конструкт, призначений для дослідження продукування тексту [457, с. 26-27].

У трактуванні К. Кусько, дискурс – «це переважно текст, його уривок, схема, фрагмент чи парадигма, письмова або усна; об'єднані послідовною логічною будовою і мовними зв'язками локального та глобального змісту з метою реалізації певної авторської інформативної, людинознавчої чи суспільствознавчої проблематики [303, с.92]». За В. Варакіною, дискурс – це «вербалізована в тексті комунікативна інтеракція адресанта й адресата, яка відбувається в конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях і спрямована на здійснення конкретного когнітивного, емоційного чи інтелектуального прагматичного впливу на адресата [104, с.43]».

На думку багатьох дослідників, визначення «дискурсу», запропоноване В. Дем'янковим, вважається одним із найбільш вичерпних: це довільний фрагмент тексту, який складається більш ніж з одного речення або незалежної частини речення. Часто, але не завжди, дискурс концентрується навколо деякого опорного концепту; створює загальний контекст, який описує дійових осіб, об'єкти, обставини, час, вчинки, визначаючись не стільки послідовністю речень, скільки тим загальним для утворюючого дискурсу та його інтерпретатора світом, який "розбудовується" в ході розгортання дискурсу. Елементи дискурсу – це події, їхні учасники, перформативна інформація та "неподії", тобто: а) обставини, що супроводжують події; б) тло, яке пояснює події; в) оцінка учасників події; г) оцінка, яка співвідносить дискурс з подіями [175, с. 311-313].

Розвиток теорії дискурсу пов'язується зі встановленням відповідності між дискурсом і комунікацією (Ф. Бацевич, Л. Бессонова, Т. ван Дейк, О. Селіванова). Зокрема, Ф. Бацевич у праці «Основи комунікативної лінгвістики» зауважує: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики

спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [39, с.138]». В інтерпретації Т. ван Дейка, дискурс починає розумітись як складне комунікативне явище, яке містить не лише акт створення певного тексту, але й відтворює залежність створюваного мовленнєвого продукту від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок, ціннісних настанов, бажань і конкретних цілей мовця як автора тексту. «Беззаперечним є той факт, – відзначає Л. Бессонова, – що дискурс засвідчує своє місце в системі категорій комунікації передусім через поняття «текст» (хоча текстом у чистому вигляді не виступає), також через поняття «мовлення», але саме створенням певного комунікативного простору, де і відбувається комунікативна подія, яка породжує текст, характеризується дискурс [54, с. 25]». Прихильники комунікативного напрямку дискурсології акцентують увагу на ситуації спілкування як найбільш важливій умові появи вербального або / і невербального тексту.

Завдячуючи своїй здатності інтегрувати гуманітарне знання, теорія дискурсу виокремлює і розв'язує актуальні питання сучасної комунікації. Дискурсивний підхід дозволяє вивчати зв'язки між мовним спілкуванням, людиною, культурою і суспільством, створювати нові можливості в дослідженні комунікативних процесів. Зокрема, австрійська дослідниця Р. Водак встановлює зв'язок між дискурсом і текстом через посередництво соціолінгвістичного контексту. На її думку, «дискурси (будь-якого виду і форми) можуть бути виявлені, описані і зрозумілі лише в контексті... [114, с.76]». Послідовники цього підходу (Ф. Бацевич, В. Варакіна, Т. ван Дейк, В. Карасик, А. Кібрик, М. Макаров, П. Паршин, О. Селіванова, Ю. Степанов, Т. Шмельова) зауважують, що дискурс – це спілкування, в якому існують явні цілі і певні учасники зі своїми соціальними, психологічними, національно-культурними і статусними характеристиками. Дискурс становить явище, що досліджується в режимі реального часу, в процесі виникнення і розгортання, а для аналізу враховуються всі соціальні, культурологічні й прагматичні чинники. Вивчення дискурсу на комунікативній основі ґрунтується на

постулаті про зв'язок дискурсу і використання мови в процесі мовленнєвого спілкування, тобто такої соціальної діяльності, яка відбувається засобами мови в умовах реального світу і реальної взаємодії людей.

Останнім часом у лінгводидактиці приділяється значна увага питанням навчання дискурсивної діяльності, формування дискурсивної компетенції, розвитку дискурсивних здібностей. Передусім інтерес і увага лінгвометодистів пов'язана з утвердженням комунікативного підходу до вивчення і навчання мови, як до засобу комунікації. «...принцип залежності всієї організації мови від її головної комунікативної функції, від її вживання і здійснення особливого виду діяльності – розмови, спілкування, дискурса ... отримав все більшу кількість доказів і підтверджень [299, с.10]».

Поняття дискурсу у світлі комунікативної парадигми навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів вище рівня речення для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення тексту у вигляді цілісного висловлювання. Дискурсивний підхід до навчання мови надає можливості опанувати висловлювання в процесі комунікації для виконання різноманітних соціальних дій, які вимагають застосування мовних засобів. Слід зауважити, що в лінгводидактиці системно досліджуються питання формування комунікативної діяльності, комунікативної поведінки, комунікативної компетенції, навчання мовлення і вивчення мови на комунікативній основі (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Караман, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Пентиліук, Н. Притулик, Л. Скуратівський, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.). Однак дискурсивний переворот у системі гуманітарних наук, теорія дискурсу виступили підставою для виокремлення в лінгвометодиці проблеми формування дискурсивної діяльності і дискурсивної компетенції мовної і мовленнєвої особистості (Г. Богін, А. Богуш, М. В'ятютнев, Н. Головіна, О. Кучеренко, О. Кучерява, К. Седов, О. Трифонова та ін.). Так, М. В'ятютнев вважає, що у змісті комунікативної компетенції можна виділити окремий компонент, який відповідає за знання типів контекстів, дискурсів і правила їх

організації. На переконання О. Кучеренко, сьогодні в навчанні мови перевагу слід надавати дискурсу, аніж тексту, тому що «на відміну від тексту, дискурс включає екстралінгвістичні умови спілкування, а це є необхідною передумовою формування ...здатності співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами і завданнями спілкування [305, с.89]».

Питання вивчення характеристик дитячого дискурсу і формування дискурсивної діяльності дошкільників поки що стоять на порозі свого розв'язання. Водночас теоретико-методичні дослідження дискурсивної діяльності дітей знаходять потужне наукове підґрунтя в працях психологів і психолінгвістів Б. Баєва, Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Залевської, І. Зимньої, Л. Калмикової, О. Леонтьєва, Г. Леушиної, О. Лурії, А. Маркової, Ж. Піаже, Т. Піроженко, С. Рубінштейна, І. Синиці, Т. Ушакової, О. Шахнаровича (теорія мовленнєвої діяльності; процеси породження мовлення; механізми розвитку мовлення як складного комунікативно-когнітивного процесу; мисленнєво-мовленнєвий розвиток дітей; становлення мовленнєвого спілкування в дитячому віці); лінгвістів М. Бахтіна, Ф. Бацевича, В. Виноградова, І. Гальперіна, Г. Колшанського, Л. Лосєвої, Л. Лузіної, Л. Мацько, М. Плющ, О. Селіванової, О. Сиротиніної, З. Тураєвої, Л. Щерби (лінгвістика тексту і теорія дискурсу; форми, види, стилі і жанри мовлення; лінгвістичний аналіз усного мовлення як первинного засобу спілкування; лінгвістична характеристика розмовного мовлення і його форм – діалогу, монологу, полілогу); лінгводидактів Н. Бабич, В. Бадер, О. Білан, О. Біляєва, А. Богущ, Л. Булаховського, М. Вашуленка, Н. Гавриш, А. Зрожевської, Т. Ладиженської, Н. Луцан, Л. Михайлової, А. Омеляненко, Ю. Пассова, М. Пентилюк, Ф. Сохіна, О. Ушакової, Л. Федоренко, С. Хаджирадевої (становлення і розвиток усного розмовного мовлення; розвиток діалогічного мовлення; навчання різних видів розповідей; розвиток виразності мовлення і мовленнєвого етикету).

У визначенні дискурсивної діяльності науковці зауважують передусім на комунікативній та когнітивній сутностях явища. Так, російська дослідниця

І. Амзаракова під дискурсивною діяльністю дитини розуміє мовленнєве спілкування в діалогічній та монологічній формах, що відбуваються в різноманітних комунікативних ситуаціях і реалізуються в різноманітних комунікативних актах [9]. Л. Михайлова дискурсивну діяльність дошкільників визначає як «вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, опис, повідомлення) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності [372, с.8]».

На нашу думку, дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі – це вербалізована соціокультурна взаємодія дітей-мовців у певних соціально-комунікативних прагматичних ситуаціях, в яких вони здійснюють переключення з однієї на іншу мовну систему, що спонукається мотивами та зовнішніми стимулами, і яка синтезує й відтворює мовними та немовними засобами їхні знання про світ, бажання, цінності, настанови та спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного або прагматичного впливу на адресата. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного мовного каналу спілкування як певна стратегія і тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, передаванні і створенні нових знань, результатом чого стають тексти у жанровій і типологічній різноманітності.

Дослідники дитячої комунікації зауважують на тому, що в мовленні дошкільників переважає розмовний дискурс (І. Амзаракова, А. Богущ, Н. Луцан, Н. Мальцева, Л. Михайлова, Т. Піроженко, О. Чернишова). Розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живе безпосереднє щоденне спілкування дітей у процесі реалізації різних видів діяльності. Розмовне мовлення дітей складають передусім «діалогічні» та «монологічні дискурси».

Діалог, на думку вчених (М. Жинкін, І. Зимняя, Т. Ладиженська, О. Леонт'єв, Г. Леушина, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, В. Скалкін, Л. Щерба), є основним видом розмовного мовлення, а отже, комунікації і розмовного

дискурсу. В науковій літературі терміни «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» вживаються як близькі і взаємозамінні за значенням, оскільки діалогічне мовлення і діалогічне спілкування розглядаються як комунікативний акт, якому властива зміна ролей слухача і мовця. Діалог – «це ланцюг реплік, сполучення усних висловлювань, з'єднаних ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами, послідовно породжуваними в безпосередньому акті спілкування [460, с.6]». Діалогу властиві ознаки розмовного мовлення: спонтанність реакцій, визначених ситуацією, вільний порядок слів у реченні, повтор окремих слів, словосполучень і частин речень, розмовна лексика і фразеологія, «усілякі фонетичні скорочення, і несподівані формоутворення, незвичне словотворення і дивовижне, на перший погляд, слововживання [552, с.121]» (І. Гальперін, О. Сиротиніна, Л. Щерба); використання простих, неповних речень, синтаксична незавершеність речень (О. Лаптева, А. Шапіро), вживання актуальних приєднувальних і вставних конструкцій, недослівний характер відтворення прямої мови (Л. Нікольський); надлишок словесної інформації, що виступає у використанні «контактних словесних формул», уточнювальних зворотів, парафраз (Д. Бараннік); динамізм, активна зміна тем, еліптичність, непослідовність, приривчастість, недомовленість, клішованість, широке застосування паралінгвістичних засобів (І. Гальперін, Г. Колшанський, Ю. Пассов, В. Скалкін, Л. Щерба).

На відміну від діалогу, монолог – це продукт «індивідуальної побудови», «організована система втілених у словесну форму думок, які не є реплікою, а навмисним впливом на оточуючих [552, с.115]», «в якому момент свідомого вибору вираження і форм їх зв'язку, зважування нюансів слів та їх емоційного забарвлення повинні більш виразно заявити про себе [111, с.18]». Суттєвими психолого-ситуативними і лінгвістичними особливостями монологічного мовлення називаються розгорнутість висловлювань, незначне місце невербальних засобів передавання інформації, впізнавання мовцем реакції слухача (І. Гальперін, Т. Ладиженська, О. Нечаєва); відсутність неповних

речень, синтаксична оформленість, максимальне наближення до літературних норм, оскільки «будь-який монолог є літературним твором у зародку [551, с. 62]»; послідовність, стрункість, плавність, логічність (А. Мироліубов, М. Рахманов, С. Цетлін, О. Сиротиніна,); наявність літературно-книжної лексики, завершеність, розгорнута система когезії (І. Гальперін, Г. Солганік, І. Фігуровський).

Незважаючи, що в основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного – діалог, на значну своєрідність цих форм мовлення і навіть протилежність за окремими критеріями, між монологом і діалогом існує тісний взаємозв'язок. У живому мовленнєвому потоці монолог може містити фрагменти діалогу (цитування, переказ розмови), а в діалозі репліки можуть мати вигляд розгорнутих висловлювань і тоді діалог буде виступати послідовністю монологів. З такої позиції розмовне мовлення можна визначити як комунікативно-мовленнєвий потік, який розпадається на діалоги, монологи і полілоги з різним ступенем вияву.

У наукових джерелах паралельно з поняттям «розмовне мовлення» вживаються терміни «спонтанне мовлення» і «непідготовлене мовлення», проте, це – нетотожні поняття. У порівнянні з розмовним мовленням, спонтанне / непідготовлене мовлення проявляє подвійні характеристики: з одного боку, мовлення продукується без попереднього обдумування, без підготовки; з іншого – мовці послуговуються готовими, закріпленими в мові формами, вибір яких відбувається безпосередньо у процесі комунікації. Спонтанне мовлення як форма усного розмовного мовлення містить свої специфічні ознаки і ознаки розмовного мовлення: усна форма, непідготовленість, невимушеність, реалізація у природних комунікативних умовах, відсутність сподівання на фіксацію; використання готових, закріплених у системі мови форм, вибір яких відбувається в безпосередньому акті спілкування, як наслідок, – високий рівень ідіоматичності, семантичний синкретизм, синтаксична еліптичність, предикативність, широке використання мовних кліше та еліптичних моделей; значущість інтонацій, міміки, жестів (О. Земська, Ю. Скребньов).

Абсолютна більшість висловлювань, які створюються дитиною у спонтанному спілкуванні, пов'язана з ігровою діяльністю. У спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом. За висновками учених (А. Арушанова, Н. Луцан, Г. Чулкова), діалогічний дискурс дошкільників під час гри містить елементарні репліки-судження, репліки-обґрунтування і репліки-твердження. В умовах спеціального навчання вони можуть трансформуватися на повноцінні монологічні висловлювання. Вчені (А. Арушанова, П. Блонський, Н. Варенцова, Н. Кузіна, Н. Луцан, Г. Чулкова) вважають, що спеціально організоване діалогічне спілкування привчає дитину контролювати та уточнювати висловлювання, ставити запитання, аргументувати свій погляд на те чи те явище, розвивати та доводити свою думку.

Серед комунікативних типів висловлювання дітей важливе місце посідають розповідання, запитання, рольова і мовна гра, твердження і наказ, зауважує І. Амзаракова [9]. Дослідження українських дослідниць О. Амацьєвої, С. Хаджирадєвої, Г. Чулкової довели, що репертуар жанрів у діалогічному дискурсі дошкільників може бути широким, різноманітним і комунікативно доцільним. Ними успішно засвоюються формули мовленнєвого етикету – привітання, прощання, подяка, вибачення, прохання, звертання, привертання уваги, знайомство, комплімент, вітання, згода, дозвіл, відмова; діалогічний дискурс успішно збагачується ініціативними висловлюваннями: зустрічними запитаннями, доповненнями, повідомленнями нової інформації, розгортаннями думки, запереченнями. Заслугове на увагу психолінгвістичне дослідження О. Чернишової з питань комунікативної поведінки старших дошкільників. Нею відзначається виразна вікова специфіка комунікативної поведінки дитини, яка засвідчує активний процес формування їх комунікативної свідомості. До яскравих диференційних рис комунікативної поведінки дітей у спілкуванні з однолітками належать експресивність, прагнення до комунікативного домінування, агресивна самоподача, любов до критики і суперечок, вільне включення до спілкування однолітків. Жанрами спілкування дітей 5-6 років

називаються привітання, вдячність, повідомлення, сварка, розмова «по секрету», скарга дорослому [534].

Дискурс дітей 5-6 років є принципово діалогічним і організовується за зразком спонтанного діалогічного мовлення, зазначає Н. Мальцева, порівнюючи дискурс російсько- і англійських однолітків [354]. Їхні дискурси відтворюють специфічну, дитячу картину світу, відзначену оптимізмом, антропоморфізмом, перевагою ігрового і казково-фантастичного над усім об'єктивно-реалістичним. Найбільш прецедентними для дітей залишаються тексти казок. Казкові персонажі, ситуації, сюжетні лінії сприймаються ними як концепти, які переносяться в їхні власні дискурси.

Як доведено, діалогічний дискурс дошкільників успішно розвивається в системі спеціальних вправ та ігор (Н. Луцан, Т. Слама-Казак, Л. Фесенко, Г. Чулкова), у бесідах (М. Коніна, Е. Короткова, В. Логінова, Є. Радіна, О. Усова, Є. Фльоріна). Ними класифіковані бесіди, виділені їх структурні компоненти, визначене місце різноманітних за функціями та формою запитань. Бесіда, як продумана система запитань, спонукає дітей до пошуку причинно-наслідкових зв'язків, логічних доказів, осмислювання фактів, подій, явищ і адекватного відтворення змісту розмови у висловлюваннях різних жанрів – поясненнях, роздумах, міркуваннях, запереченнях.

Мовленнєва поведінка, створювані дітьми типи висловлювань залежать від соціальної ситуації спілкування. Уміння будувати розгорнутий текст пов'язане з умінням структурувати інформацію і передавати її вербально з використанням адекватних лексико-граматичних засобів. Розгорнуте висловлювання реалізується дітьми у вигляді розповідей, прохань, роздумів, пояснень у залежності від мовленнєвого наміру. Жанри розповіді, опису, міркування і роздуму успішно опановуються в середньому і старшому віці, що забезпечено достатнім колом знань про довкілля, здатністю відтворювати знання про ті події і об'єкти, які знаходяться поза ситуацією говоріння, здатністю відділяти себе від оточення і подій (А. Богуш, Н. Гавриш,

О. Запорожець, Г. Леушина, Н. Луцан, А. Омеляненко, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Ушакова).

Сучасна методика розвитку діалогічного і монологічного українського мовлення в полікультурному просторі ґрунтується на фундаментальних положеннях психолого-педагогічної науки про єдність чуттєвого і раціонального в пізнанні світу; взаємозв'язок усіх форм мислення – наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного; взаємозумовленість становлення зв'язного мовлення і логічного мислення. Вчені зауважують на взаємозв'язку і впливові на розвиток зв'язного мовлення всіх лінгвістичних шаблів мови – лексичного, орфоепічного, граматичного, стилістичного.

Залежність розвитку зв'язного мовлення від лексичного багажу дитини доведено дослідженнями О. Білан, Н. Гавриш, Н. Горбунової, А. Іваненко, В. Логінової, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Струніної, О. Ушакової. Збагачення словникового запасу супроводжується роботою над усвідомленням дітьми змістового наповнення слова, що позначається на якості діалогічного і монологічного дискурсів, адже у висловлюванні семантика окремого слова тісно взаємодіє з семантикою цілого висловлювання [510, с.73].

Вплив формування граматичних навичок дитини на розвиток зв'язного мовлення відзначали у своїх працях А. Арушанова, О. Гвоздєв, К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, Ф. Сохін, Є. Федеравічене, Л. Федоренко. Зокрема, О. Гвоздєв і Л. Федоренко зауважували, що неабияке значення має оволодіння синтаксисом складних речень, оскільки вони «дають виключно різноманітні можливості для висловлення зв'язків та взаємовідношень думки [134, с.118]». Науковий доробок К. Крутій і Н. Маковецької вказує на пряму залежність розвитку якостей зв'язного мовлення від засвоєння дітьми службових частин мови.

У дошкільній лінгводидактиці глибоко розроблені питання навчання дітей монологічних дискурсів різних жанрів. Аналіз літератури показує, що найбільш дослідженими є теоретико-методичні засади навчання сюжетної розповіді (О. Білан, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Водолага, Л. Ворошніна,

В. Гербова, Е. Короткова, Н. Орланова, Л. Пенъєвська, Є. Радіна, О. Смирнова), розвиток умінь складати зв'язні описові висловлювання (А. Зрожевська, М. Коніна, С. Ласунова, Т. Постоян, Н. Смольнікова, О. Соловійова, О. Ушакова, Л. Шадріна та ін.). Менш дослідженою є проблема формування в дітей пояснювального дискурсу (Н. Кузіна, Н. Луцан), розгорнутих висловлювань-міркувань (Н. Семенова, Н. Харченко) і розповідей-роздумів (А. Омеляненко).

Фундаментальними в методиці формування дискурсивної діяльності дошкільників засобами української мови виступають положення, що висвітлюють зв'язок свідомості з розвитком функцій мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок та розвитком мовленнєвої здібності в цілому (П. Гальперін, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Шахнарович). Ключем до розв'язання завдань розвитку мовлення та мислення є активна діяльність дитини в довкіллі, накопичення уявлень про світ, осмислення зв'язків і залежностей між явищами і речами (П. Блонський, А. Богущ, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльорина). Таким чином, у відповідності до теорії дискурсу в дискурсивній діяльності дитини відбивається її досвід, знання про світ, здатність до аналізу подій і їх відтворення в мовленні мовними засобами.

Отже, робота з формування дискурсивної діяльності спрямовується передусім на активізацію україномовної комунікативної діяльності дошкільників, ознайомлення з типологічними ознаками доступних дітям жанрів і типів дискурсів, навчання будувати цілісні дискурси з використанням адекватних мовних засобів української мови, враховуючи комунікативний намір і параметри ситуації спілкування.

Активізація комунікативної діяльності дошкільників забезпечується такими чинниками: – створенням повноцінного розвивального мовленнєвого середовища в ході реалізації різноманітних видів діяльності дошкільника; – пропорційним збільшенням у режимі життєдіяльності дітей емоційно-насичених видів діяльності, які інтегруються і взаємодоповнюють одна одну (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова, мовленнєво-

ігрова); – створенням умов для формування потреб і мотивації спілкування; – використанням широкого спектру стимулів спілкування в діадах «дорослий – дитина», «дитина – дитина», «дитина – діти».

Навчання дошкільників дискурсивної діяльності засобами української мови в полікультурному середовищі на комунікативній основі має відбуватися в таких напрямках:

– ознайомлення з типологічними ознаками різних жанрів українського дискурсу: формами мовленнєвого етикету – вітання, прощання, вибачення, прохання, подяка, комплімент, дозвіл, згода, відмова; жанрами розмовного дискурсу – повідомлення, розпитування, незгода, твердження, судження; жанрами монологічного дискурсу – розповідь, опис, міркування, роздум;

– комплексно розв'язувати завдання мовленнєвого розвитку дітей у галузі лексики, словотворення, формотворення, синтаксису, що впливає на змістовий і формальний бік комунікативного українського мовлення;

– сприяти засвоєнню вербальних і невербальних форм спілкування та знань про їх функції в мовленні відповідно до норм і правил культури спілкування в полікультурному просторі;

– будувати систему спеціальних комунікативно-мовленнєвих вправ для оволодіння вміннями використовувати в комунікації українською мовою всі доступні жанри дискурсу на основі знання про адекватні мовні засоби, їх місце і роль в інтеракції;

– створювати комунікативні ігрові ситуації, в яких дошкільники мають набувати досвіду створення цілісних дискурсів, урахувавши всі доступні параметри комунікативної ситуації та застосовуючи адекватні виражальні засоби української мови;

– використовувати комплекс імітаційних, конструктивних, трансформаційних, продуктивних ігор і вправ з поступовим збільшенням комунікативного навантаження та складності, які забезпечать перенесення набутих знань і навичок у нові комунікативні ситуації в процесі спілкування українською мовою.

3.3. Компетентнісний концепт навчання старших дошкільників української мови

3.3.1. Детермінанти компетентнісного підходу до навчання в лінгводидактиці.

У сучасному світі здійснюється активний пошук нових, більш демократичних, гуманістичних і результативних підходів до функціонування освіти. У світлі даних проєкцій відбувся вихід на передній план особистості в системі освітніх цінностей. Найвищою цінністю освіти визнано повноцінний гармонійний розвиток особистості у відповідності до її нахилів, інтересів, здібностей, яка здатна максимально виявляти свій творчий потенціал адекватно актуальним напрямам розвитку суспільства.

У межах нової парадигми освіти, зорієнтованої на формування освіченої особистості, свідомого громадянина, висококультурної людини, здатної до творчого виконання багатьох суспільних функцій, до гнучкого реагування на нові суспільні виклики, готової до динамічних трансформацій, пріоритетом стає не знанієвий, а компетентнісний освітній концепт.

Перші спроби застосування компетентнісного підходу в західній (Н. Хомський, Дж.Равен) та вітчизняній (С. Архангельський, Б. Чижевський) психолого-педагогічній науці датуються 60-ми роками ХХ століття. Активно компетентнісна парадигма освіти почала розроблятися в період 70 – 90 років (А. Богуш, Є. Бондаревська, А. Деркач, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мороз, В. Семіченко, В. Сластьонін, Н. Тализіна). На системному рівні проблему компетентнісного підходу було розглянуто українськими науковцями під керівництвом А. Богуш (Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Коваль, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, Л. Петухова, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова). До наукового обігу потрапили поняття «компетенція» і «компетентність», визначення категоріальних характеристик яких ще й донині залишається невирішеною термінологічною проблемою.

Сучасні дослідження наблизились до висвітлення принципових питань компетентісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Біда, А. Богуш, І. Гудзик, О. Овчарук, І. Пометун, О. Савченко, О. Садохін, Л. Сохань, А. Хуторської, Н. Чепелєва, В. Шуляр): визначені кваліфікативні риси категорій «компетенція» і «компетентність», встановлена інтегративна, діяльнісна, особистісна сутність компетентності, виокремлені групи компетенцій, розроблені критерії вимірювання й оцінювання рівня компетенцій, на засадах яких запроваджені інноваційні освітні методики і технології.

Слід зауважити, що поняття компетенції і компетентності потрапили до педагогіки з інших наук і застосовуються відносно недавно, що пояснює їх термінологічну багатозначність. До розмежування понять і їх тлумачення застосовують два основних підходи. Перший підхід концентрується на компетентності людей, які виконують діяльність, і передбачає визначення особистісних рис для забезпечення успіху діяльності (А. Андрєєва, В. Байденко, В. Болотова, І. Зимня, Е. Ісламгалієва, О. Смірнова, Ю. Фролов та ін.). За такого підходу компетентність розуміють як «засадничий поведінковий аспект або характеристику людини, яка може проявитися в ефективній і / або успішній дії, і яка залежить від контексту дії, організаційних чинників і чинників середовища, а також характеристик професійної діяльності [464, с.347]». Другий – вивчає характеристики діяльності і компетенцій, необхідних для її виконання. За цим підходом у визначенні компетенцій виходять із аналізу характеристик самої діяльності, тих її елементів, виконання яких засвідчує досягнення заданого результату, його відповідність стандартам діяльності (Е. Зеєв, Г. Павлова, Н. Садовнікова, С. Шаронова та ін.). Водночас дослідники, зокрема І. Гудзик, вважають, що протиставлення компетентності людей, які виконують діяльність, та характеристик діяльності і компетенцій, що її забезпечують, доволі умовне. Два ніби протилежних підходи взаємопов'язані і повинні розглядатися в сукупності. Вочевидь, «визначення компетенції повинні враховувати не лише зовнішню дію, але й внутрішні особливості виконавця, а

визначення компетентності – так чи так описувати зовнішню дію, вказувати на реальні ситуації, в яких потрібна ця компетентність [154, с.38]».

Підставою для розмежування понять компетенції і компетентності, на думку О. Садохіна, слід вважати суб'єктивний і об'єктивний чинники впливу на якість діяльності індивіда. На його думку, «...компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють її суб'єкту ефективно розв'язувати питання та зчиняти необхідні дії у будь-якій галузі життєдіяльності, а компетенцію слід розглядати як сукупність об'єктивних умов, які визначають можливості і межі реалізації компетентності індивіда [466, с.46]». Суб'єкт – об'єктні параметри відносин зазначених понять відтворюються в тому, що компетенції – це «повноваження, права», а компетентність – «характеристика носія цих повноважень [466, с.41]».

Отже, термін «компетентність» словники потрактовують як поінформованість, обізнаність, авторитетність [465, с.11], а «компетентний» – це той, хто обізнаний у певній галузі, знаючий; той, що за своїми знаннями або повноваженнями, має право робити, вирішувати що-небудь [467, с.123]. Компетентність співвідноситься з якостями людини, які поцінуються в суспільстві. З акмеологічного погляду, компетентність передбачає наявність не тільки певних умінь, а й переваг у вигляді особистісних рис і якостей, які відповідають поставленим життєвим завданням (А. Деркач, А. Маркова).

«Компетенція» означає коло повноважень будь-якої особи (установи); коло (сфера) питань, у яких хто-небудь є добре обізнаним [464, с.315]. Поняття компетенції більш вузьке і пов'язується з конкретними видами діяльності, використовується для позначення набору вмінь, знань, необхідних для ефективного виконання дій у певній галузі. В «Енциклопедії освіти» зазначено: «ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії)», а «результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [204, с.409]». Диференціація

понять компетенції і компетентності визначається необхідністю враховувати не лише окремі вміння, але й цілісні судження про світ, про себе, про стосунки між людьми, із необхідністю розвивати вміння, що безпосередньо не пов'язані з конкретними предметами, але такі, які визначають успіх у вирішенні життєвих проблем.

Ієрархічну залежність цих понять встановлює Г. Беленька у таких визначеннях: «компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь-якої сфери діяльності людини, окреслювати її повноваження, права і обов'язки; компетентність – це суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам; компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана для характеристики діяльності цієї особистості [41, с.15]».

Сьогодні поняття «компетентності» розуміється як значно більш широке, ніж поняття «компетенції». На думку учених (Н. Бібік, А. Богуш, І. Гудзик, О. Савченко, Л. Сохань), компетентність формується з окремих компетенцій, проте не зводиться до їх суми. Отже, компетентність треба розуміти як «метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє результати освіти, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й засобами соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [204, с.48]». І. Зимня наголошує на тому, що компетентність розглядається наукою інтегрованим «соціально-особистісно-поведінковим феноменом», «результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових [227, с.37]». Важливим положенням компетентісної парадигми є те, що компетентності неможливо навчити в прямому сенсі; вона відбиває здатність особи накопичувати, інтегрувати знання, вміння і досвід їх використання у вирішенні навчальних і життєвих проблем таким чином, що вони стають продуктом його соціального досвіду.

Компетентність також тлумачать як реалізацію компетенцій (А. Богуш, І. Гудзик, М. Кабардов, О. Савченко, О. Садохін). Інтегративна і діяльнісна сутність компетентності дає розуміння останньої як результату набутої інтегративної особистісної характеристики, що проявляється лише в діяльності, а отже, означає «зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [204, с. 408]». Визначальним утворенням компетентності виступає досвід самостійної діяльності особи з опорою на набуті нею знання, натомість вагомими стають не самі знання, а здатність їх адекватного застосування. Дослідники (І. Гудзик, М. Заброцький, Л. Карпова, А. Маркова) одностайні в тому, що поняття компетентності не можна ні протиставляти, ні ототожнювати зі знаннями чи вміннями. «Ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетенцією. Розглянуті в єдності, вони становлять ядро компетенції. Але до структури компетенції окрім знань, умінь, досвіду діяльності, входить позитивне ставлення до сфери, яка охоплюється компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному рішенню відповідних проблем [154, с. 49]». Таким чином, компетентнісний підхід не тільки проголошує відхід від пріоритетності знанієвої парадигми, а націлює на формування універсальних, інтегративних компетентностей, які не зводяться до знань і умінь з окремих предметів, а містять зв'язки між елементами всієї системи на рівні знань, умінь, здатностей, готовності, особистісного ставлення, обізнаності.

Системний погляд на проблему компетентності відзначився розробкою понять ключових (базових, універсальних), загальнопредметних і предметних компетентностей [204]. Ключові компетентності треба розуміти як такі, що необхідні для здійснення будь-якої діяльності, для досягнення кожною особою успіху в швидкозмінюваному світі. Документи Ради Європи і Європейського союзу називають п'ять найбільш важливих компетентностей сучасної людини, а саме: соціально-політичну – здатність брати не себе

відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, сприяти функціонуванню демократичних інститутів, діяти в умовах плюралізму думок, готовність і вміння жити, працювати в «правовому полі»; полікультурну компетентність – протидіяти виникненню расизму, ксенофобії, нетерпимості, розуміння відмінностей, поваги один до одного, до будь-якої індивідуальності, здатності жити з людьми інших культур, мов і релігій, вступати з ними в діалог; комунікативну – володіння усною і письмовою мовою, іноземними мовами, здатність вступати в контакт, висловлювати свій погляд, слухати і розуміти думку співрозмовника, вести дискусію, готовність вирішувати комунікативні завдання; інформаційну – володіння сучасними інформаційними технологіями, розуміння їх сили і слабкості, сфери їх застосування, здатність до критичної оцінки інформації; компетентність саморозвитку – здатність навчатися все життя, самовдосконалюватися, розвиватися в особистому і суспільному житті.

Універсальність ключових компетентностей складається в тому, що вони затребувані в різноманітних видах діяльності, визначають успішність людини під час вирішення всіх життєвих і професійних завдань. Визначальним у сутності ключових компетентностей виступає досвід самостійної діяльності, який інтегрує весь наявний арсенал знань і вмінь людини. Найважливішим при цьому є не власне факт наявності знань і вмінь, а здатність і готовність їх використовувати.

У педагогічній науці до цього часу відчуваються труднощі у створенні єдиного підходу до визначення ключових компетентностей, що пов'язується з відсутністю єдиної теоретичної основи для їх виокремлення (Н. Бібік). Науковцями називаються різні підстави щодо визначення комплексів компетентностей, різних груп компетентностей і їх кількості (Т. Базаров, Г. Беленька, О. Богініч, Ю. Варданян, І. Гудзик, І. Зимня, В. Краєвський, І. Фрумін, А. Хуторської та ін.). Так, І. Зимня запропонувала три групи ключових компетентностей, а саме: 1) компетентності, що стосуються особистості людини як суб'єкта діяльності; 2) компетентності, що стосуються

взаємодії з іншими людьми; 3) компетентності, що стосуються діяльності людини в усіх її проявах, типах і формах. У кожній групі компетентностей міститься по десять провідних компетенцій [227]. Енциклопедія освіти визначає такі ключові компетентності: уміння вчитися; громадянська компетентність, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча [204, с. 408].

І. Гудзик виділяє комплекси ключових компетентностей: 1) ціннісно-смысловий (світогляд; ціннісні орієнтації; здатність розуміти навколишній світ; брати відповідальність за те, що відбувається в ньому; освоювати способи фізичного і духовного саморозвитку); 2) комунікативний (успішно здійснювати усне і письмове спілкування; співробітничати у вирішенні завдань); 3) навчально-пізнавальний, інформаційний (здатність навчатися все життя; користуватися різними технологіями доступу до інформації; оцінювати її; включати нове знання до існуючих когнітивних структур)[154].

Розглянуті наукові положення дозволяють дійти висновків, що поняття «компетенція» втілює зміст того чи того виду діяльності, а «компетентність» становить сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. Співвідношення компетенції і компетентності розглядаються як об'єкт – суб'єктні, як відношення загального, такого, що формується в освітньому процесі, та індивідуального, такого, що набувається внаслідок освітнього процесу. Компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних новоутворень особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), соціально визначених для певного кола проблем або процесів. Компетентність становить результат освітнього процесу, охоплюючи когнітивну, операційно-технічну, мотиваційно-вольову, морально-етичну, соціальну, поведінкову складові суб'єкта діяльності.

3.3.2. Види ключових мовних компетенцій дітей дошкільного віку.

Для визначення ключових компетенцій, зокрема мовних, маємо звернутися до Державного стандарту дошкільної освіти. Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.) найповніше забезпечує реалізацію

принципів дитиноцентризму, наступності дошкільної і початкової ланок освіти, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. Нова модель дошкільної освіти, «центрована на світі дитинства», ґрунтується на розумінні знань, умінь і навичок як засобів, а не цілей розвитку дитини [31].

У відповідності до компетентнісного підходу, Базовий компонент ДО передбачає формування в дошкільників різних видів компетенцій як кінцевого результату засвоєння освітніх ліній. Компетенції – це соціально закріплений результат освіти, задана соціальна норма, вимога до освітньої підготовки дитини, необхідна в певній сфері або діяльності. Результатом набуття дитиною різних видів предметних компетенцій є компетентність. Маючи діяльнісну й інтегративну сутність, компетентність виявляється тільки в певному контексті, в конкретній життєвій (навчальній, побутовій, ігровій) ситуації для розв'язання завдань. Як інтегрована особистісна якість, вона складається із знань, умінь, навичок, набутого життєвого досвіду, сформованих цінностей, ставлень, які цілісно реалізуються в процесі життєдіяльності, тобто охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Компетентнісний підхід орієнтує систему дошкільної освіти на цілісний розвиток дитини, що вимагає чіткого визначення рівня засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, розуміє, обізнана, усвідомлює, вміє, здатна, застосовує, дотримується, оцінює, проявляє ставлення), набуття нею життєво важливих компетенцій із різних сфер (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості).

Ключова компетенція дитини дошкільного віку, за визначенням К. Крутії, – «це особистісно-усвідомлювана система знань, умінь і навичок, яка ввійшла в суб'єктивний досвід, має особистісний зміст та універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах дитячої діяльності в процесі вирішення безлічі життєво значущих проблем [296, с.6]».

Базовий компонент дошкільної освіти називає компетенції дитини, яких вона має набути практичним шляхом у різних видах діяльності: здоров'язбережувальна, особистісно-оцінна, родинно-побутова, соціально-комунікативна, природничо-екологічна, предметно-практична, художньо-

продуктивна, ігрова, сенсорно-пізнавальна, математична, мовленнєва і комунікативна [31]. Визначені компетенції належать до ключових, адже сфера виявлення відповідних знань, умінь, навичок, здатностей, обізнаності не обмежується жодною діяльністю, розглядається як можливість встановлення зв'язків між особистим досвідом дітей і найрізноманітнішими ситуаціями для найбільш ефективного вирішення будь-яких проблем. Компетентність є інтегральним новоутворенням дошкільного віку, в якому реалізуються всі ключові компетенції як результат розвитку всіх базисних характеристик особистості дошкільника – комунікативної, інтелектуальної, пізнавальної, продуктивної та життєдіяльної.

Розробники Державного стандарту дошкільної освіти, провідні фахівці в галузі лінгводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш) основними компетенціями у сфері мовної освіти дошкільників називають мовну і мовленнєву компетенцію, компонентами яких є фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна компетенції, та комунікативну компетенцію. Мовна, мовленнєва і комунікативна компетенції належать до ключових компетенцій дитини-дошкільника (А. Арушанова, А. Богуш, Є. Божович, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Я. Коломінський, К. Крутій, Л. Парамонова та ін.).

Визначення сутності мовної і мовленнєвої компетенцій дошкільника залишається до сьогодні дискусійним питанням, адже в прямому трактуванні поняття «мовна компетенція» науковці виходять із того, що це суто лінгвістичні знання мовної системи і вміння ними послуговуватись. У традиційному розумінні, мовна компетенція – це засвоєння категорій і одиниць мови, їх функцій, усвідомлення закономірностей і правил функціонування мови. Проте механізми засвоєння дитиною мови практичним, несвідомим способом виформовують у неї мовну здібність користуватися засобами мови у відповідності до законів, правил, норм цієї мови без теоретично засвоєних знань норм, правил і законів. У процесі життєдіяльності виформовуються відношення між мовною компетенцією і мовною здібністю як між мовою і мовленням: це відношення між потенцією і реалізацією. На зміст понять

«мовна компетенція» і «мовленнєва компетенція» вказував Д. Слобін, як на різницю «між тим, що людина теоретично здатна сказати й розуміти, і тим, що вона дійсно говорить і розуміє в конкретній ситуації [462, с. 23]». Отже, сучасне розуміння поняття мовної компетенції кореспондується з такою дефініцією: «потенціал лінгвістичних (мовознавчих) знань людини, сукупність правил аналізу і синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати пропозиції, користуватися системою мови для цілей комунікації [244, с.34]».

Своєрідність мовних знань дошкільників відзначали всі, хто досліджував становлення мовлення дітей на ранніх етапах розвитку (Є. Божович, Л. Виготський, О. Гвоздєв, О. Ісеніна, Д. Ельконін, О. Леонтєв, М. Лісіна, Т. Науменко, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович та ін.). Зокрема, Є. Соботович зазначає: в дошкільника «мовні знання (лінгвістична компетенція), що формуються мимовільно, як побічний продукт діяльності, спрямований не на набуття знань про мову, а на володіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, у процесі примірювання свого мовлення до зразків, які дитина сприймає з мовлення дорослого [470, с. 12]». Практичне оволодіння мовою, вважають учені, передбачає утворення системи функціональних мовних узагальнень, які і становлять мовні знання та визначають мовну компетенцію дітей, без яких неможливе володіння мовою [122; 134; 314; 315; 470; 472; 539].

Є. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що містить два основних компонента: мовний досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і мовленнєвої діяльності; і знання про мову, засвоєні у спеціально організованому навчанні. На думку вченої, мовна компетенція становить ієрархізовану або невпорядковану «сукупність конкретних умінь, що необхідні члену мовного співтовариства для мовленнєвих контактів з іншими, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною [83, с. 34]». Коректним тлумаченням мовної компетенції дошкільників, на думку К. Крутій, буде визначення її як «сукупності конкретних умінь щодо оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу застосованих лексичних одиниць,

розвиток навичок оперування мовними одиницями з метою комунікації [296, с.20]».

Важливим аспектом розробки питання формування мовної компетенції в дошкільників є визнання того, що вона не може розглядатися окремо від формування мовленнєвої компетенції (А. Богуш, Є. Божович, І. Зимняя, Л. Калмикова, М. Львов). Л. Калмикова зазначає, що необхідним компонентом розвитку мовної компетенції дитини є спеціальна мовна (когнітивна) і мовленнєва (рефлексивна) підготовка, яка виступає відповідальним моментом введення дитини в мовну дійсність і провідною умовою розвитку довільності, мотивованості, усвідомленості, адекватності її мовлення [249]. Логічно тут покласти на визначення Л. Виготським психологічної системи, якою виступає комунікативно-мовленнєва діяльність дошкільника, як нерозчленованої єдності, в якій кожен із компонентів функціонує та перетворюється тільки у зв'язку з іншим, а процес розвитку складається зі змін цих зв'язків і кожного компонента окремо.

Отже, в нерозривному діалектичному зв'язку виступають мовна і мовленнєва компетенції. За М. Пентилюк, мовленнєва компетенція – це комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні і писемні монологічні і діалогічні висловлювання різних типів, видів, стилів і жанрів) для спілкування в різних ситуаціях, вміння користуватися всім багатством мовних, немовних та інтонаційних засобів у залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя [399, с.10].

У наукових джерелах можна зустріти дещо відмінні підходи до тлумачення поняття «мовленнєвої компетенції», а саме: це знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів мови, володіння необхідним для цього виду діяльності операційними структурами й навичками їх реалізації; це мовна система в дії, використання певної кількості мовних засобів, закономірностей її функціонування для побудови висловлювання – від простого повідомлення до передавання нюансів інтелектуальної інформації; це

наявність необхідних операцій в мовленнєвій діяльності й усвідомлення норми (М. Бахтін, Д. Ізаренков, М. Кабардов, К. Крутій, О. Митрофанова). Слід зауважити, що всі визначення не є хибними, навпаки, – різноаспектні трактування поняття з більшою або меншою конкретністю відтворюють ті чи ті суттєві грані явища.

Мовленнєва компетенція дошкільника визначається в Базовому компоненті ДО як «інтегроване вміння адекватно і доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості, спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення до творчої самореалізації [31, с. 27]».

Мовленнєву компетенцію складають такі компоненти, як мовленнєвий досвід особи, мовні і мовленнєві здібності, навички та вміння. Мовленнєвий досвід дитини має низку своєрідних характеристик. Передусім він відзначається віковими обмеженнями, а отже, невеликим обсягом; цілком залежить від запропонованого мовленнєвого розвивального середовища; переважно ґрунтується на практичному оволодінні мовою, на емпіричних «дотеоретичних» узагальненнях, набувається шляхом організованого і спонтанного спостереження за мовою. Фахівці (А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, К. Крутій, Н. Луцан, Г. Лопатіна, О. Трифонова) вказують ефективні шляхи впливу на інтенсивне накопичення мовленнєвого досвіду: збагачення предметно-просторово-мовленнєвого середовища; ефективну мотивацію мовленнєвої діяльності; творчу продуктивну діяльність; різновекторне спілкування в системі «дитина – діти – дорослий».

Компетентність людини залежить від розвитку її здібностей, мовленнєва компетентність залежить від розвитку мовних і мовленнєвих здібностей. Однак ототожнювати компетенції і здібності неможна. Б. Теплов зауважував, що не усяка компетентність є здібністю, так само, як і не усяке досягнення є

свідченням здібностей. Якщо компетентність розуміють як обізнаність і навченість, то здібності – як здатність до навчання. Мовну здібність розглядають у безпосередньому зв'язку з мовою: це потенційна готовність носіїв мови до розуміння й породження мовлення (Г. Богін); пристрій, призначений для здійснення мисленнєво-мовленнєвих процесів (О. Залевська); психофізіологічний механізм, що забезпечує оволодіння і володіння мовою, а саме: засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприймання мовних знаків членами мовного колективу (О. Леонтьєв); система потенційних мовних уявлень (Л. Щерба). У формуванні компетенцій мовні здібності виконують призначення потенційних можливостей, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості певної компетенції.

Мовленнєва компетенція дитини-дошкільника, за А. Богуш, є полікомпонентним утворенням, чинниками якого виступають фонетична, лексична, граматична і діалоґічна компетенції. Фонетична компетенція складається з володіння вимовою всіх звуків і звукосполучень рідної мови відповідно до орфоепічних норм, мовними і немовними засобами виразності; розвиненості фонематичного слуху, який дозволяє диференціювати фонемі, здійснювати звуковий аналіз слів; усвідомлення звукового складу рідної мови. Лексична компетенція – наявність достатнього кількісного і якісного запасу слів, який дозволяє легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння; оперувати узагальненими словами різного порядку, стійкими загальноживаними словосполученнями, образними зворотами, приказками, фразеологізмами. Граматична компетенція виявляється у здатності до вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики; розвиненість чуття граматичної форми; наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм, порядку слів у реченні. Діалоґічна компетенція – вміння вести розмову в різних ситуаціях спілкування, ініціювати і підтримувати розмову, орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вживати адекватні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; готовність дотримуватися правил

мовленнєвої поведінки, мовленнєвого етикету і коректного виявлення власного емоційного ставлення до предмету і співрозмовника, вміння корегувати його в залежності від ситуації спілкування. Монологічна компетенція складається з володіння дітьми навичками розгорнутого, послідовного, зв'язного мовлення, вміннями складати розповіді різного типу; здатності до мовленнєвої імпровізації, до міркування і висловлювання суджень про події, явища, людей, персонажів творів, предмети, до елементарних узагальнень, висновків; виявляти словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності [31, с. 26 – 27].

Кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої компетенції є комунікативна компетенція. Комунікативна компетенція дитини-дошкільника має інтегральну сутність, виявляючи сформованість усіх видів мовленнєвої і мовної компетенцій. Можливість реалізувати комунікативну компетенцію відбудеться за умов, що дитина опанувала базові засоби мови і набула здатності створювати засобами мови на основі неусвідомлених знань і навичок комбінування цих засобів комунікативні одиниці, які є адекватними ситуаціям спілкування.

Теоретичним підґрунтям для визначення змісту комунікативної компетенції дитини-дошкільника виступає врахування функціонального характеру мови та мовлення, розуміння сутності мовленнєвого спілкування. Комунікативна компетенція, формуючись у процесі спілкування, у процесі використання системи мови в інтеракції, дає можливість людині успішно реалізувати всі функції мови. І. Зимня об'єднує всі функції мови у три групи: соціальну, інтелектуальну і особистісну [228, с. 14 – 15]. Першу групу складають функціональні характеристики, що визначають мову як засіб спілкування у формі соціальної взаємодії; як засіб соціалізації дитини шляхом засвоєння культурно-історичного і соціального досвіду. Мова набуває ролі основного засобу пізнання світу, досвіду всього людства, закодованого в мовній системі. В цій групі автор виділяє комунікативну функцію як генетично висхідну і провідну в ході навчання дітей мови. Другу групу становлять

характеристики мови, які реалізують інтелектуальні функції людини. Йдеться про номінативну й індикативну функції мови, функції узагальнення у процесі формування, розширення, диференціації і уточнення понятійного апарату людини, опосередкування вищих психічних функцій, розвитку і задоволення пізнавальних та комунікативних потреб. Ці функції характеризують мову як знаряддя формування мовної свідомості, як провідний чинник інтелектуального розвитку дитини. Гносеологічна і мислетворча функції мови дають можливість дитині опанувати і реалізувати мову як засіб мислення і мислетворення. Третю групу складають функції мови, які формують особистісні смисли людини: виступають засобом самосвідомості й рефлексії дитини, її самовираження і саморегуляції.

Не менш важливо для визначення змісту комунікативної компетенції, зауважує А. Богущ, зважати на ідентифікаційну (національно-культурну), демонстраційну та експресивну функції мови. Завдячуючи реалізації цих мовних функцій дитина стає здатною до засвоєння і виявлення своєї культурно-етнічної приналежності, демонстрації своєї неповторної індивідуальності та унікальності [327, с.17 – 18].

Комунікативна компетенція людини може бути реалізована в комунікативній діяльності у процесі мовленнєвого спілкування, виявом якої виступає культура мовленнєвого спілкування. Науковці (Л. Калмикова, О. Леонт'єв, Т. Піроженко) розглядають мовленнєве спілкування як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, в ході якої відбувається взаємний вплив комунікантів через обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. За А. Богущ, мовленнєве спілкування – це «специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності, що складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти, котрі породжують і продукують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх [327, с. 14]».

Серед типологічних ознак комунікативної компетенції науковці визначають такі: вміння комплексно застосовувати всі набуті мовні, немовні,

інтонаційні засоби певної мовної системи; вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування; виявляти обізнаність у застосуванні різноманітних мовних засобів відповідно до обставин спілкування й інтенцій комунікантів; вміти виявляти адекватними засобами особистісні характеристики. Так, А. Богуш під комунікативною компетенцією дошкільників розуміє «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, виявляти ініціативність спілкування [69, с.22]».

Усі перераховані компетенції дошкільника у сфері комунікативно-мовленнєвої діяльності разом виформовують його комунікативну компетентність, яка, в решті решт, належить до ключових компетентностей людини, виступає основною метою мовної освіти і найважливішим показником комунікативної готовності дошкільника до навчання в школі.

Інваріантна складова Базового компонента дошкільної освіти вперше в освітній лінії «Мовлення дитини» містить розділ «Українська мова як державна» для дітей, рідна мова яких є однією із регіональних мов України. В опануванні державної української мови дошкільники повинні досягти рівня компетентності, який уможлиблює їх спілкування засобами української мови в різних життєвих ситуаціях.

Метою навчання української мови дітей неукраїнської національності є розвиток культури спілкування у процесі формування всіх компонентів україномовної комунікативної компетенції, яка передбачає формування мовних знань на основі порівняння мовних одиниць рідної і нерідної мов та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; мовленнєвих аудіативних, орфоепічних, граматичних, лексичних навичок, їх нормативне використання в усному мовленні. Під час вивчення української мови в центрі уваги знаходиться послідовний розвиток усіх компонентів комунікативної компетенції у процесі оволодіння різноманітними стратегіями говоріння і слухання. Україномовна комунікативна компетенція як ключове новоутворення

інтегрує досягнення дітей у фонетичній, лексичній, граматичній, діалоговій (дискурсивній) компетенціях.

Фонетична україномовна компетенція виявляється у здатності вимовляти відповідно до орфоепічних норм української мови всі звуки, звукосполучення та слова, розрізняти звуки рідної та української мов, здійснювати орфоепічну самокорекцію.

Лексична україномовна компетенція – це володіння достатнім лексичним запасом для вільного розуміння текстів різних жанрів, типів, видів (казок, оповідань, віршів, етикетних форм, розмовних різновидів) та продукування різноманітних висловлювань; здатність розрізняти слова рідної і української мов, усвідомлювати їх лексичний зміст; знати і віддиференціювати міжмовні омоніми; знати і вживати образні звороти, фраземи, приказки, прислів'я української мови.

Граматична україномовна компетенція – вживати граматичні форми згідно з правилами і нормами української граматики, продукувати різноманітні прості і складні синтаксичні конструкції; на основі неусвідомлених знань і мовного чуття диференціювати граматичні значення рідної і української мов; здійснювати граматичну самокорекцію.

Діалогова (дискурсивна) компетенція – здатність слухати і розуміти україномовних співрозмовників, адекватно реагувати, сприймаючи розмовне мовлення та зв'язні тексти різних типів і жанрів; вільно підтримувати діалог, продукувати ініціативні та реактивні висловлювання, володіти етикетними формами ведення розмови; переказувати тексти, користуючись мовними засобами тексту-зразка та близько до тексту; складати невеликі зв'язні, логічні описові та сюжетні висловлювання, розповіді з власного досвіду (повідомлення, міркування, роздуми); здійснювати вибір мовних засобів у залежності від типу висловлювання.

Усі названі компетенції виформовують базовий рівень комунікативної україномовної компетенції дошкільників. Комунікативна компетенція – це інтегрована властивість дитини комплексно застосовувати всі набуті мовні,

немовні, інтонаційні засоби системи української мови; вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування; виявляти обізнаність у застосуванні різноманітних мовних засобів відповідно до обставин спілкування та інтенцій комунікантів; вміти виявляти адекватними засобами особистісні характеристики.

Висновки з третього розділу

Теоретичну платформу методики навчання дошкільників української мови становлять комунікативний і компетентнісний концепти освіти.

Компетентнісний концепт проголошує стратегічною метою освіти формування універсальних, інтегративних компетентностей особистості, які не зводяться до знань і вмінь з окремих предметів, а містять зв'язки між елементами всієї системи на рівні вмінь, обізнаності, здатностей, готовності, особистого ставлення. З'ясовано, що компетентність – це інтегрований «соціально-особистісно-поведінковий» феномен, який становить результат освіти в сукупності когнітивних, мотиваційно-ціннісних і вольових складових. Вона формується з окремих компетенцій, але не зводиться до їх суми. Її треба розглядати як «метарівень», що в інтегрованому вигляді представляє результати освіти, які досягаються засобами змісту освіти і соціальної взаємодії. Компетентності неможливо навчитися в прямому сенсі слова; вона відбиває здатність особи накопичувати, інтегрувати знання, вміння і досвід їхнього використання у вирішенні життєвих проблем так, що вони стають продуктом її соціального досвіду.

Встановлено, що основними компетенціями дошкільників у сфері мовної освіти називаються мовна і мовленнєва компетенції, компонентами яких є фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна компетенції, а також комунікативна компетенція.

У сфері навчання дітей української (державної) мови метою є розвиток культури спілкування у процесі формування всіх компонентів україномовної мовленнєвої і комунікативної компетенцій. Ці компетенції передбачають формування мовних знань на основі порівняння одиниць рідної і нерідної мов

та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; мовленнєвих аудіативних, орфоепічних, лексичних, граматичних навичок, їх нормативне використання в усному дискурсі, результатом якого стають різноманітні, комунікативно доцільні тексти. Україномовна комунікативна компетенція як одне з ключових новоутворень інтегрує досягнення дітей у фонетичній, лексичній, граматичній, діалоговій компетенціях.

Уважаємо комунікативний концепт такою освітньою парадигмою, у відповідності до якої вся система навчання мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування. В розгорнутому формулюванні мету навчання за комунікативним концептом можна визначити як формування мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах мовлення і в різних сферах спілкування.

Навчання за комунікативною стратегією стає власне моделлю процесу комунікації. Навчальна комунікація містить всі компоненти реального спілкування: комунікативну екстралінгвістичну ситуацію з вираженими потребами в спілкуванні, суб'єктів комунікації з усвідомлюваними (стимульованими) мотивами спілкування, активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети. Цей концепт ґрунтується на розумінні спілкування як особливого виду інтерактивної діяльності, якій властиві всі ознаки діяльності – цілеспрямованість, мотивованість, структурність, цілісність, операціональність, результативність, змістовність.

Базові положення комунікативної стратегії вимагають забезпечення усвідомленого навчання при збереженні домінантної ролі практичного оволодіння мовою у процесі навчального спілкування, яке за внутрішніми і зовнішніми параметрами максимально наближене до реальної комунікації. Свідомість у комунікативно зорієнтованому навчанні забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності в процесі обміну інформацією, а користування мовними засобами – її формальний аспект. Таким чином, у навчальній

комунікації поєднуються процеси засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою комунікативно-мовленнєвої практики.

Виокремлення поняття дискурсу як категорії комунікативної лінгвістики дозволяє на новому якісному рівні конструювати процес формування комунікативно-мовленнєвої компетенції на засадах комунікативної стратегії навчання. Дискурс є живим процесом спілкування і найзагальнішою формою організації мовного коду в спілкуванні. Дискурсивна діяльність у світлі комунікативного концепту навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення цілісного висловлювання.

Уважаємо, що навчання дошкільників мовлення на комунікативній основі вимагає спеціальних умов для розгортання повноцінного дискурсу. Такою умовою має стати тематико-ситуативний підхід до структурування змісту навчання, а основною дидактичною одиницею – комунікативно-мовленнєва ситуація у грі або вправі. Комунікативно-мовленнєві ситуації вибудовуються із комплексу комунікативних актів, складниками яких є немовні обставини, комуніканти з прагматичними намірами і певними соціальними характеристиками, тема інтеракції, канал зв'язку і мовні засоби.

РОЗДІЛ 4. СТАН РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПІВДЕННО-СХІДНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ

4.1. Практика навчання дітей української мови в сучасних дошкільних навчальних закладах південно-східного регіону України

Метою пошуково-розвідувального етапу експерименту було з'ясування стану навчання української мови старших дошкільників у навчальних закладах південно-східного регіону. Із цією метою було проведено анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку та вихователів дошкільних навчальних закладів для визначення їхнього ставлення до навчання російськомовних дітей української мови, вивчено наявний мовний статус дошкільних навчальних закладів, визначено домінуючу мову навчання, схарактеризовано стан планування і навчання української мови в дошкільних закладах південно-східного регіону України.

Насамперед була розроблена анкета для батьків (додаток А). В анкетуванні взяли участь 7000 батьків дітей дошкільного віку, які мешкають у містах Запоріжжя, Бердянськ та Приморськ Запорізької області; Донецьк, Маріуполь Донецької області; Миколаїв, Херсон, Дніпропетровськ та Дніпродзержинськ Дніпропетровської області; Алчевськ Луганської області. Проаналізуємо результати анкетування.

Дані соціолінгвістичного дослідження етнічного складу батьків дітей дошкільного віку, які мешкають у південно-східному регіоні, і їхнього мовного вибору в основних сферах комунікації подано в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Етнічний склад батьків дітей-дошкільників південно-східного регіону та їхній мовний вибір в основних сферах спілкування

Етнічний склад регіону	Мови використання мешканцями регіону	Вибір рідної мови	Вибір мови спілкування		
			в родині	в офіційній комунікації	у побутовій комунікації
українці 52,5%	укр. мова	34,5%	8%	12%	6%
	рос. мова	61%	87%	60%	94%
	укр. та рос.	3,5 %	5%	38%	–
росіяни 43%	рос. мова	98%	98,8%	96%	100%
	укр. мова	–	–	2%	–
	укр. та рос.	2%	1,2%	2%	–
болгари 3%	болгар. мова	84%	64%	1%	7%
	укр. мова	–	0,4%	6%	–
	болгар. та укр.	–	–	–	–
	рос. мова	16%	35,6%	93%	93%
	болгар. та рос.	–	–	–	–
інші етнічні спільноти 1,5%	етнічна	72%	64%	–	–
	укр. мова	–	–	4%	–
	етнічна та укр.	–	–	–	–
	рос. мова	21%	36%	95,4%	97%
	етнічна та рос.	7%	–	0,6%	–

Як видно з таблиці, перше запитання анкети спрямовувалося на визначення етнічного складу інформантів. За даними відповідей, у зазначених населених пунктах із числа обстежуваних мешкають 52,5% українців, 43% росіян, 3% болгар і 1,5% представників інших етноспільнот – греків, вірмен, білорусів, євреїв, німців та ін.

Наступне запитання мало на меті визначити, які з мов, що ними володіють батьки-респонденти, вважаються рідними. Аналіз відповідей засвідчив, що майже в 70% відповідей означена рідна мова збігається з названою національністю. Зокрема, 98% батьків-росіян назвали рідною мовою російську, 84% представників національних спільнот (здебільшого, вірмен і болгар) вважають рідною мову свого етносу; а от серед батьків-українців тільки 34,5% опитаних визнали українську мову рідною.

Незначна частка респондентів назвали своїми рідними одразу дві мови – російську й українську: серед росіян – 2%; серед українців – 3,5%. Серед представників етноспільнот жоден не визначив рідними етнічну й українську мови. Зауважимо, що значна частка респондентів рідною мовою вважала не етнічну, і не державну, а російську мову: з числа етнічних українців такий вибір зробили 61% осіб, із етноспільнот – 21%, зокрема, серед болгар – 16%.

Наступна група запитань спрямовувалася на визначення домінантних мов батьків-інформантів і ступінь збігу їх застосування у спілкуванні з мовним самовизначенням. Відповіді на запитання щодо використання мов у родинному спілкуванні показали дані, які зовсім не відповідають рідномовній ідентифікації батьків. Так, тільки 8% етнічних українців, які називали українську мову рідною, фактично застосовували її в сімейному колі. Ще 5% українців користувалися в сім'ї російською і українською мовами з різним ступенем інтенсивності. У багатьох анкетах уточнювалось, що вони лише подекуди звертаються до української мови. Декотрі зауважували, що у спілкуванні з дітьми застосовували російську, а в розмові зі своїми батьками (старше покоління) – українську мову. Етнічні росіяни з членами родини розмовляли майже виключно російською мовою (98,8% опитаних), менше – двома мовами (1,2%). Мовці з числа етнічних спільнот застосовували в сімейному спілкуванні частіше етнічну мову (64%), менше – російську (36%). Опитані з числа болгар засвідчували низький відсоток використання української мови в сім'ях (0,4%). Греки, німці, євреї та ін. спілкування українською мовою в родинях зовсім не зазначали.

Деяко іншим виявився характер використання мов респондентами у виробничій сфері. Так, 12 % українців із загалу тих, хто назвав своєю рідною етнічну мову, на виробництві й офіційних стосунках застосовували українську мову. Тільки 2% опитаних росіян і 6% болгар послуговувалися українською мовою при виконанні виробничих обов'язків у державних установах. Серед представників інших етноспільнот 4% осіб назвали мовою офіційного

спілкування українську, 0,6% послуговувалися російською і етнічною мовами, решта – назвали російську мовою виробничої сфери.

Анкетні дані засвідчили, що мовці активно послуговувалися українською мовою під час читання преси, літератури, перегляду телепередач. Серед росіян – 28%, а серед представників етнічних спільнот – 25% глядачів і читачів віддавали перевагу російськомовним джерелам. Решта анкетованих (100% етнічних українців, 72% росіян і 75% членів етноспільнот) вказували, що не вбачають різниці щодо вибору мови.

Найнижчі показники застосування української мови засвідчили інформанти в побутових комунікаціях (з друзями, у крамницях, транспорті). Тільки 6% україномовних мешканців регіону нерегулярно користувалися українською мовою в подібних ситуаціях – здебільшого спілкування відбувалося російською мовою. Подекуди використовували етнічну мову в побутовій комунікації болгари (7%) та представники інших регіональних етнічних спільнот (3%). Решта етнічних мешканців, а також усі, хто назвалися росіянами, спілкувалися в неофіційних сферах російською мовою.

Отже, результати тієї частини анкети, яка мала на меті з'ясувати етнічну ідентифікацію респондентів, самовизначення відносно рідної мови і комунікативно домінуючих мов для різних етнічних груп населення в основних сферах спілкування, дає можливість дійти таких висновків.

За національною ознакою склад батьків дітей-дошкільників, які мешкають у південно-східному регіоні, поліетнічний. Переважну кількість становили етнічні українці й етнічні росіяни у пропорції 52,5 до 43. Представництво національних спільнот у відсотковому відношенні можна визначити як нечисленне (4,5%), проте різноманітне, в анкетах респондентами зафіксовано приналежність до 12 етнічних груп. Найбільш численну групу в загальному складі досліджуваних становили болгари – 3%.

Визначення респондентами мов у статусі рідної не відповідало їхній етнічній ідентичності. Найсуттєвіші розбіжності за цим параметром показали етнічні українці – тільки 34,5% опитаних визнали своєю рідною мовою

українську. Найвищу етномовну стійкість виявили росіяни, з них 98% назвали своєю рідною етнічну мову. Не набагато нижчими виявилися показники відповідності між етнічною самоідентифікацією і самовизначенням рідної мови серед представників етнічних спільнот – 84%.

Результати анкетування встановили демографічні переваги російської мови серед міського населення південно-східного регіону. Висока комунікативна потужність російської мови підтверджена повсюдним її застосуванням росіянами, представниками етнічних спільнот та переважним числом етнічних українців. Для більшості міського населення цього регіону мовою міжетнічного спілкування виступала російська мова. На це вказували непрямі відповіді 61% українців і 21% представників етнospільнот при визначенні рідної мови. На російськомовний тип міжетнічного спілкування вказували і відповіді інформантів на запитання про мови комунікації в соціально-побутовій та виробничій сферах. Таким чином, не державна – українська мова, а російська виконувала основні соціальні функції в південно-східному регіоні країни, що не є закономірним для полікультурної держави.

Населення регіону вказало на незначну функціональну двомовність. Найвищою її виявлено в українців – 12% мовців постійно послуговувалися українською і російською мовами. Особливість їхньої двомовності полягала у функціональній спеціалізації мов за сферами застосування. Фактично тільки 3,5% українців південно-східного регіону не відчували суттєвої різниці у виборі мов для різних ситуацій комунікації. На жаль, виявлено невисоку уживаність української мови в родинному спілкуванні. Таку ж малопомітну роль у суспільному житті регіону та родинній комунікації відіграють етнічні мови.

У наступних запитаннях анкети вивчалось ставлення батьків до вивчення їхніми дітьми української мови і застосування педагогічних заходів для залучення дошкільників до опанування мови в сімейному середовищі.

Результати дослідження ставлення батьків до україномовного виховання дітей та заходи родинної педагогіки в навчанні дітей української мови подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

Ставлення батьків до навчання дітей української мови в ДНЗ і сім'ях

Етнічна самоідентифікація батьків	Педагогічні родинні заходи щодо навчання дітей української мови					Ставлення батьків до навчання дітей української мови					
	читання творів	обговорення творів українською мовою	заучування віршів	ігри	відсутні педагогічні заходи	Позитивне			Байдуже/негативне		
						92%			8%		
						мотивація			мотивація		
батьки-українці	30%	0,5%	17%	7%	60%	для навчання у школі і ВНЗ	для майбутнього працевлаштув.	тому що розбудовується Україна	тому що нова мовна ситуація	для навчання і подальшого працевлаштування	немотивовано
батьки-росіяни	23,5%	0,5%	11%	1,3%	72%						
батьки з етностільнот	16,6%	0,5%	5,4%	-	60%	67%	17%	3%	5%	72%	28%

Як бачимо з таблиці, майже всі учасники опитування, таких 92%, уважали проблему залучення дітей до вивчення української мови важливою, своєчасною і схвалювали вивчення дітьми української мови в дошкільному закладі. Батьки обґрунтовували своє позитивне ставлення до оволодіння дітьми українською мовою по-різному. Так, на думку 67% батьків, це необхідно для успішного навчання дітей українською мовою в школі та здобуття престижної вищої освіти. Другу за чисельністю складала група батьків у 17%, які вважали знання мови необхідним для подальшого працевлаштування. Громадянську свідомість виявляли батьки, які пояснювали своє ставлення тим, що «живуть в Україні», «розбудовується українська держава» (таких 3%); тому що українська – це державна мова і в країні нова мовна ситуація (5%). На жаль, 8% батьків зазначили у відповідях байдуже або негативне ставлення до вивчення дітьми української мови.

Водночас тільки окремі батьки усвідомлювали важливість родинного виховання та створення вдома сприятливого україномовного мовленнєвого середовища для оволодіння дітьми української мови. Щодо методів залучення дітей у сім'ях до засвоєння української мови та культури, то було одержано такі дані: читання художньої літератури українською мовою застосовувалося у 30% українських сімей, у 23,5% – російських та 16,6% сімей етнospільнот. При цьому, тільки 2,5% батьків після читання обговорювали твори і залучали дітей до відтворення прочитаного, з них 2% – російською мовою, і лише 0,5% батьків – мовою оригіналу; заучування віршів українською мовою здійснювалося у 17% українських, 11% російських, і в 5,4% етнічних сімей; спілкування українською мовою в побуті та іграх застосовували 7% україномовних батьків, 1,3% сімей росіян подекуди залучали дітей до розмов та ігор українською мовою. У сім'ях етнічних спільнот спілкування українською мовою не відбувалося зовсім.

Найбільш численну групу, на жаль, склали сім'ї, в яких ніколи з дітьми не спілкувалися і не грали в українські народні ігри, не читали і не вивчали вірші українською мовою: серед таких 60% українських та родин етнospільнот і 72% російських сімей.

Отже, аналіз мовної ситуації в сім'ях та найближчому оточенні дітей дає підстави констатувати об'єктивно несприятливі або взагалі відсутні умови для засвоєння дошкільниками української мови в стихійно-нестимульованому мовленнєвому середовищі південно-східного регіону.

Якої лінгводидактичної інтерпретації набула визначена мовна ситуація для навчання дошкільників південно-східного регіону української мови? По-перше, від народження на становлення мовленнєвої поведінки дітей впливали кілька мовних систем, найчастіше – літературна та розмовна російська, літературна українська мова, яка більшістю мовців сприймалася через телебачення, а також українсько-російський «суржик». У сім'ях етнічних меншин до цього «коктейлю» ще додавався побутово-розмовний різновид

етнічної мови. Подібний невпорядкований вплив кількох мов і їх функціональних стилів на дитину з несформованим «мовним імунітетом» сприяв розвитку «змішаної» двомовності. По-друге, панування російської мови в більшості сімей створювало об'єктивні перешкоди для розвитку національно-української двомовності. Сім'ї росіян, етнічних українців, етноменшин регіону, а також змішані сім'ї здебільшого – російськомовні, оскільки російська мова в побутовій і приватній комунікаціях посідала вищий статус престижності порівняно з українською. Аналіз результатів опитування та анкетування дозволив виокремити кілька причин орієнтації білінгвів та триглотів на російську мову: по-перше, домінантним є російськомовне оточення; по-друге, відсутність україномовної практики; по-третє, бажання отримати середню і вищу освіту російською мовою. Таким чином, діти здебільшого позбавлені можливості чути українську мову і практикуватися в розмовному мовленні у своїх родин та найближчому оточенні.

Позитивні результати нашого дослідження полягали в тому, що практично всі батьки виявляли небайдужість і налаштованість на вивчення їхніми дітьми української мови, вмотивовуючи свою прихильність не лише прагматичними цілями, а й громадянською відповідальністю. Більшість батьків віддавали перевагу двомовному майбутньому своїх дітей. Водночас у справі сприяння двомовному розвитку власних дітей батьки демонстрували свою неготовність, не використовуючи для цього в сімейному вихованні вельми доступні педагогічні засоби.

Наступним етапом дослідження було анкетування і опитування вихователів з метою вивчення етнічного складу педагогів південно-східного регіону країни, їхніх мовних уподобань і самооцінки рівня розвитку україномовлення (Див. анкету для вихователів. Додаток Б).

Результати самовизначення вихователів дошкільних закладів південно-східного регіону щодо рідної мови, домінантної мови спілкування та самооцінки рівня володіння українською мовою подано в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Самовизначення вихователів ДНЗ південно-східного регіону відносно рідної, домінантної мов та самооцінки рівня володіння українською мовою

етнічний склад виховат.	вибір рідної мови	вибір мови в основних сферах спілкування	самооцінка вихователями рівня володіння українською мовою		
			рівні	україномовні ДНЗ	російськомовні ДНЗ
укр. 41%	укр. 64%	6%	високий	24%	6%
	рос. 21%	91%			
	укр. та рос. 15 %	3%			
рос. 53%	рос. 96%	98,7%	середній	63%	78%
	укр. 0,5%	1,3%			
	укр. та рос. 3,5 %				
етн. 6%	етн. 79%	7%	низький	13%	16%
	рос. 20%	92,5%			
	укр. 1 %	0,5%			

Як бачимо з таблиці, відповіді на запитання анкети про національний склад вихователів були такими: 53% інформантів назвали себе росіянами, 41% – українцями, а 6% опитаних – представниками етнічних спільнот.

На запитання анкети «Яку мову вважаєте своєю рідною?» вихователі-росіяни зазначили таке: 96% рідною мовою вважали російську, 3,5% рідними назвали російську та українську мови, а 0,5% – українську мову. Серед вихователів-українців відповіді розділилися так: 64% уважали рідною українську мову; 15% назвали рідними дві мови; для 21% респондентів – рідною виступала російська. Представники національних спільнот рідними вважали етнічні мови (79%), але, як засвідчують відповіді, 24% з них ніколи не спілкувалися цією мовою, а 61% лише подекуди вживали етнічні мови; для 20% педагогів цих етнічних груп рідною виступила російська; і лише 1% фахівців із числа етноспільнот рідною мовою назвали українську.

Порівняння одержаної інформації на третє запитання (Якою мовою Ви спілкуєтесь у родині, з друзями, в побуті?) і відповідей на попереднє запитання щодо визначення рідної мови засвідчило помітні розбіжності в самовизначенні

вихователів. Так, з усіх вихователів – етнічних українців і тих, хто назвав своєю рідною мовою українську, тільки 6% використовували її як засіб комунікації в сім'ї та побутових сферах, а 3% однаковою мірою послуговувалися українською і російською мовами; педагоги-росіяни зазначили, що лише в поодиноких ситуаціях користуються українською мовою (1,3%); серед вихователів, які належать до етнічних груп, лише 0,5% спілкуються подекуди українською мовою в ситуаціях, не пов'язаних із професійною діяльністю. Група педагогів (7%), що належить до різних етнічних спільнот, зазначила використання своєї етнічної мови в родинному колі. Всі інші мовці (91% педагогів-українців, 98,7% педагогів-росіян і 92,5% педагогів-представників етнічних спільнот), в побутових та приватних комунікаціях віддали перевагу російській мові.

Наступним кроком дослідження стану навчання дітей української мови було вивчення самооцінки вихователями рівня володіння українською мовою. Для аналізу результатів самооцінки вихователів враховувалась інформація, подана педагогами відносно мовного статусу дошкільних закладів. Як видно з таблиці 4.3., вихователі україномовних ДНЗ оцінили свій рівень володіння українською мовою так: до низького рівня свою україномовну компетентність віднесли 13% інформантів, до середнього рівня – 63%, а до високого – 24% опитаних. В ДНЗ з російськомовним статусом свій рівень володіння українською мовою визначили як низький 16% фахівців, як середній – 78%, як високий – 6%. Порівняння результатів самооцінки рівнів розвитку україномовлення та відповідей вихователів на запитання про мову звичного спілкування в основних суспільних сферах засвідчило значні розбіжності, що може вказувати на завищену самооцінку інформантів. Так, тільки 10,8% педагогів мали україномовний досвід спілкування поза дошкільним закладом, але при цьому вказали на високий рівень володіння мовою 30% (сума тих, хто назвав високим рівень володіння українською мовою в україно- і російськомовних ДНЗ); 63% педагогів україномовних і 78% російськомовних ДНЗ оцінили рівень своїх навичок україномовлення як середній, хоча зазначили

відсутність досвіду спілкування українською мовою поза ДНЗ; і лише 14,5% визнали рівень україномовлення низьким.

Наступним аспектом дослідження було визначення реальної ситуації щодо застосування мов у діяльності ДНЗ південно-східного регіону країни. Дані про використання української і російської мов у дошкільних закладах із російськомовним і україномовним статусами подано в таблиці.4.4.

Таблиця 4.4.

Використання української та російської мов у ДНЗ з україномовним та російськомовним статусами (за даними анкетування вихователів)

застосування мов у навчально-виховному процесі ДНЗ	україномовні ДНЗ	російськомовні ДНЗ
освітній процес повністю здійснюється українською мовою	14%	–
освітній процес повністю здійснюється російською мовою	13%	11%
постійно здійснюється двома мовами	26%	18%
з перевагою російської мови	38%	71%
з перевагою української мови	9%	–

Як видно з таблиці, на запитання, якою мовою здійснюють вихователі навчально-виховний процес у ДНЗ, контингент педагогів російськомовних і україномовних навчальних закладів вказав на подібні тенденції щодо функціональності двох мов, хоча вони мали б суттєво відрізнятись. Так, вихователі закладів з російською мовою навчання дали такі відповіді: 71% педагогів всю освітню діяльність здійснюють російською мовою і лише окремі заняття, свята і розваги організують українською мовою; 18% здійснюють освітню діяльність як російською, так і українською мовами, решта – 11% вживають в освітній діяльності виключно російську мову.

Вихователі ДНЗ з україномовним статусом у відповідях вказали таке: 13% – працюють лише російською мовою; 9% – російською проводять окремі заняття і святкові заходи; 26% вживають дві мови, не роз'яснюючи порядок розподілу мов, що дає підстави думати про їх безсистемне вживання, або навіть змішування; 38% фахівців вказують на функціональну диференціацію мов:

українською – проводять заняття і свята, а російською – здійснюють щоденне спілкування, що свідчить про домінацію російської мови; і лише 14% педагогів вказали на організацію освітнього процесу цілком засобами української мови. Отримана інформація дає підстави вважати, що діти перебувають в україномовних ДНЗ фактично під впливом російської мови.

Наступний етап пошуково-розвідувального експерименту мав за мету вивчити стан процесу навчання старших дошкільників української мови у ДНЗ зі статусом «російськомовні». Нами було проаналізовано 250 планів освітньої діяльності ДНЗ. Результати аналізу планів подано в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Форми і методи навчання дошкільників української мови в дошкільних закладах з російською мовою навчання

кількість навч. заходів	впродовж тижня	заходи впродовж місяця				впродовж року
	мовленнєві заняття	заняття з укр. мови	читання творів	заучування віршів	ігри	свята
4	6%		24%		6,8 %	
3	(2Р+1У) 14,8% (1Р+2У) 5,2%		32%	1,6 %	10,4 %	65,6 %
2	(1Р+1У) 33,2 % (2Р) 40,8%	11,2%	32%	20%	47,2 %	23,2%
1		48%	25,2%	36 %	20%	11,2%
відсутні		40,8%	18,8%	42,4 %	15,6 %	

Примітка: 1(2) У – 1(2) заняття з українського мовлення,

1(2) Р – 1 (2) заняття з російського (рідного) мовлення.

Як засвідчує таблиця, із 250 проаналізованих планів лише в 6 % (це 15 календарних планів роботи) планувалося по 4 мовленнєвих заняття на тиждень – по 2 заняття з російською мовою навчання і 2 - з української мови. У 37 планах (14,8% документів) зафіксовано по 3 заняття на тиждень: 2 заняття російськомовних і 1 – з навчання української мови як другої. Ще в 13 планах, що становило 5,2% від загалу проаналізованої документації, 3 щотижневих

заняття розділялися на 1 заняття з розвитку рідного (російського) мовлення і 2 – україномовних.

Найбільшу кількість планів – 74% (185 планів) становили ті, що містили по два мовленнєвих заняття на тиждень. Із них 33,2% (це 83 планів) містили по одному російськомовному і україномовному заняттю, а 40,8% (102 плани) не передбачали жодного заняття з української мови.

Отже, в російськомовних дошкільних закладах заняття з навчання дітей 6 р. ж. української мови як другої планувалися таким чином: по 2 заняття на тиждень проводилися в 11,2% груп, по 1 заняттю – в 48% груп, повністю були відсутніми заняття з українського мовлення в 40,8% груп ДНЗ.

Із переглянутих планів роботи виявлено, що лише 7,4 % з них містили стислий конспект заняття, натомість здебільшого в них визначено лише програмні завдання до заняття. Більшість проаналізованих планів містили записи програмних завдань до занять, які не можна назвати комплексними. В них переважно фіксувалися завдання із зв'язного монологічного мовлення і словникової роботи, а в більшості не передбачалися завдання з граматичної будови, звукової культури, діалогічного мовлення. Формулювання завдань здебільшого було неконкретним за змістом і надто загальним за формою.

Проілюструємо кількома прикладами програмного змісту занять з української мови. Тема «Пізня осінь»: «уточнити уявлення про зміни в природі пізньої осені; удосконалити навички словотворення, вправляти малят у доборі антонімів, сприяти емоційному розвитку дітей, їхньої творчої уяви». Тема: «Дитячі розваги»: «поповнити та уточнити словниковий запас, збагачувати словник синонімами, активізувати їх уживання. Учити складати розповіді на запропоновану тему та за опорними словами» (дошкільний навчальний заклад м.Запоріжжя).

Лише в поодиноких планах серед програмних завдань передбачалися завдання з розвитку граматичної будови мовлення, але вони так само були неконкретні і не відповідали принципу «однієї граматичної труднощі». Наприклад, програмний зміст заняття з теми «У кухонній шафі»: «поповнювати

словниковий запас назвами посуду та інших предметів ужитку, розвивати монологічне мовлення, вправляти у побудові складнопідрядних речень» (ДНЗ м. Миколаєва).

Заплановані завдання з граматичної будови мовлення часто не спрямовувалися на формування вмінь уживати специфічні граматичні явища української мови, а зосереджувалися на тих, що є спільними в українській і російській мовах та мали бути автоматизовані на основі транспозиційного перенесення. Педагоги витрачали час на те, що вже сформовано в рідному мовленні і не потребувало корекції. Це, наприклад, утворення зменшувальної форми іменників жіночого роду за допомогою суфікса [-к] (машина – машинка, кофтина – кофтинка); утворення множини іменників, де не відбувається чергування в основі слова (нога – ноги, картинка – картинки) тощо. Ці самі недоліки притаманні і завданням із звукової культури мовлення – не планувалася робота з навчання специфічних одиниць україномовної фонетичної системи, а називалися для опрацювання звуки, які не містили міжмовної специфіки.

Лише у 2% планів вихователі формулювали належним чином завдання до занять з навчання української мови: у програмному змісті визначалися лексичний мінімум, завдання зі звукової культури і граматичної будови мовлення з урахуванням лінгвістичних особливостей фонетичної та граматичної систем української мови, з розвитку зв'язного мовлення. Як загальну тенденцію, необхідно відзначити практично повну відсутність у планах вказівок на застосування спеціальних прийомів навчання української мови як другої з опорою на рідну мову, порівняльного аналізу мовних засобів двох мов, інтелектуальних прийомів навчання.

Аналіз планування мовленнєвих занять засвідчив, що мовленнєві завдання й обсяг навчального матеріалу нерідко визначався вихователями без урахування вихідного рівня розвитку українського мовлення в російськомовних дітей, без узгодження зі змістом мовленнєвих занять рідною мовою. Здебільшого програмові завдання з розвитку українського і російського

мовлення відрізнялися лише мовою проведення. По суті, це однакові за змістом і обсягом завдань заняття, проведені різними мовами.

Перегляд календарних планів навчально-виховної роботи в групах старшого дошкільного віку засвідчив, що серед найбільш часто застосовуваних видів роботи з навчання української мови в часи поза заняттями були читання художніх творів, насамперед казок, проведення народних ігор і заучування віршів напам'ять.

Упродовж календарного місяця найбільш уживаним видом роботи вихователі обирали читання художніх творів. Читання чотирьох і більше художніх творів виявлено у 24 % планів, 2-3 українських творів – у 32%, одного літературного твору – у 25,2%, відсутність цього виду роботи протягом місяця зафіксовано у 18,8% планів. Переважно використовувалися народні казки «Колосок», «Рукавичка», «Вовк та семеро козенят», «Лисичка та Журавель», «Лисичка-сестричка та Вовчик-братик», «Кривенька качечка», «Пан Коцький», «Правда та кривда», в поодиноких планах вказувалося на ознайомлення дошкільників із казками «Котигорошко», «Кирило Кожум'яка», «Як звірі товаришували»; інколи планувалося читання авторських прозових або поетичних творів. Як недолік у плануванні відзначимо, що часто серед творів для читання були відомі російськомовні твори в перекладі – вірші, казки С. Маршака, К. Чуковського, А. Барто та ін. Їх використання в російськомовних закладах із метою навчання української мови вважаємо недоцільним, оскільки, по-перше, дітям ці твори відомі в оригіналі, а, по-друге, серед україномовних є безліч автентичних текстів, що будуть більш корисними як для читання, так і розвитку українського мовлення.

Варто зазначити, що майже у всіх планах були відсутніми мовленнєві завдання під час ознайомлення дітей із художніми творами, в них не вказувалися прийоми, які були б спрямовані саме на розвиток мовлення - збагачення словника, вимову складних звуків чи засвоєння певної граматичної конструкції тощо. Лише в поодиноких календарних планах епізодично і не завжди методично грамотно вказувалися освітньо-виховні завдання, методи,

прийоми роботи з літературним твором. Прочитуємо вибіркою із планів: Читання казки «Лисичка і Журавель». «Бесіда по казці. Виказати своє враження до Лисички. Діти хлопають в ладоші» (ДНЗ м. Дніпропетровська, подаємо мовою автора). Читання казки «Пан Коцький». «Бесіда. Вчити відповідати на запитання, впізнавати окремі слова» (ДНЗ м. Дніпродзержинська).

Другим за частотністю засобом навчання старших дошкільників української мови в години поза заняттями були українські народні ігри. Статистика планування народних ігор виявилася такою: використання 4 і більше ігор на місяць зафіксовано в 17 планах, що становить 6,8% від загальної їх кількості; записи щодо застосування 3 народних ігор як засобу навчання і розвитку дітей протягом місяця були в 10,4% планів (26 документів); по 2 гри щомісячно планувалися в 47,2% планів (118); знайомство з однією народною грою було зафіксовано у 20% планів (50); не зазначено гри як методу навчання в 39 документаціях (15,6% планів). У більшості документів при плануванні українських народних ігор не було визначено розвивальних, виховних, навчальних завдань, у тому числі, й мовленнєвих – у планах зазначалися тільки назви ігор. Серед часто використовуваних були такі: «Ходить гарбуз по городу», «Хлібчик», «Подольночка», «Мак», «Панас», «Квач», зрідка планувалися ігри «Ледачій Гриць», «Ой, Василю, товаришу».

На жаль, до непопулярних методів розвитку українського мовлення потрапив метод заучування віршів напам'ять. Практично не було планів, у яких протягом місяця вивчалася б 3 і більше вірша – таких усього 1,6% (4 плани з 250); у 20% планів була інформація про заучування з дітьми двох віршів (або рядків в одну поетичну строфу) на місяць; у 36% планів (90) протягом місяця планувалося розучування одного вірша; в 42,4% планів зовсім не передбачалося заучування україномовних віршів напам'ять.

Як позитивний факт можемо відзначити більш системне планування свят і розваг за українськими народними традиціями та дозвіллевих заходів із використанням україномовного матеріалу. В більшості ДНЗ планувалися свята зимового і весняного циклу: Святого Миколая, Стрітєння, знайомство з

традицією святкування Великодня. Окремі вихователі включали до планів роботи залучення дошкільників до святкування Різдва і Масляної. Здебільшого містилися дозвілля та розваги, які побудовані за фольклорними мотивами: «Фольклорні символи», «Читаємо добру казку», «Шануй батька й неньку», «Вечір українських прислів'їв», «Вечір українських казок», «Руки майстрів».

Кількісний аналіз дав можливість відзначити, що в 65,6% планів (164) планувалося щомісячне проведення 3-4 дозвіллевих заходів за українськими традиціями; у 23,2% (58) планів – по 2 розважальних заходи; в 11,2% (28) планів – по одному дозвіллевому заходу. Але під час планування дозвіллевих форм, як і при визначенні змісту роботи з іграми або читання творів, не передбачалися заходи щодо навчання дошкільників української мови.

Нами також були проаналізовані заняття з народознавства та ті форми повсякденної роботи, які націлювалися на ознайомлення дітей із культурою українського етносу. Слід зазначити, що народознавчий напрям освітньої діяльності здійснювався в цілому більш системно, ніж україномовний. Знайомству з українською культурою присвячено достатньо уваги в повсякденні та на заняттях. Аналіз планів показав, що заняття з народознавства планувалися щотижня в 65% старших груп, двічі на місяць – у 31% груп, зовсім не планувалися – у 4%. Народознавча робота в цілому здійснювалася більш ґрунтовно, ніж мовленнєвий напрям, але тут теж можна відзначити деякі спільні недоліки в організації освітнього процесу.

Так, заняття з народознавства не інтегрувалися з україномовними мовленнєвими заняттями і не проводились українською мовою. Суттєвим недоліком занять виступала їх змістова звуженість, бідність мовленнєвого фольклорного матеріалу, одноманітність застосовуваних методів, прийомів та засобів навчання. Наведемо приклади. Заняття «Веночек – фольклорний символ України»: «пополнить словарный запас по теме. Разширить знания о цветах и венках. Учить понимать многозначные слова. Стимулировать образное употребление слов» (ДНЗ м.Алчевськ). Заняття «Борщ»: «Формировать знания о семье, родственниках. Познакомить с украинским блюдом – борщом.

Закрепить названия овощей, которые входят в состав борща» (ДНЗ м.Бердянська, подано мовою оригіналу). Крім визначення програмного змісту занять, у планах не зазначалися ані словник, ані літературний матеріал, який мав використовуватися, ані методи та прийоми роботи.

Заняття з народознавства почасти не несли українознавчого навантаження, а переважно знайомили дітей із суспільним довкіллям. Це, наприклад, заняття «Хлеб – всему голова». Його завдання: «Расширить знания о хлебе, профессии хлебороба, познакомить с хлебобулочными изделиями, развивать ретроспективный взгляд на сельское хозяйство, уважительное отношение к хлебу, людям труда» (ДНЗ м.Херсона).

Ознайомлення з українськими традиціями в цілому планувалося непослідовно і безсистемно. Наведемо тематичну вибірку педагогічних упливів протягом тижня в одній із вікових груп ДНЗ м. Донецька: Заняття «Національний український одяг». Програмний зміст: «закріпити знання національного одягу, розглянути (а)рнамент, з'ясувати чому вишивали такими кольорами».

Друга половина дня. «1. Слова, которые характеризуют Украину (квітуча, співуча). 2. Дидактическая игра «Символы України». 3. Беседа «Хата моя, біла хата» о старинном украинском быте.

Записи в планах навчально-виховної роботи засвідчили досить низьку україномовну грамотність вихователів. У багатьох планах наявні «русизми» та інтерфедеми: «хороше відношення до хліба», «назвати слова-родственники», «уявлення о школі, о праці учителів», «овочі ростуть в осені на полях», «у наступному році», «сказати про вітер по верхівкам дерев», «знання про оточуючий мир», «інтерес к їх життю», «робота над открыткой для бабусі», «познайомити со службами врятування», «беседа по казці» і т.ін.

Отже, проведений констатувальний зріз щодо планування навчально – виховної роботи із залучення дітей до вивчення української мови в дошкільних закладах з російською мовою навчання дозволив дійти таких висновків:

– у закладах із російськомовною організацією освітньої діяльності навчання української мови відбувалося на спеціальних заняттях, які в більшості не відповідали лінгводидактичним вимогам: завдання не розв’язувалися комплексно, не реалізовувалася комунікативна мета занять. У завданнях до занять не відбивалася специфіка фонетичної, граматичної систем української мови, не визначався лексичний мінімум та спеціальні прийоми, спрямовані на подолання інтерференції або коригування навичок україномовлення;

– значною часткою ДНЗ із російською мовою навчання, а саме 40,8%, не здійснювалося системної роботи з навчання українського мовлення на спеціальних заняттях. Незадовільним також був стан залучення дітей до оволодіння державної мови в повсякденних формах роботи. В більшості планів не визначалися мовленнєві завдання та спеціальні прийоми навчання на основі аналізу рівня україномовлення дітей;

– заняття з народознавства не слугували розв’язанню завдань розвитку україномовлення, оскільки в російськомовних ДНЗ вони проводилися не українською, а російською мовою. На нашу думку, інтеграція народознавчого (культурологічного) і комунікативно-мовленнєвого компонента україномовних занять могла б оптимізувати процес навчання української мови в дошкільних закладах національних спільнот;

– враховуючи постійний двомовний вплив на формування мовної особистості дошкільника, ми з’ясували ситуацію з наявністю спеціальних коригувальних заходів, спрямованих на виправлення деформацій україномовлення у вихованців закладів з російською мовою навчання. Аналіз планів навчально-виховної роботи показав, що спеціальні коригувальні заходи у режимі роботи майже не передбачалися. Деякі форми роботи в повсякденні (дидактичні ігри і бесіди), що містили окремі прийоми подолання інтерферуючого впливу російської мови на українське мовлення дітей або спрямовувалися на запобігання цього впливу, мали місце, але в загальній масі планів становили незначне число – 16,4%. Виокремлені коригувальні прийоми використовувалися вихователями безсистемно, непослідовно, без погодження з

основними мовленнєвими і народознавчими заняттями, тому здійснити помітний розвивальний ефект, на нашу думку, вони не могли.

Наступним кроком констатувального етапу дослідження став безпосередньо перегляд і аналіз занять з українського мовлення в російськомовних дошкільних навчальних закладах. Було проаналізовано більше п'ятисот занять, що дало можливість назвати найсуттєвіші недоліки сучасної практики навчання старших дошкільників українського мовлення в закладах з російськомовним типом спілкування в південно-східному регіоні України.

Передусім перегляд занять із розвитку рідного мовлення (російською мовою) і навчання української мови виявив відсутність їх суттєвих відмінностей – завдання, зміст і методика занять, які проводилися рідною і нерідною мовами, не містили змістових чи методичних відмінностей і відрізнялися переважно мовою проведення. Працюючи за україномовними програмами «Малятко», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки» вихователі не вбачали відмінностей між завданнями з навчання рідного українського мовлення (у зазначених програмах розділи з розвитку рідного мовлення подані для україномовних дошкільників, для яких українська мова – рідна) і навчанням української мови як другої (нерідної) мови. Запозичені з програми для україномовних дітей завдання були завищеної складності для російськомовних дошкільників, а отже, унеможлилювали їх успішне виконання.

Подекуди завдання до занять з розвитку українського мовлення для дітей з російськомовних дошкільних закладів виявлялися навіть більш складними, з більш широким пізнавальним діапазоном, ніж заняття з розвитку рідного (російського) мовлення. Проілюструємо прикладом двох занять, які було проведено впродовж тижня в групі 6 року життя (м.Запоріжжя). 1.Заняття з української мови «Україна – моя Батьківщина». Програмний зміст: «поповнювати знання про Україну; розуміти поняття «Батьківщина», познайомити з пам'ятками Києва, версіями його духовної культури. Ввести в словник нові слова: столиця, Хрещатик, Києво-Печерська Лавра, собор. Вчити

складати речення, які характеризують нашу країну. Розучити прислів'я «Без верби і калини нема України». Складати розповідь по фотографіям за допомогою слів: на схилах Дніпра, парки, пам'ятники, храми і собори. Формувати почуття любові до України-неньки, гордості за рідну країну». 2. «Занятие по развитию речи «Наша Украина». Програмное содержание: обогащать словарь детей: столица, много зелени, исторические памятники, широкие улицы, Крещатик, аэропорт. Рассказать легенду «Про Киев». Учит составять рассказ про Киев по плану» (цитуюмо мову автора) .

Наступним типовим недоліком занять із навчання української мови була відсутність комплексного розв'язання всіх мовленнєвих завдань. Здебільшого розв'язувалися завдання з лексики, з формування монологічного мовлення, але не приділялась увага роботі над звуковимовою, наголосом, словотворенням, з формування граматичних навичок формотворення, синтаксису і діалогічного українського мовлення.

У переглянутих заняттях завдання із звуковимови та граматики визначалися в надто загальних формулюваннях («вчити правильної вимови», «розвивати звукову культуру мовлення», «вчити будувати складнопідрядні речення», «вчити узгоджувати іменники і прикметники»), що вказувало на їх формальну наявність. Вихователь, не опрацювуючи «одну граматичну трудність» та не фіксуючи увагу на засвоєнні одного фонетичного явища, фактично не формував конкретну граматичну або фонетичну навичку.

Під час перегляду занять зафіксовано значні методичні порушення. Так, вихователі не керувалися принципом опори на рідну мову і не використовували прийом порівняння україномовних явищ з відповідниками рідної мови, що мало би сприяти свідомому опануванню навички та запобіганню інтерференції на основі елементарних лінгвістичних уявлень про засоби двох мов. Суттєвою методичною похибкою була відсутність процедури закріплення та автоматизації граматичних і звуковимовних навичок у системі мовленнєвих і комунікативних вправ, що мало сприяти перенесенню навички і розвитку продуктивного комунікативного мовлення. Вихователі не зосереджувалися на

відмінних і специфічних мовних граматичних і фонетичних явищах, а зупинялися на тому, що становить спільний фонд засобів обох мов. Таким чином, на заняттях з навчання української мови опрацьовувалися не особливості української звуковимови та граматичної системи, а ті звуки, що не самі по собі, не позиційно не відрізняються від звуків російської мови, або граматичні явища, які мали б перенестися засобами транспозиції.

Значно більшої уваги вихователі приділяли питанням лексичної роботи. Проте прийоми введення і семантизації нової лексики були одноманітними: показ предмета чи картинки з їх називанням та переклад слів з української мови російською і навпаки. Досить часто в разі утруднення педагога переходили на розмову російською мовою.

Уважаємо, що одним із найбільших недоліків занять з українського мовлення була відсутність комунікативної спрямованості заняття. По-перше, склад лексики, який маніфестувався в програмному змісті й опрацьовувався на заняттях, зазвичай на 75-80% складався з іменників, на 5-7% – з дієслів і на 10-12% – із прикметників. При цьому практично не опрацьовувалися службові частини мови, модальні слова, займенники, прислівники, дієприслівники, дієприкметники, засвоєння яких мало б сприяти створенню комунікативних висловлювань. По-друге, розвиткові комунікативного мовлення не сприяло й те, що засвоювана лексика вживалася дітьми протягом всього заняття незмінно в називній формі. Вихователями не створювалися комунікативні ситуації, в яких би діти вправлялися включати слова до словосполучень, фраз, речень. На заняттях не відбувалося закріплення і автоматизація первинних умінь та навичок у системі мовленнєвих і комунікативних вправ, ігор, ситуацій.

Робота з розвитку зв'язного мовлення відзначалася тим, що під час складання діалогів або монологів засвоєний протягом заняття лексичний і граматичний матеріал не стимулювався до використання. Нерідко на занятті завдання з лексики, граматики та зв'язного мовлення розв'язувалися на різному лінгвістичному матеріалі. Як негативний момент в роботі багатьох вихователів варто відзначити відхилення від методично обґрунтованої структури заняття, за

якою передбачено накопичення мовних засобів на початку заняття з подальшим їх включенням до мовних одиниць вищого порядку – речень, діалогів, монологів.

Типовими методичними похибками навчання монологу були ті, що носили загальнометодичний характер. Передусім вихователі недостатньо застосовували такі ефективні прийоми навчання зв'язного монологічного мовлення, як зразок розповіді вихователя та його аналіз, зразок розповіді та виокремлення плану розповіді, колективне обговорення плану побудови розповіді, колективне складання розповіді, складання розповіді за серією картинок або на основі моделей. Зазвичай педагоги перевищували реальні мовленнєві можливості російськомовних дошкільників і пропонували складати розповідь за планом із 5-6 пунктів. Недоліком у роботі з розвитку монологічного мовлення вважаємо абсолютну домінацію описових розповідей. Нами практично не фіксувалися завдання на складання розповідей за сюжетними картинками, з колективного та власного досвіду, переказ художніх творів. Натомість дітям пропонувалися завдання на створення творчих розповідей за темою, опорними словами, що становило, на нашу думку, набагато більшу трудність для дітей з початковими навичками українського мовлення. Суттєвим недоліком занять була практично повна відсутність завдань на розвиток діалогічних умінь дітей. Із переглянутих п'ятисот лише поодинокі заняття спрямовувалися на розвиток діалогічного мовлення, зокрема, навичок ініціювати спілкування, створювати різні розмовні жанри мовлення.

Уважаємо також недоцільним часте використання прийому непрямого перекладу, що, на нашу думку, посилювало дію інтерференції. Особливо вражаючими стали виявлені факти залучення дошкільників до перекладу російською мовою віршованих україномовних текстів як способу визначення ступеня розуміння дітьми української мови.

Педагогами не надавалося належної уваги формуванню навичок контролю і самоконтролю мовлення в дітей, недостатньо використовувалися спеціальні вправи на формування міжмовного чуття і навичок самокорекцій.

Нами фіксувалася повсюдна практика неухважного ставлення педагогів до дитячих мовленнєвих огріхів, до вправляння дітей з метою виправлення типових помилок. Вихователі недостатньо фіксували увагу дітей на складному мовному явищі, не спонукали дітей закріплювати виправлену помилку, не працювали над тим, що вимагає корекції «тут і зараз».

Отже, на етапі констатувального дослідження були виявлені в цілому несприятливі умови для опанування дітьми дошкільного віку української мови в стихійно-нестимульованому мовленнєвому середовищі. В родинному та щоденному побутовому спілкуванні діти не мали можливості шляхом наслідування засвоювати українську мову, оскільки контактували переважно з російськомовним оточенням.

Незадовільним виявився стан навчання української мови дітей в дошкільних закладах з російськомовним статусом. Перешкодами виступили недостатній рівень володіння вихователями українською мовою, низький рівень їхньої лінгвометодичної підготовки та неефективне розвивальне мовленнєве середовище дошкільних закладів.

4.2. Полімовне навчання дітей дошкільного віку в програмно-методичних документах

Наприкінці ХХ століття зміна мовних пріоритетів, суспільної та освітянської парадигм в Україні як незалежній державі викликали необхідність перегляду концептуальних засад змісту мовної освіти й розробки нових програмно-методичних матеріалів. Перед освітою були поставлені завдання всемірно сприяти відновленню і розширенню функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя, пропаганді українського літературного мовлення. Розв'язання цих завдань покладалося, в тому числі, й на дошкільні навчальні заклади.

Першими були опубліковані парціальні програми з розвитку українського мовлення для дошкільних закладів з російським мовним режимом.

На момент виходу програм – в 1989 році більшість дошкільних закладів тоді ще Української РСР мали російськомовний статус. Програми були покликані спроектувати освітній процес за двомовною моделлю, визначити нормативну, змістову й інструментальну функції мовної освіти. Їх авторами стали провідні науковці в галузі лінгводидактики: А. Богуш, О. Хорошковська, В. Мовчанюк і К. Стрюк [431].

Усі парціальні програми орієнтувалися на практичне оволодіння дошкільниками розмовного українського мовлення як засобу спілкування. Автори програм розглядали оволодіння системою мови не як самоціль, а як засіб розвитку культури спілкування українською мовою. Важливе місце в програмах посідав культурологічний компонент. Він мав забезпечити пізнавальний, емоційно-ціннісний, етико-естетичний розвиток дошкільників, спрямувався на виховання любові, інтересу до української мови і культури. У визначенні змісту та засобів навчання укладачі програм широко спиралися на духовні джерела українського народу: фольклор, народні традиції, твори мистецтва. Програмами змодельовані цілісні методичні системи, в яких взаємопов'язано стратегічні, проміжні цілі і завдання навчання, визначено засоби й шляхи реалізації змісту навчання, які узгоджуються і певним чином реалізуються у формах колективної та індивідуально-групової роботи на заняттях та в різних видах повсякденної роботи.

Натомість кожна варіативна програма відбивала свої особливості у змістовому й процесуальному аспектах, пропонувала відмінний спосіб реалізації мети і завдань навчання. Так, програма К. Стрюк передбачала залучення дітей до засвоєння української мови з 3-ого до 7-ого років життя. Запрограмований зміст діяльності дітей було розбито за віковими групами, де виокремлювався тільки розділ з розвитку усного мовлення [431].

У зазначеній програмі з розвитку українського мовлення зроблено наголос на формуванні комунікативної компетентності дошкільників, названі навички усного мовлення 6-літніх дошкільників, які характеризують його компетентність, а саме: виявляти бажання спілкуватися українською мовою з

дорослими і однолітками; творчо використовувати словник у звичних і нових ситуаціях; розуміти звертання в різних видах діяльності та в побуті; говорити зрозуміло; складати розповіді з власного досвіду.

Водночас програмою не визначено зміст, обсяг знань, умінь і навичок із формування звукової культури та граматичної будови мовлення дошкільників. Програма не відбивала принцип опори на рідну мову як один з провідних для визначення узагальненої моделі навчання при паралельному засвоєнні близькоспоріднених мов, не використовувала дані порівняльного аналізу для опанування дітьми різних за ступенем схожості граматичних, лексичних і орфоепічних явищ двох мов.

Запропоновані програмою шляхи реалізації завдань не повною мірою враховували реальну мовну ситуацію в природному лінгвосоціумі та в дошкільних навчальних закладах. Так, перший спосіб залучення дітей до вивчення української мови пропонував паралельне засвоєння двох мов з раннього віку: один вихователь усю навчальну роботу мав здійснювати російською мовою, інший – українською. Такий спосіб навчання був науково апробований при засвоєнні мов від народження, коли дві мови мали однакові статуси за домінацією, а в сім'ях суворо дотримувалися принципу «одна особа – одна мова» і, таким чином, дитина була ізольована від сприймання змішаного мовлення. В умовах дошкільного закладу ми маємо справу з дітьми, яким вже близько двох або трьох років, і вони використовують російську мову як засіб спілкування і пізнання довкілля в російськомовному родинному і побутовому оточенні. Тож, лише з цієї причини в дошкільному закладі об'єктивно неможливо точно відтворити спосіб навчання «одна особа – одна мова». Названий шлях навчання мови не передбачав організації спеціальних мовленнєвих занять, які б сприяли запобіганню інтерференції і коригували міжмовні змішування спеціальними прийомами. На нашу думку, відсутність належного методичного супроводу із застосуванням спеціальних прийомів в умовах паралельного засвоєння двох мов від двох осіб може посилювати інтерференцію навичок рідної мови в мовленні другою мовою.

Другий спосіб, запропонований програмою К. Стрюк, передбачав поступове включення української мови до різних видів діяльності у повсякденні, а в подальшому – до проведення цією мовою окремих занять з незначним мовним навантаженням (фізкультури, образотворчої діяльності, математики). Починаючи з середньої групи за обома способами навчання запропоновано проводити щотижня одне спеціальне заняття з української мови і одне – з іншого виду діяльності українською мовою.

Коментуючи другий спосіб навчання української мови, слід зазначити, по-перше, що заняття з будь-якого виду діяльності (образотворче, з математики) має розв'язувати свої спеціальні завдання, а проведення занять другою мовою без належної мовленнєвої підготовки дітей суттєво ускладнить виконання ними поставлених завдань. По-друге, використання української мови з метою її опанування вимагає застосування прийомів для розв'язання специфічних мовленнєвих завдань – семантизації лексики, введення і закріплення мовних засобів, що ніяк не спрямовується на розв'язання завдань з математики, малювання абощо. Тож, скоріш доцільно вести мову про інтегровані заняття, в яких є комплекс власне мовленнєвих завдань і завдань іншого виду діяльності, ніж про заняття з різних розділів програми засобами нерідної мови.

Отже, методологію першої програми визначають комунікативна і культурологічна парадигми мовної освіти. Програмою впроваджується комунікативно спрямована роботи з розвитку усного мовлення дітей, яка реалізується на засадах ігрової діяльності та співробітництва з батьками.

Друга варіативна програма з розвитку українського мовлення, автором якої є А. Богуш, пропонувала навчати дітей з 2-го до 7-го року життя. Дітей раннього та молодшого дошкільного віку прилучали до засвоєння мови в непрямий спосіб (слухання і відтворення творів художньої літератури, перегляд інсценувань творів, заучування пісень, участь в хороводних, рухливих іграх тощо), а з 5-го до 7-го року, коли діти достатньо засвоїли рідну (російську) мову, вводили спеціальні заняття та навчальні повсякденні заходи [431].

Зміст програми структурований за віковими групами на весь час навчання, а саме: з 2-го до 4-го років життя для кожної вікової групи визначено завдання з навчання слухання, розуміння і часткового відтворення мовних одиниць (період розвитку рецептивного і репродуктивного мовлення), в окремому розділі названі літературні, музичні твори та ігри; змістовий матеріал періоду організованого навчання (з 5-го до 7-го років життя) розбитий за розділами, в яких названо для засвоєння пізнавальний народознавчий матеріал, літературні та музичні твори, хороводні й рухливі ігри, а також мовні розділи, до яких включено завдання з формування уявлень, вмінь і навичок з лексики, звукової культури мовлення, граматичної правильності на основі міжмовного порівняльного аналізу, зв'язного мовлення. Зазначена програма містить чітко визначені, конкретизовані мовні і мовленнєві завдання з усіх розділів для всіх вікових груп. Перевагою програми став тематичний принцип словникової роботи, який створював можливість для моделювання всіх напрямів мовної і мовленнєвої роботи на ситуативній основі. Автором надано перелік базових мовленнєвих умінь усного українського мовлення, якими повинні оволодіти дошкільники до завершення періоду перебування в дошкільному закладі.

Програмою надані рекомендації методичного і лінгвістичного змісту, які на час її виходу були єдиним джерелом, з якого вихователі могли почерпнути знання для організації навчання дітей української мови на науковій основі. У жодному педагогічному ВНЗ на той час не викладалась дисципліна «Методика навчання української мови в ДНЗ з російськомовним режимом», а отже, фахівці дошкільної освіти не мали належної методичної підготовки з цієї проблеми. Натомість методичні рекомендації програми знайомили з організаційними основами непрямого та спеціального навчання, з методикою проведення заняття з української мови як другої та формами роботи в повсякденному житті, наводили орієнтовні конспекти занять.

Аналогічні переваги притаманні й третій варіативній програмі, що вийшла водночас з двома попередніми і відразу пройшла апробування практикою. Програмою розвитку українського мовлення в дошкільному закладі

освіти, авторами якої є О. Хорошковська та В. Мовчанюк, пропонувалось за два роки сформувати в дітей старшого дошкільного віку початкові вміння спілкування українською мовою.

Програмні завдання першого і другого років навчання (старша і підготовча до школи група) структуровані за кварталами. Однак, до змісту не було включено завдання з усіх основних розділів мовної і мовленнєвої роботи. Так, наприклад, лише в першому кварталі старшої групи зазначалася робота з формування звукової культури мовлення, в усіх інших – не конкретизовано зміст роботи з формування граматично правильного мовлення. Натомість достатньо повно й детально визначені завдання з лексики. Засвоєння лексичного матеріалу вибудовано на засадах принципів тематичності, комунікативної необхідності й частотності. Завдання з навчання орфоєпії, граматики української мови, формування діалогічного і монологічного мовлення визначені менш повно, менш системно і впорядковано. Так, визначення змісту мовленнєвої діяльності дітей в окремих кварталах надано в загальному плані: «розвиток умінь граматично правильно висловлюватись українською мовою» або «удосконалення вимовних умінь», «розвиток діалогічних умінь на основі засвоєних слів [431]».

У програмі не відбито народознавчий компонент навчання мови, що мало б сприяти вирішенню багатьох завдань засобами української мови, в тому числі, виховних, пізнавальних і розвивальних.

Значну практичну цінність несуть для науково обґрунтованої організації навчання методичні рекомендації до програми. В них стисло і концентровано викладено основні наукові положення, на яких має будуватися комунікативно-мовленнєва діяльність дошкільників з метою засвоєння української мови як другої. Такими автор називає формування мовного чуття, вироблення настанов на мовлення, забезпечення мотивації мовлення як стимулу говоріння; засвоєння мовних одиниць в активному мовленні; місце різних видів вправ на етапах засвоєння та закріплення умінь і розвитку комунікативного мовлення;

вживання вихователем від початку навчання української мови, зважаючи на близькостпорідненість мов.

Основною формою навчання дошкільників української мови авторами названо спеціальне заняття. В старшій групі (I рік навчання) регламентовано проведення двох занять на тиждень, в підготовчій до школи (II рік навчання) – одного заняття. Значної уваги приділено роботі з навчання української мови поза заняттями. Обов'язковими названі індивідуальні та групові заняття в повсякденні, розваги і свята на україномовному матеріалі.

Таким чином, три перціальні варіативні програми 1989 року стали першими програмно-методичними документами, які регламентували завдання, зміст і технології навчання російськомовних дошкільників української мови. Вони пропонували різні шляхи залучення дітей до опанування мови, але їх зміст, завдання і стратегічні цілі навчання української мови побудовано на спільних наукових концептах.

Згодом з'явилися в Україні перші загальні програми виховання дітей в дошкільних закладах «Малютко» (1993, 1999) та «Дитина» (1993, 1999) і регіональні – «Дитина в дошкільні роки» (1992, 2000, 2011) та «Українське дошкільля» (1993). Програми мали виконати нагальне освітнє завдання молодій незалежній країні – створити національний український дитячий садок. Усі програми призначалися для україномовних дошкільних закладів, але в них виокремлювалися розділи з навчання російської мови та української мови для російськомовних дошкільників.

Так, у програмі «Малютко» (1993) [352] (автори А. Богуш, О. Кириченко, Н. Орланова, К. Стрюк) у розділі «Мовленнєве спілкування» для груп некорінної національності виділено окремий підрозділ «Спілкування другою мовою». В ньому визначено послідовність і зміст залучення дітей етнічних груп до вивчення української мови. В першій і другій молодшій групах основна увага приділялася розвитку вмінь сприймати і розуміти мову, репродукувати окремі мовні засоби та невеликі твори. У середній, старшій та підготовчій - дітей знайомили з українськими традиціями, сучасністю української держави,

навчали усного мовлення. У програмі визначено теми словникової роботи, названі загальні завдання з формування граматичної і орфоепічної правильності мовлення, зв'язного мовлення. На компетентнісній основі для всіх груп названо показники засвоєння змісту.

У названій програмі для дошкільників національних груп старшого віку прописано зміст навчання російської мови, яку діти можуть вивчати факультативно (за бажанням батьків). У варіативній складовій програми для старших дошкільників пропонується вивчення іноземної мови. Програмою закладений комунікативний підхід до засвоєння мов, визначаються показники засвоєння змісту російської та іноземної мов.

Програма «Дитина» (1993) [193] (автори М. Вашуленко, Н. Дзюбишина, О. Кириченко, Н. Кудикіна, О. Хорошковська) визначала зміст і завдання роботи україномовного дошкільного закладу для дітей від 3 до 7 років. У розділі «Мова рідна, слово рідне» вміщено два варіанти змісту навчання з основних мовних розділів – звукової культури «У світі звуків», з лексики «Слово до слова – зложиться мова», з формування граматичного ладу мовлення «В країні граматики»: варіант А – для україномовних та варіант Б – для російськомовних дітей, які виховувалися в організованому україномовному середовищі. Зміст названих розділів для україно- та російськомовних дітей багато в чому спільний, адже ті й інші діти мали до старшого віку однаково добре оволодіти україномовленням. Водночас зміст програми для російськомовних дітей враховував рідномовний вплив на мовлення дошкільників і передбачав спеціальні методичні прийоми попередження потенційних помилок мовців на основі міжмовного лінгвістичного аналізу. Розділи програми містили деталізований лінгвістичний матеріал і вказівки щодо послідовності формування мовних навичок за кварталами.

Для дітей всіх вікових груп в розділах із ознайомлення з оточуючим «Любій малечі – про цікаві речі» визначено тематику роботи з розвитку мовлення, завдання з розвитку зв'язного мовлення «Ми розмовляємо», із ознайомлення з художньою літературою, де зміст роботи для російськомовних

та україномовних не диференціюється. До старшого дошкільного віку російськомовні діти мали оволодіти основами українського мовлення для повного переходу в межах навчального закладу на спілкування і навчання українською мовою. Зі старшої групи освітньо-виховний процес відбувався цілком українською мовою, всі діти вивчали грамоту української мови.

Як на нашу думку, то зміст і завдання програми для російськомовних дітей дещо завищували їх мовленнєві можливості в опануванні другої мови за два роки та повний перехід на навчання українською мовою. Але надзвичайно цінними були вперше так детально визначені лінгвістичні завдання із розвитку звуковимови, граматики, словника на основі міжмовного аналізу. Деталізований зміст програми слугував орієнтиром для визначення напрямку, послідовності й обсягу роботи з навчання українського мовлення в російськомовному або двомовному дошкільному закладі. Концептуальний підхід програми «Дитина» до визначення змісту діяльності дошкільного закладу з мовленнєвого розвитку дітей мав глибоке культурологічне спрямування, в якому вивчення мови з освоєнням культури її носіїв відповідав новій науковій парадигмі освіти.

Регіональна програма «Дитина в дошкільні роки» (2000) [190] (автори А. Богущ, О. Амацьєва, О. Байер, К. Крутій та ін.) створювала можливості для реалізації полімовної освіти дошкільників через введення в старших групах україномовних дітей навчання російської та іноземної мов. У відповідності до загальної концепції програми, не залежно від стану і характеру природного мовного середовища, від етнічної та рідномовної ідентичності дітей, навчання і виховання мало вибудовуватися на засадах державної мови.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2008), форматуючи національний україномовний дошкільний заклад, не розглядала питання мовленнєвого розвитку дітей, які перебувають у переважно російськомовному природному середовищі та виховуються в дошкільних закладах з організацією освітнього процесу регіональними мовами [30]. Натомість в ній передбачено навчання старших дошкільників іноземної мови.

Отже, аналіз програм, створених за першим Державним стандартом дошкільної освіти, висвітлив одну з лінгводидактичних проблем полімовної освіти, в основі якої лежить суперечність між необхідністю враховувати різні за характером мовні ситуації, в яких перебувають діти і, відповідно, їхній вихідний рівень розвитку української як рідної або української як нерідної (державної) мови, з одного боку, а з іншого, відсутністю чітко визначеного обов'язкового змістового мінімуму навчання, який при різних концептуальних підходах мав би гарантувати прогнозований кінцевий результат. Розв'язати це на державному рівні мав Базовий компонент дошкільної освіти, в якому визначено державні вимоги до освіченості й вихованості випускника дошкільного закладу. Натомість перший Державний стандарт дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти (1998 р.) взагалі не брав до уваги аспект полікультурності і багатомовності українського суспільства, а отже, і питання навчання дітей етнічних меншин української мови як державної. Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (2012 рік), розроблений авторським колективом під керівництвом А. Богуш, вперше виокремив у структурі освітньої лінії «Мовлення дитини» напрям із навчання дітей української мови як державної. Державний стандарт дошкільної освіти зорієнтовує змістовий та інструментальний аспекти навчання української мови в комунікативну площину, ґрунтується на компетентнісній основі, але не висвітлює сутність україномовних компетенцій дошкільників, які вивчають українську як другу мову [31].

Натомість, чинні сьогодні в Україні, рекомендовані МОН програми розвитку дітей дошкільного віку, такі як: «Українське дошкілля» (2013) [415], «Впевнений старт» (2013) [416] не взяли до уваги ті дошкільні заклади, які здійснюють освітньо-виховну діяльність російською мовою, і не включили питання поступового залучення дітей з російськомовним типом спілкування до засвоєння української мови як державної.

Програма виховання і навчання дітей «Дитина» 3-тього видання (2012 р.) [192], як і попередні видання (1993 р. та 1999 р.), висвітлила в розділі «Мова

рідна, слово рідне» два варіанти навчання української мови – варіант А, де українська мова – рідна і мала засвоюватися як мова навчання, та варіант Б, де українська мала вивчатися як державна в ДНЗ з російською мовою навчання. Українська мова як друга вводилась у навчальний процес молодшої та середньої груп, а зі старшої – українська ставала мовою освіти.

Непересічну роль у справі підготовки фахівців до навчання дітей української мови в російськомовних дошкільних закладах відіграли методичні й навчальні посібники. Найбільш важливим доробком із питань методики навчання дітей української мови як другої стали навчальний посібник (1993 р.) і підручник (2008 р.) А. Богуш «Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах» для студентів вищих навчальних закладів [72; 73]. У ньому вперше повно висвітлено теоретичні основи методики (лінгвістичні, психолого-педагогічні, психолінгвістичні), науково обґрунтовано зміст, методи та форми навчання дітей з російськомовним типом спілкування української мови. У підручнику виразно представлено культурологічний підхід на рівні змісту і методики ознайомлення дітей з традиціями і культурою українського народу, специфіки роботи з українською книжкою, українським фольклором під час засвоєння дітьми мови. На сьогодні – це єдиний масштабний навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів, який готує майбутніх фахівців до навчання дітей дошкільного віку неукраїнської національності української мови.

Отже, аналіз програмно-нормативних документів дозволяє дійти висновку про загальну спрямованість дошкільної галузі освіти на реалізацію полікультурної державної мовної політики. Вперше в Державному стандарті дошкільної освіти, яким є Базовий компонент ДО, визнано необхідність врахування широкого загалу дошкільних закладів національних спільнот, в яких українська мова має засвоюватися дітьми як державна. Натомість маємо констатувати: на сьогоднішній день в Україні не створено парціальних програм навчання української мови в дошкільних закладах з російською мовою (іншими регіональними мовами) організації освітнього процесу, які б реалізовували

Базовий компонент дошкільної освіти в галузі полімовного навчання. Із нині чинних комплексних програм лише програма «Дитина» (2012 р.) містить розділ із навчання української мови як державної для російськомовних дошкільних закладів, який охоплює дітей віком від 3 до 5 років. Інші комплексні програми не розглядають питання навчання дітей етнічних спільнот України української мови як державної (нерідної).

4.3. Рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в південно-східному регіоні України

4.3.1. Критеріальний підхід до оцінювання рівня розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку.

На констатувальному етапі дослідження для з'ясування реального стану розвиненості навичок українського мовлення у старших дошкільників було застосовано критеріальний підхід.

Визначимо насамперед сутність поняття «критерій». Критерій (з грецької – засіб для судження, мірило) визначається як ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. Критерій виступає як мірило оцінки в характеристиці сутності процесу, явища, об'єкта. Він виражає не тільки норму, але й виступає ідеальним еталоном, що вказує найбільш досконалий рівень досліджуваних процесів, явищ [242].

Система критеріїв має в повному обсязі відтворювати сутність розглянутого явища, бути всеосяжною, враховувати динаміку процесу, охоплювати всі його риси. Кожний критерій повинен виявлятися на всіх рівнях діяльності, враховувати і відбивати взаємодію структурних компонентів змісту розглянутого процесу або явища.

На цій основі було визначено критерії і показники розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку з російськомовним типом спілкування. В основу критеріального підходу був покладений компетентнісний підхід. Критеріями розвитку українського мовлення дітей

виступили: фонетична, лексична, граматична, діалогова та комунікативна компетенції.

До кожного критерію було виокремлено відповідні показники.

Фонетичну компетенцію схарактеризовано за такими показниками:

- нормативна вимова звуків і звукосполучень у словах української мови;
- оволодіння темпом мовлення;
- оволодіння наголосом.

Лексична компетенція визначалась за такими показниками:

- розуміння слів і текстів українською мовою;
- багатство словника дітей відповідно до тематичних груп;
- наявність у мовленні образних виразів, малих фольклорних форм;
- відповідність словника дітей нормам літературної української мови.

Граматична компетенція визначалась за такими показниками:

- морфологічна правильність мовлення;
- синтаксична правильність мовлення;
- вміння продукувати граматичні конструкції.

Діалогова компетенція характеризувалась за показниками:

- вміння вести діалог;
- вміння переказувати художні тексти;
- вміння складати розповіді українською мовою на запропоновану тему.

Комунікативна компетенція характеризувалась за показниками:

- ініціативність спілкування українською мовою;
- вміння підтримувати розмову.

Були визначені рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в південно-східному регіоні України: достатній, вищий за середній, середній і низький. Опишемо їх.

Достатній рівень розвитку українського мовлення.

Мовлення в цілому відповідає фонетичним і орфоепічним нормам української мови, діти практично не допускають огріхів інтерферентного характеру у вимові звуків і звукосполучень, правильно ставлять наголос в

українських словах. Мовлення вирізняється інтонаційною виразністю. Темп і сила голосу помірні. Діти з достатнім рівнем розвитку українського мовлення добре розуміють живу розмову та літературні тексти українською мовою. Вони знайомі з більшістю слів загальноживаного складу лексики із близьких досвіду тем, вживають різні частини мови (іменники, дієслова, прикметники, займенники, прислівники, прийменники, дієприслівники). Із обстежуваного за темами масиву українських лексем правильно відтворюють більше 75% слів. У розмові демонструють достатнє багатство словника, вживають образні вирази і малі фольклорні форми. Знають напам'ять 4-5 фольклорних віршованих творів. Мовлення в цілому відповідає нормам граматичної і синтаксичної правильності української мови. Вміють утворювати граматичні структури різноманітні за будовою і складністю. Здатні складати діалог за ситуацією з 4-5 діалогічних едностей. Без утруднень переказують художні тексти, самостійно складають нескладні розповіді за темою. Діти з достатнім рівнем підтримують розмову, ставлять і відповідають на запитання, можуть першими вступати в розмову, знаючи, що співрозмовник україномовний, уживають вербальні форми ввічливості, дотримуються правил культури спілкування.

Рівень розвитку українського мовлення вищий за середній.

Мовлення дітей містить окремі незначні фонетичні огріхи інтерферентного походження, подекуди припускаються неточностей наголосу. В мовленні ними загалом доречно вживаються засоби інтонаційної виразності. Темп може бути повільним, а голос тихим. Діти цього рівня розуміють звернене до них мовлення, прочитаний художній твір, відтворюють із тексту слова, вирази, добирають слова близькі за значенням. Володіють значною кількістю слів української мови, однак припускаються змішування російських і українських лексем. Дітьми подекуди вживаються прикметники, прислівники, дієприкметники. В завданнях відтворюють від 50% до 75% українських слів тематичного словника. Знають напам'ять 3-4 фольклорні твори. У їхньому мовленні містяться граматичні помилки, пов'язані із впливом російської мови, особливо частотними є помилки при словозміні. Синтаксичні конструкції

зазвичай простої будови і одноманітні за складом. У діалогах дошкільники активні, відповіді здебільшого будують українською мовою, ініціативне мовлення продукують переважно російською мовою. Здатні складати діалоги з 3-4 діалогічних єдностей. Літературні тексти добре розуміють, натомість відтворюють їх частково російською мовою. Вміють складати стислі оповідання із власного досвіду, при цьому вживають окремі російські слова і словосполучення. Адекватно реагують на україномовну розмову, відповідають на запитання українською мовою, у власних ініціативних репліках допускають змішування мов. У цілому позитивно ставляться до спілкування українською мовою, іноді порушують правила культури спілкування.

Середній рівень розвитку українського мовлення.

У мовленні зустрічаються помилки літературної вимови специфічних звуків і звукосполучень української мови. У словах, схожих звуковим складом із російськими, припускаються помилок у наголосі. Мовлення маловиразне, монотонне, невпевнене, з довгими паузами і повторами. У загальних рисах демонструють розуміння розмовного мовлення і літературного тексту. Знають небагато слів української мови з тематичних груп близьких їхньому досвіду. У спеціальних завданнях відтворюють від 25% до 50% загальноновживаної лексики. Можуть відтворити 1-2 фольклорні твори. Із частин мови в мовленні переважають іменники, займенники і дієслова, відсутні образні вирази, емоційна лексика, фольклорне цитування. Досить помітними є граматичні огріхи як результат впливу російської мови, синтаксис самостійних висловлювань спрощений і одноманітний. У діалогах і переказах творів переважає російськомовний компонент. Утворюють діалоги з 2-3 діалогічних єдностей. При самостійному складанні розповідей діти відчувають помітні утруднення, оповідання не відповідають вимогам зв'язного тексту. На розмову з україномовним співрозмовником погоджуються неохоче, відповідають однослівно, здебільшого російськомовними фразами. Порушують правила культури мовленнєвого спілкування.

Низький рівень розвитку українського мовлення.

Мовлення дітей невиразне, містить чимало помилок орфоепічного характеру. Діти не вживають специфічні україномовні звукосполучення і звуки. Під час аудіювання демонструють недостатнє усвідомлення літературного тексту, в розмові з україномовним співрозмовником уточнюють значення слів, перепрошують повторити російською. Лексичний склад україномовлення дуже бідний, відсутня образна лексика, у спеціальних завданнях виявляють знання до 25% слів обстежуваного мінімуму. Не відтворюють жодного твору з українського фольклорного фонду. Синтаксис бідний, переважають речення простих конструкцій, міститься чимало граматичних помилок. Діти неохоче ведуть діалог, відмовляються відповідати українською мовою. Самостійно створений діалог складається з 1-2 діалогічних єдностей. Перекази літературних текстів здійснюють неточно, переважно засобами російської мови з окремими україномовними лексемами, зі значними пропусками фрагментів; самостійно створювати зв'язні тексти не вміють або відмовляються. Не дотримуються правил культури мовленнєвого спілкування.

Для визначення рівня володіння українською мовою старшими дошкільниками було розроблено серію діагностувальних завдань до кожного показника кожної з мовленнєвих компетенцій.

Критерій: фонетична компетенція

Показник: правильна вимова звуків і звукосполучень української мови.

Дидактична гра «Яких героїв мультиків ти знаєш?»

Мета: виявити вміння вживати українські звуки і звукосполучення в словах, які за буквеним складом схожі в українській і російській мовах.

Процедура виконання. Із запропонованих картинок, на яких зображені персонажі мультфільмів, люди, тварини, відібрати мультиплікаційних героїв і назвати їх українською мовою. Мовним матеріалом виступили такі слова: поросятко П'ятачок, Русалонька, Царівна-жаба, Чіполіно, Змій Гориневич, Ведмідь, Сірий Вовк, Лисичка-сестричка, Їжачок, Дід, Баба та Колобок.

Дидактична гра «Кому що потрібно?»

Мета: виявити вміння вживати специфічні звуки і звукосполучення української мови в словах, які відрізняються в російській та українській мовах.

Процедура виконання. Із двох груп картинок треба підібрати пари, на яких зображено тварин і те, чим вони харчуються.

Мовний матеріал: кінь – сіно, кролик – морква, курча – зерно, бджола – квітка, цуценя – кістка, чапля – жаба, шпак – комаха, їжак – равлик.

Показник: темп мовлення.

Жартівлива гра «Говорили жуки».

Мета: виявити вміння керувати темпом мовлення в залежності від ситуації.

Процедура виконання. Вихователь розучує з дитиною уривок вірша П. Воронька «Жук»:

– Я жук, жук – жу – жу,
Навколо кружу
Жу-жу-жу-жу.

Далі дитині показують предметні картинки із зображенням різних жуків – великих і маленьких, та пропонують уявити себе спочатку великим і повільним жуком, а потім маленьким і прудким, й відповідно образу персонажу продекламувати уривок вірша.

Показник: оволодіння наголосом.

Вправа «Скажи навпаки».

Мета: виявити вміння вимовляти слова української мови, які відрізняються від російських слів наголосом.

Процедура виконання. Дитині кидають м'яч і називають слово та пропонують повернути його назад і назвати протилежне за значенням слово.

Мовний матеріал: холодно – ...(тепло); низько – ...(високо); важко – ...(легко); близько – ...(далеко); гірко – ...(солодко); великий – ...(маленький); широкий – ...(вузький); товстий – ...(тонкий); молодий – ...(старий).

Критерій: лексична компетенція

Показник: розуміння україномовних слів і текстів.

Дидактична гра «Про що моя загадка?»

Мета: виявити рівень сприймання і розуміння дітьми описового тексту у формі загадки.

Процедура виконання. Дорослий описує предмет (об'єкт), відзначає притаманні йому найсуттєвіші ознаки, не називаючи його:

1) Воно буває високе, розлоге, з товстим стовбуром, гілками тягнеться до сонечка. Навесні розцвітає, восени дарує плоди. (Дерево);

2) Воно сяє, всіх зігріває, променями землю освітлює, може ховатися за хмарами; вранці прокидається, ввечері опускається за небосхил. (Сонце);

3) Воно пухнасте, грайливе, любить молочко, м'ясо, рибку. Коли просить їсти, то нявчить, коли спить – згортається калачиком. (Кошеня);

4) Він складається зі стін, даху, підлоги, в ньому є двері й вікна. Вони бувають багатопверхові. Люди будують їх із цегли, каменю, дерева. (Будинок).

Бесіда за змістом ілюстрації до казки.

Мета: виявити рівень сприймання і усвідомлення художнього тексту незнайомої казки за запитаннями та ілюстраціями до її змісту.

Процедура виконання. Дорослий читає невелику казку, а потім показує ілюстрацію до епізоду і звертається із запитаннями за змістом твору: хто зображений? Що робить? Для чого робить? Це добре, чи погано? тощо.

Показник: багатство словника дітей відповідно до тематичних груп.

Дидактична гра «Підкажи слово».

Мета: визначити обсяг і багатство словникового запасу загальнонавчаної лексики з тем «Частини тіла людини» і «Одяг».

Процедура виконання. Дорослий презентує розповідь-опис ляльки, в тексті якої містяться пропуски слів. Дорослий підказує дитині інтонацією, де необхідно підставити слово. Дошкільнику показують привабливу іграшку і пояснюють завдання: «Я тобі розкажу про цю іграшку, деякі слова можу забувати. Ти уважно слухай і підказуй мені пропущені слова».

Текст розповіді: «Ця симпатична іграшка називається ... (лялька). Її звати ... (Оксана). Вона велика і ... (гарна). Це (показує на голову) – ... (голова). На голівці в ляльки кучеряве ... (волосся). Це – миле, симпатичне ... (обличчя). В

Оксанки кирпатий ... (носик), маленький рожевий ... (ротик), ще є ... (очі), вони ... (блакитні, великі). Одягнута лялька в ... (сукню). Сукня ... (червона), прикрашена ... (білими гудзиками, комірцем, бантиком). На ... (ніжках) в Оксани ... (шкарпетки і черевички). Шкарпетки і черевички ... (білі, чисті, охайні). Лялька у правій ... (руці) тримає ... (хусточку), а в ... (лівій руці) – ... (сумочку). На голові в Оксанки ... (капелюшок). З лялькою цікаво ... (гратися). Її можна ... (вкласти спати, годувати, водити до школи).

Вправа «Що ти про них знаєш?»

Мета: виявити знання дітьми іменників, прикметників, дієслів і прислівників української мови.

Процедура виконання. Дитині пропонують підібрати якомога більше слів-відповідей на запитання:

- а) «Що буває солодке? Велике? Глибоке? Цікаве? Корисне?»;
- б) «Яке дерево? Море? Сонце? Яка пташка? Людина?»;
- в) «Що вміє робити спортсмен? Що може робити машина? Що вміє собака? Що можна робити з водою? З олівцем?»;
- г) «Як можна бігти? Співати? Спати? Одягатися? Навчатися?»

Показник: наявність у мовленні образних виразів, фольклорних форм.

Ігрова ситуація «Вклади ляльку спати».

Мета: виявити знання українських колискових пісеньок або образних, пестливих зворотів з українського фольклору.

Процедура виконання. Створюється ігрова ситуація: маленька дівчинка (лялька) хоче спати, але вередує, плаче, бо дуже втомилася. Треба ляльку заспокоїти, заспівати колискову, попестити, сказати ласкаві слова.

Завдання «Українські народні свята».

Мета: виявити знання українського фольклору пісенного жанру: колядок, щедрівок, веснянок тощо.

Процедура виконання. Дітям показуються картинки з народними календарними святами (Різдво, Щедрий вечір, Меланка, Стрітєння), розпитують про свято і просять заспівати колядку, веснянку або щедрівку.

Критерій: граматична компетенція***Показник: морфологічна правильність мовлення.****Дидактична гра «Який предмет?»*

Мета: виявити вміння дітей утворювати прикметники вищого ступеня.

Процедура проведення. Для гри добираються кілька пар предметів, що відрізняються розміром, товщиною, висотою, вагою, температурою тощо.

Дорослий показує один із пари предметів (наприклад, олівець) і промовляє: «Цей олівець довгий», прикладає другий, ще довший олівець і запитує: «А цей?».

– Цей олівець короткий. А цей? – (Коротший).

– Ця пірамідка висока. А ця? – (Вища).

Дидактична гра «Чекаємо на гостей».

Мета: виявити вміння сполучати іменники різних відмінків із прийменниками.

Процедура виконання. Дорослий створює ігрову ситуацію: Лялька накриває стіл і чекає на гостини Ведмедика і Зайчика.

Дорослий: «Лялька Оксанка чекає гостей, хоче приготувати стіл, пригостити своїх друзів солодощами. Лялька буде накривати стіл скатертиною, розставляти чашки, блюдця, чайні ложки, цукерницю із цукерками, чайник. Ось вона накрила стіл скатертиною. Розставляє блюдця. Де стоять блюдця? – (На столі). – Зверху поставила чашки. Де чашки? – (На блюдцях). – А що під чашками? – (Під чашками – блюдця). – Ось тут кладемо ложки. Де лежать ложки? – (Ложки лежать біля чашок, на блюдцях). У центрі столу поставимо цукерницю з цукерками. Де лежать цукерки? – (У цукерниці). – Поруч з цукерницею поставимо чайник. Де стоїть чайник? – (Поруч із цукерницею). – Чайник гарячий. Покладемо під чайник серветку. Де лежить серветка? – (Під чайником). Ось нарешті й гості прийшли. Принесли із собою в кошику гостинці – печиво, тістечка. У чому лежать гостинці? – (В кошику). – Розкладемо гостинці сюди (показує вазу). Куди покладемо печиво? – (У вазочку). – А куди – тістечка? – (На тарілку) і т.ін.

Показник: синтаксична правильність мовлення.*Дидактична гра «Про що попросив друг?»*

Мета: виявити вміння будувати речення з другорядними членами.

Процедура виконання. Одна дитина іншій пошепки (на вухо) дає будь-яке завдання, наприклад, підняти руку, обернутися навколо себе, присісти, пострибати на одній ніжці тощо, дитина виконує завдання. Дорослий запитує у третьої дитини: «Про що попросив Сергійко Катрусю?» – «Про що попросила Софійка Дениска?». Дітей просять відповідати реченням.

Дидактична вправа «Поясни, чому?»

Мета: з'ясувати вміння вживати складнопідрядні речення з підрядним причини.

Процедура виконання. Дорослий промовляє початок речення, наприклад, «Дівчинка не пішла гуляти до парку...», показує картинку із зображенням дощу і просить сказати, чому дівчинка не пішла гуляти.

Мовний матеріал:

- Хлопчики поливають квіти, ...чому? (картинка із зображенням сонця).
- Хлопчики поливають квіти, тому що дуже спекотно.
- Дівчатка тихо граються, ...чому? (картинка, на якій мама спить).
- Діти підгодовують птахів зерном, ...чому? (картинка із засніженим парком).

Показник: вміння продукувати граматичні конструкції.*Дидактична гра «Хто з чим працює?»*

Мета: з'ясувати вміння дітей утворювати просте речення з другорядним членом - додатком у формі іменника орудного відмінка.

Процедура виконання. Для гри добираються дві групи картинок – із зображенням людей різних професій: кухаря, кравця, двірника, садівника, лікаря, водія, вчителя, будівельника, та із зображенням інструментів і приладдя для виконання роботи. Біля картинки із зображенням людини певної професії (садівника) педагог викладає картинку із зображенням інструмента (садових ножиць) і пропонує сказати одним реченням, чим працює садівник? Замість

ножиців викладає картинку із зображенням лопати, запитує: «Чим копає садівник?» і т.ін.

Дидактична гра «Що ти вмієш робити?»

Мета: виявити вміння дітей вживати дієслова різного часу.

Процедура виконання. Дорослий пропонує дитині налити в чашку води із чайника і запитує: «Що ти будеш робити?». Під час виконання завдання, дорослий запитує: «Що ти зараз робиш?». В кінці: «Що ти робив?».

Мовний матеріал: буду ходити по смужці – ходжу по смужці – ходив по смужці;

буду діставати стрічку – дістаю стрічку – діставав стрічку;

намалюю (буду малювати) коло – малюю коло – малював коло тощо.

Критерій: діалогова компетенція

Показник: вміння вести діалог.

Ігрова ситуація «Давайте познайомимось».

Мета: виявити рівень діалогічних умінь дітей, уважно слухати запитання співрозмовника, відповідати на запитання адекватно змісту, виявляти небайдужість до співрозмовника, ставити зустрічні запитання.

Процедура виконання. Дорослий пропонує дитині познайомитися з гостем дитячого садка (іграшкою), розповісти про себе і розпитати свого нового знайомого (як звати, де живе, скільки років, чим подобається гратися тощо). На початку та під час розмови, в разі необхідності, дитині нагадують, що співрозмовник знає тільки українську мову, тому треба намагатися бути для нього зрозумілим. Дитину весь час заохочують до ініціативних реплік.

Дидактична гра «Домашня сценка».

Мета: дослідити вміння дітей вести діалог, ставити запитання різного характеру, розпитувати та відповідати доречно ситуації спілкування.

Процедура виконання. Створюється ігрова ситуація «Бабуся та онука». Дорослий описує ситуацію двом дітям, які будуть виконувати ролі бабусі й онуки: бабуся вдома занедужала, в неї болить голова і підвищилась температура. Їй треба чимось допомогти. Онука тільки-но повернулася з

дитячого садка радісна, переповнена вражень. Там сьогодні було свято «День матері». Подумайте, про що розмовляли бабуся й онука?

Показник: вміння переказувати художній текст.

Переказ оповідання «Котики і пташка».

Мета: виявити вміння переказувати оповідання за серією картинок.

Процедура виконання. Дорослий розповідає коротке оповідання і супроводжує показом картинок.

(1 картинка) Це сталося літнього дня. На галявині гралися два котика – рудий та чорний. (2 картинка) Аж раптом прилетіла маленька пташка, сіла на пеньок і дзвінко заспівала. (3 картинка) Котики помітили пташку. Стали підкрадатися до неї із двох боків, аби піймати. (4 картинка) Причайлися котики та як підскачуть один одному назустріч, та як вдаряться лобами, аж метелики в очах з'явилися!!! А пташка знялась і полетіла.

Текст-зразок з послідовним викладанням картинок розповідається двічі, після першої презентації дається настанова на переказування.

Переказ української народної казки «Лисичка і Журавель».

Мета: виявити вміння дітей переказувати текст казки, передавати сюжет, логічну послідовність подій без пропусків і неточностей, зберігати структурні компоненти казки: зачин, зав'язку, кульмінацію, розв'язку, кінцівку. Виявити вміння використовувати елементи авторського тексту, образні вирази, епітети.

Процедура виконання. Дорослий читає казку, розглядає з дитиною ілюстрації, читає казку вдруге, після чого пропонує переказати твір.

Показник: вміння складати розповіді українською мовою за темою.

Складання розповіді з власного досвіду «Мій ранок вдома».

Мета: дослідити вміння самостійно складати розповідь із власного досвіду з опорою на серію картинок.

Процедура виконання. Дорослий розглядає з дитиною картинки, на яких зображено хлопчика за різними ранковими гігієнічними та режимними процедурами. Дитину запитують: «А ти чистиш зуби? А ти заправляеш ліжко?»

тощо». Надалі дитині пропонується розкласти картинки в потрібній послідовності і розповісти про свої ранкові справи.

Складання розповіді за картинкою «Прощання із птахами».

Мета: дослідити вміння дітей складати сюжетну розповідь за картинкою, дотримуватись усталеної структури сюжетного тексту, наповнювати його змістовно.

Процедура виконання. З дитиною розглядають картинку, на якій зображена осінь, похмурий день, відліт птахів і діти, що з кошиками в руках прощаються із птахами. Запитання за змістом картинки: Яка пора року? Що тобі підказує, що це осінь? Як можна здогадатися про осінь, подивившись на небо? Що роблять діти? Куди і на кого вони дивляться? Який настрій у дітей? Що ти відчуваєш, коли надворі осінь?

Перед дітьми ставиться завдання: склади оповідання за картинкою «Прощання із птахами». Подумай, з чого краще почати свою розповідь, як цікаво розповісти про відліт птахів, який настрій у дітей?

Критерій: комунікативна компетенція

Показник: ініціативність спілкування українською мовою.

Умовна комунікативна ситуація «Що б ти сказав, аби допомогти?»

Мета: виявити вміння продукувати ініціативне мовлення, адекватне уявній комунікативній ситуації.

Процедура виконання. Дорослий описує ситуацію: «Дівчинка стояла серед двору і плакала, біля неї на землі лежали частини від ляльки і розкиданий ляльчин одяг. Недалеко гралися хлопчики і на дівчинку не звертали уваги».

– Скажи, якби ти був поруч, що б ти сказав дівчинці, аби її втішити?

Комунікативна ситуація «У мене є цікава книжка».

Мета: з'ясувати вміння виявляти зацікавленість новими об'єктами та співрозмовником, продукувати ініціативне мовлення (запитання, прохання, повідомлення тощо) в реальних умовах спілкування.

Процедура виконання. Дорослий показує та повідомляє дитині, що в нього з'явилась нова і дуже цікава книжка – енциклопедія з картинками.

Дорослий гортає сторінки, очікує від дитини ініціативних реакцій. Якщо дитина мовчить, заохочує її: «Можливо, ти хочеш про щось дізнатися? Запитуй!». Аби стимулювати українське мовлення дітей, дорослий повідомляє, що книжка написана українською мовою, тому, щоб дізнатися, про що цікаве вона розповідає, треба запитувати цією мовою.

Показник: вміння підтримувати розмову.

Комунікативна ситуація «Наші домашні улюбленці».

Мета: виявити вміння дошкільників підтримувати розмову в заданому тематичному форматі, виявляти інтерес, тактовність до співрозмовника, культуру мовленнєвого спілкування.

Процедура виконання. Дорослий дитині показує фото домашньої тварини і повідомляє, що в нього живе ця мила істота, називає її ім'я, як з нею цікаво гратися, що вона любить і вміє. Дорослий видає інформацію порціями, робить паузи, заохочуючи дитину долучитися до розмови.

Комунікативна ситуація «Який гарний куточок природи!»

Мета: виявити вміння дітей спілкуватися, підтримувати розмову, продукувати нові мікротеми розмови.

Процедура виконання. Дорослий просить дитину показати куточок природи, захоплюється його мешканцями, запитує, хто і як за ними доглядає.

4.3.2. Діагностика вихідного рівня розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку в південно-східному регіоні України.

На констатувальному етапі дослідження взяли участь 400 дітей старшого дошкільного віку (200 дітей експериментальних груп і 200 дітей контрольних груп) російськомовних навчальних закладів міст південно-східного регіону країни – Запоріжжя, Бердянська, Миколаєва, Херсона, Донецька, Дніпропетровська, Дніпродзержинська, Алчевська.

Проаналізуємо одержані результати за кожною компетенцією окремо.

Рівні розвитку українського мовлення за основними компетенціями надано у порівнянні між дошкільниками, які виховувалися в умовно

експериментальних і контрольних групах навчальних закладів з російською мовою навчання.

Кількісні дані рівнів розвитку фонетичної компетенції дітей дошкільних закладів із російською мовою навчання подані в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6.

Рівні розвитку фонетичної компетенції українського мовлення дітей старшого дошкільного віку

Рівні	Російськомовні дошкільні навчальні заклади			
	ЕГ		КГ	
	к-ть	%	к-ть	%
достатній	–	–	–	–
вищий за середній	24	12%	22	11%
середній	54	27%	52	26%
низький	122	61%	126	63%

Як видно з таблиці, в російськомовних дошкільних навчальних закладах дітей із достатнім рівнем розвитку фонетичної компетенції виявлено не було.

Рівень розвитку фонетичної компетенції вищий за середній виявили 12% вихованців експериментальних і 11% – контрольних груп. У їхньому мовленні відчувалися впливи російськомовної фонетичної системи на вимову звуків української мови: проривний [г]; тверда вимова [ц]: *граюца*, *миюца*, на *блюдцах*; м'яка вимова приголосних у корені слів: *кролік*, *равлік*, *гарабец*; порушення наголосу: *легко́*, *то́встий*, з подружками. Мовлення інтонаційно невиразне, монотонне, темп уповільнений, із недовгими паузами, голос тихий і невпевнений.

Середній рівень розвитку фонетичної компетенції властивий 27% дітей ЕГ і 26% дітей КГ російськомовних дошкільних закладів. У вимові звуків ці діти допускали усі фонетичні огріхи, які притаманні дошкільникам з більш високим рівнем розвитку фонетичної компетенції, а також такі, як: нероздільна вимова звуків у сполученнях м'я, п'я, в'я; м'який [р] і твердий [ц] в кінці слів; пом'якшений [ч]. Темп мовлення дітей повільний, голос тихий, засоби виразності майже не застосовувалися; порушувалися норми українського

наголосу. У прислівниках, які мають схожий звуко-буквений склад із російськими відповідниками, дошкільники ставили наголос на останньому складі: високó, легкó, теплó.

Низький рівень розвитку фонетичної компетенції був властивий 61% дітей ЕГ і 63% дітей КГ російськомовних закладів. На звуковимовний аспект їхнього українського мовлення відчутно впливали фонетичні навички рідної мови. Фактично всі специфічні звуки і звукосполучення української мови перебували під інтерферентним впливом російської мови: дзвінко вимовлявся глухий задньоязичний [г] (*гарабець, Гаринич*); редукувались голосні звуки; у корені слів замість [о] вимовлялось [а], замість [и] – [і], замість [е] – [є]; дієслівні форми на –ться і –ся промовлялись як [ца] і [шса] – *граєцца, смієшса*. У словах подібних до російськомовного звукового складу постійно порушувалися норми наголосу: «по-російськи» вимовлялися прикметники (мáленький, вúзький, тóнкий, стáрий), прислівники (далекó, високó, темнó). Мовлення дітей було невиразним, монотонним, тихим, аритмічним, з паузами і недоречними повторами.

Загальні кількісні дані рівнів розвитку лексичної компетенції дошкільників представлено в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7.

Рівні розвитку лексичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку російськомовних ДНЗ

Рівні	Російськомовні дошкільні навчальні заклади			
	ЕГ		КГ	
	к-ть	%	к-ть	%
достатній	1	0,5%	3	1,5%
вищий за середній	20	10%	20	10%
середній	44	22%	45	21,5%
низький	135	67,5%	134	67%

Як засвідчують дані таблиці, достатній рівень розвитку лексичної компетенції було виявлено лише в 0,5% дітей експериментальних і в 1,5% - контрольних груп російськомовних дошкільних закладів. Вони добре розуміли

розмовне мовлення, зв'язні тексти та виокремлені слова загальноповживаної української лексики. Без утруднення відгадували загадки, демонстрували розуміння українських слів, які мали відмінний від російськомовних відповідників звуковий склад. На запитання експериментатора про значення слова давали правильне тлумачення, але частково вживали для пояснень російську мову. В розмовному мовленні діти вживали всі частини мови, послуговувалися образними зворотами, епітетами, пригадували потішки, пісеньки українського фольклору. З тематичних груп слів («Частини тіла», «Одяг») відтворювали більше 75% обстежуваного лексичного мінімуму.

Вищого за середній рівень розвитку лексичної компетенції досягли 10% дітей як ЕГ, так і КГ російськомовних дошкільних закладів. Діти розуміли основну фабулу зв'язного літературного тексту і розмовне мовлення. Впізнавали українські слова загальноповживаного словника, знали і виголошували незначну кількість ізольованих слів із числа іменників, значно менше – дієслів і прикметників. В активному мовленні вживали слова у відповідності до їх значення, здебільшого дотично ситуації, але замінювали слова на кшталт російськомовного еквіваленту: *стрибаєт, беґіт, цвітний*.

Середній рівень розвитку лексичної компетенції виявлено у 22% дітей ЕГ і 21,5% – КГ. Вони демонстрували здатність до розуміння україномовних текстів, давали адекватні відповіді російською мовою на описові загадки, засвідчили знання специфічних українських слів (хмаринки, промені), але на прохання пояснити, що це, вдавалися до жестикуляцій (*разлогає – это вот такое*), остенсивних визначень (промені – *это светят*), до пояснень російською мовою.

Знали і вживали лексеми загальноповживаного розмовного тематичного словника української мови в обсязі від 25% до 50%. У завданнях, які вимагали називання ізольованих слів або слів у контексті, припускалися багатьох помилок навіть у складі загальноповживаної лексики. Наведемо приклад відповідей дитини (дидактична гра «Підкажи слово»). Виголошені дитиною слова українською мовою подано в дужках звичайним шрифтом, російські

слова – в дужках буквами російської мови курсивом, а помилки у словах-покручах – буквами української мови курсивом. Наприклад, Каміла С. (ЕГ): Ця симпатична іграшка називається (лялька). Її звати (*Настя*). Вона велика і (*красива*). На голівці у ляльки кучеряве (*валосія*). Це – миле, симпатичне (обличчя). У Настусі кирпатий (носик), маленький рожевий (ротик), великі (очі), вони (*голубі*). Одягнута лялька у (*плаття*). Сукня (червона), прикрашена (*пугвицями*). На ніжках у Настусі (*носочки и туфли*). Шкарпетки і черевички (білі). Лялька в правій (руці) тримає (*сумочку*), а в (лівої – *платочек*). На голові у Настусі (*шляпка*). З лялькою можна цікаво (*грацца*). Її можна (*качать, спать ложить, кормить, одевают пальто*).

У наведеному прикладі у відповідності до завдання дитина вимовила 27 слів, з яких лише 7 належать українській мові.

У намаганні говорити українською мовою діти зазвичай виголошували чимало спотворених слів, приєднуючи частини російських і українських слів: (*йожак, огірець, делає, прігати, волосія*).

Низький рівень розвитку лексичної компетенції виявили 67,5% дітей ЕГ і 67% дітей КГ. Намагаючись пояснити значення лексем засобами української мови діти використовували російсько-українську суміш слів, натомість визначали правильний загальний смисловий контекст. У завданнях «Підкажи слово», «Що ти про них знаєш?» вони правильно називали за картинками предмети вжитку і їх властивості, фрукти, овочі, тварин; слова використовували точно у відповідності до смислу запитання або контексту речення, але спотворювали їх, вимовляючи фонетично українізовані слова: (*стільци, заїц, лів, бегеміт, бегіт, стрібаєт*), російські спотворені слова (*можно его съести, кариндаш*) тощо. Більшість російських слів або слів-покручів вживалися дітьми під час складання спільної з вихователем розповіді-опису ляльки. Наведемо приклад відповідей Віри С. (ЕГ): «Ця симпатична іграшка називається (лялька). Її звати (Аліса). Вона велика і (*хорошая*). На голові у ляльки кучеряве (*волосы*). У неї миле, симпатичне (*лицо*). У ляльки Аліси кирпатий (*нос*), маленький рожевий (ротик), ще є (очі), вони (які?) (*голубые*).

Одягнута лялька у (платтячка). Сукня ляльки (красного) (коляра), прикрашене (пуговицы и бант). На ніжках у Аліси – (носки и туфельки). Вони (білого цвета), (ще які?) (не знаю). Аліса в правій (руке) тримає (платок), а в лівій – (цвєты), (квіткі). З лялькою можна цікаво (гратись). Її можна (вкладать спать), (возить на Приморскую площадь на коляске).

У поданому тексті дитина вимовила 30 повнозначних слів, з них 20 слів - російської мови, 4 – українських слова (лялька, очі, ротик, гратись) і 6 деформованих слів, які не належать жодній з мов.

Під час розмови або бесіди після читання художнього тексту діти з низьким рівнем лексичної компетенції перепитували, просили розмовляти російською мовою, відмовлялися від відповідей українською мовою. У разі, якщо вони погоджувалися на спілкування, то відповідали переважно російською мовою. Знали обмаль слів української мови, подекуди вживали ті з них, які схожі за звуко-буквеним складом у двох мовах. Окрім суто російських слів, вживали багато деформованих слів: *бистрі*, *раскідісте*, *море брудліве*, *мільке*, *мід* (мед), *цукер*, *висака плигайт*.

Кількісні показники рівнів розвитку граматичної компетенції українського мовлення старших дошкільників подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8.

Рівні розвитку граматичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку російськомовних ДНЗ

Рівні	Російськомовні дошкільні навчальні заклади			
	ЕГ		КГ	
	к-ть	%	к-ть	%
достатній	–	–	–	–
вищий за середній	23	11,5%	12	6%
середній	43	21,5%	48	24%
низький	134	67%	140	70%

Як бачимо з таблиці, достатнього рівня розвитку граматичної компетенції не було виявлено серед дітей експериментальних і контрольних груп російськомовних дошкільних закладів.

Вищий за середній рівень розвитку граматичної компетенції засвідчили 11,5% дітей ЕГ та 6% дітей КГ російськомовних дошкільних закладів. У діагностувальних завданнях дошкільники без помилок утворювали дієслова 1 особи однини, водночас припускались помилок при відмінюванні іменників: (в кошике, вазе, на блюдцех). При самостійному складанні складнопідрядних речень, в яких головна частина запозичувалася від запитального речення, діти виголошували тільки сполучник підрядності і підрядну частину речення. Так, на запитання «Що попросила Оленка зробити Дениску?» діти відповідали: *Шоб* підняв руку, *Шоби* дав міне книжку, *Шоб* написав крейдаі. Як засвідчують наведені висловлювання, діти не намагалися будувати повні складнопідрядні речення, допускали помилки при формотворенні.

Середній рівень розвитку граматичної компетенції був зафіксований у 21,5% дітей ЕГ і 24% дітей КГ. Вони вживали русизми, припускалися помилок при узгодженні іменників у непрямих відмінках: (у жабів, під чашкай – блюдци); під час змінювання дієслів за часом: (кідал м'яч, буду кі'дать м'яч, діставаю стрічку). Значний відсоток дітей допускали помилки при утворенні дієслів теперішнього і минулого часу: до кореня слова додавали невластиві або зайві суфікси. Так, від форми «буду кидати» вони утворювали дієслово теперішнього часу (кидую), форму минулого часу (кидув, кідул, кідал). Дієслівну форму «буду діставати» змінювали на (діставаю та даставув або дістал); конструкцію «Буду ліпити яблуко» змінювали на (я лію яблуко, я ліпліл яблуко).

Низький рівень розвитку граматичної компетенції було виявлено в 67% дітей ЕГ і 70% дітей КГ російськомовних закладів. Діти з низьким рівнем розвитку граматичної компетенції відчували значні труднощі під час виконання діагностувальних завдань. Здебільшого вони виконували завдання російською мовою. Так, у завданні «Хто чим працює?» діти утруднювалися самостійно скласти речення, не могли узгоджувати іменники орудного відмінка навіть із допомогою підказки: дорослий виголошував початок речення «Кухар ріже овочі ...», а діти промовляли слова російською мовою у потрібному відмінку або навіть у називному (*ножом, ножиком, нож*). Відчували значні труднощі

під час утворення прикметників порівняльного ступеня. Замість суфіксального способу творення прикметника діти додавали російські слова (ещё, тоже, больше) – *тоже короткий, ещё низька*; або допускали грубі помилки при суфіксальному формотворенні: *теплее, высокее, низее*.

У завданнях на продукування речень дошкільники припускались грубих деформацій синтаксичних конструкцій і вживали чимало слів-покручів. Типовою помилкою при творенні складних речень була перестановка основної і залежної частин складнопідрядного речення. Проілюструємо це висловлюваннями дітей у завданні «Поясни, чому?». На перше місце виносився сполучник підрядності з залежною частиною речення, а після неї виголошувалося головне речення: *Потому ша жарко, діти поливают квіти; Потому ша снег пошел, діти насипали для птиц*. Здебільшого речення утворювалися російською мовою з домішком інтерферем.

Показники рівнів розвитку діалогової компетенції українського мовлення старших дошкільників подано в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9.

Рівні розвитку діалогової компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку

Рівні	Російськомовні дошкільні навчальні заклади			
	ЕГ		КГ	
	к-ть	%	к-ть	%
достатній	–	–	–	–
вищий за середній	16	8%	16	8%
середній	47	23,5%	52	26%
низький	137	68,5%	132	66%

З таблиці видно, що в дітей експериментальних і контрольних груп російськомовних навчальних закладів відсутній достатній рівень розвитку діалогової компетенції.

Вищого за середній рівень розвитку діалогової компетенції досягли по 8% вихованців ЕГ і КГ. Діти здебільшого демонстрували вміння вести змістовну розмову, уважно слухали, добре розуміли україномовного

співрозмовника, давали відповіді адекватно запитанням, виявляли елементарну культуру спілкування – дивилися в очі співрозмовника, розмовляли чемно, дружелюбно, посміхалися, використовували екстралінгвістичні засоби комунікації.

Діалоги з дорослим і за описаною ситуацією в цілому склалися дітьми засобами української мови, натомість у них зустрічалися змішування і помилки, пов'язані з лексичною, фонетичною і граматичною інтерференцією. В діалогах, які склалися парою дітей, нараховувалося 3 – 4 діалогічних єдності; ними створювалися репліки переважно інформативного і запитального змісту; обсяг реплік становив 1 – 2 речення.

Діти із рівнем розвитку діамонологічної компетенції вищим за середній добре розуміли україномовний зв'язний текст, у переказах передавали основний сюжет, не пропускали суттєві епізоди фабули, усвідомлювали ідею твору і передавали її мовленнєвими і немовленнєвими засобами виразності. Стислий, динамічний сюжет відтворювали близько до тексту-зразка, однак висловлювання містили значний відсоток слів і фраз російської мови.

(Запис дитячих висловлювань здійснювався так: українські слова записані звичайним шрифтом, російські – курсивом, деформовані частини у слів-покручів виділені курсивом). Проілюструємо прикладом переказу Софії С. (ЕГ): Був *жаркий* день. На *травічкє* гралась два котика – чорний та *рыженький*. Прилетіла пташка, сіла. Котики почули як вона *поёт*. Стали *подкрадаться да неё*. *Как* *пльгнули* і *вдарілись* головами! Ой! Лоби у них *заболели*. І не піймали пташку. *А она увидела и полетела*.

У наведеному висловлюванні дитиною використано 42 лексеми, з яких 10 – російськомовних, а 3 – інтерферовані лексеми української мови (*травічкє*, *вдарілись*, *подкрадаться*).

Під час складання самотійних розповідей діти використовували переважно засоби української мови, але припускались помітних міжмовних змішувань. Наведемо приклад розповіді Матвія Л. (ЕГ): На картинці намальована осінь. Дерева всі стоять з жовтими і *красными*, червоними

листочками. Небо похмує, сіре, іде дощ. Пташки летять в теплеє края. Діти збіралі гриби, а тоді дівляться – пташки улетають, і сталі їм махатъ руками. Вони з ними прощаюца. І птахи їм махають – *тоже* прощаюца.

Середній рівень розвитку діамонологічної компетенції був притаманний 23,5% дітей ЕГ і 26% дітей КГ. Діти із середнім рівнем розвитку діамонологічної компетенції достатньо добре розуміли україномовного співрозмовника, виявляли адекватні мовленнєві реакції дотично ситуацій. Проте, із позиції оцінювання якості продуктивного україномовного мовлення, треба відзначити недостатньо розвинені навички ведення діалогу: діти посідали пасивну роль у розмовах, здебільшого лише відповідали на запитання співрозмовника, репліки-стимули практично не продукували. В розмові діти утруднювалися створювати розгорнуті висловлювання, обмежувалися одноманітними однослівними репліками простої будови. До україномовних речень вони постійно включали російськомовні одиниці. Наведемо уривок розмови з Артемком О. (ЕГ):

– Артемко, з ким ти дружиш у дитсадку? – Дружу з *Никиткой*.

– Чому тобі подобається з ним дружити? – Він *не дерётся*, іграшками *делится*.

– А які в тебе іграшки вдома? – Конструктор. Там багато *цветов*, он різнокольоровий. Є машинки, пазли, полієцька машина. Вона на *радиоуправлении*, *ещё* у неї *светятся фари*.

– Тобі подобаються тварини? – *Да*. Міні подобаються тигри, *львы*, собаки. Я бачив страусів і *леопарда* в зоопарке.

– А вдома у вас є тварини? – Ні, *нету*. *Папа* *очень чихает*, *когда мы пришли к тётке Наташе*. У неї *кошка*.

У діалогах і монологічних висловлюваннях засоби української і російської мов постійно змішувалися і становили в мовленні орієнтовно пропорційно рівні частки. Самостійні діалоги складались дітьми з 2-3 діалогічних єдностей; у них вживалися репліки переважно інформативного характеру з одного-двох простих речень. На недостатню сформованість

діалогічних навичок вказувала практично повна відсутність питальних та спонукальних реплік, які могли б змістовно збагатити зміст розмови. У розгорнутих висловлюваннях та етикетних формах переважали російськомовні одиниці: *«спасибо, внученька»*; *«дай мне, пожалуйста»*; *«а корда я виходила не сцену, бабуся, я рассказувала стих»*. *«А еще я кидала цветы мальчикам»*. Наведемо приклад діалогу двох дітей у грі «Домашня сценка». (Єсенія Т. і Євгенія О. ; ЕГ):

Єсенія (онука): Ба, я там на святі *стишки рассказывала*, танцювала, *песенки пела*.

Євгенія (бабуся): А у мене голова дуже болит. Я хочу *попросить тебе лекарство*.

Єсенія: Я тобі *дапамажу*, бабуся.

Євгенія: *Спасибо*.

Єсенія: А я *ещё и водички* подам тобі.

Діти із середнім рівнем розвитку діамонологічної компетенції виявляли достатнє розуміння художнього україномовного тексту, слухаючи казку або оповідання співпереживали, емоційно реагували. Зв'язні висловлювання репродуктивного характеру вони створювали українською мовою, але вживали значну кількість російськомовних засобів. У переказах значно скорочували зміст текстів-оригіналів, але дотримувались основної фабули; в переказах пропускали специфічні літературно-художні засоби, образні слова, епітети, замінюючи їх синонімами нейтрального забарвлення; додавали художні засоби виразності, властиві російським народним казкам. Проілюструємо прикладом переказу казки, здійсненого Алісою В. (КГ): Жили-були Лисичка і Журавель. Позвала Лисичка Журавля до себе в гості. Насипала каші в *тарелку*, а він *не может её склевать*. А Лисичка *всё язычком слизала*. Журавль обидвся і позвав Лисичку. Он насипав борщіка, а Лисичка не змогла *достать*. *И тоже обиделась*. *Вот и сказки конец*.

Самостійно створені оповідання за сюжетною картиною та серією картинок склалися з 4 - 5 простих речень; містили відхилення від усталеної

структури: переважно були відсутніми зачини та закінчення, основна частина виглядала як перерахування зображених об'єктів або дій. Наведемо приклади розповідей з особистого досвіду «Мій ранок вдома».

Влад Б. (ЕГ): *Мама утром кормит мене. Я застилаю свою кровать сам. І вмиваюся сам. І вдягаюся сам. Потом я снідаю і иду с папой в детский садок.*

Каріна Г. (КГ): *Вранці меня будит брат. Он идёт в школу, а я – в дитячий садок. Я сама застилаю ліжко. Я вмиваюся, одеваюся, ем і йду в дитячий садок.*

Діамонологічну компетенцію з показниками низького рівня розвитку виявлено у 68,5% дітей ЕГ і в 66% – КГ. Вони практично не відчували труднощів у розумінні зверненого до них українського мовлення, але недостатній словниковий запас і несформовані розмовні мовленнєві навички позначалися на якості діалогу. Діти почувалися скуто, відповідаючи на запитання співрозмовника, демонстрували неспроможність висловитися в контексті розмови. Їхні репліки в діалозі – однослівні, нерозгорнуті, синтаксично недосконалі й одноманітні.

Наведемо приклад уривку розмови з Віталіком З. (ЕГ):

- Як тебе звати? – *Виталик.*
- А прізвище? – *Что?*
- Прізвище, це російською – «фамилия». – *Линенко.*
- Скільки тобі років? – *П'ять.*
- У тебе є друзі? – *Да. Денис во дворе, а тута – Максик Верес.*
- Чим тобі подобається твій друг? – *Максик хорошо играет в футбол.*
- Скажи, будь ласка, українською. – *Максик хорошо грає у футбол.*
- Які твої улюблені іграшки? – *Машины разные, экскаватор, конструктор.*
- Розкажи про свою сім'ю. – *Не знаю.*
- З ким ти живеш вдома? – *Мамо, папо, дет, бабуся.*

Як бачимо, в діалозі всі речення продуковано дитиною російською мовою, в репліках україномовними були лише окремі слова «п'ять, бабуся,

грає», вони становили 14% від слів, що вимовив дошкільник. Діти намагалися в оболонку російських слів вмістити україномовне наповнення, тому утворювали спотворені слова: «мамо, дет, усеґда, уместе, я вмею».

Діалоги, створені парами дітей, склалися з 1 - 2 діалогічних єдностей; репліки співрозмовників містили не більше двох речень простої будови. Вигадані діалоги були змістовно бідними, становили стислу інтерпретацію описаної вихователем ситуації. За характером репліки містили переважно констатацію дії чи намір здійснити дію. Проілюструємо діалог, створений дітьми ЕГ (Катруся Ф. та Даринка С.) в дидактичній грі «Домашня сценка»:

Катруся: Бабуся, я *пришла из детского садка*.

Дарина: А я захваріла. У *меня дуже голова болит*.

Катруся: Я *тебя полечу. Дам таблетки*, *поміряю температуру*.

Дарина: *Спасибо, внучка*.

Катруся: *Пожалуйста*.

Як засвідчує наведений приклад діалогу за уявною ситуацією, діти майже повсякчасно послуговувалися засобами російської мови, в репліках використовували лише поодинокі українські слова, повністю запозичені з пояснення дорослого, як от: садок, бабуся, дуже, захворіла.

Монологічні висловлювання дітей низького рівня розвитку компетенції також переважно продукувалися засобами російської мови. Та незначна кількість засобів української лексики, яку вживали діти, вимовлялася «на російськомовний кшталт»: *хмаркі, стрі'баєт, мале'нькій, вітер, махають* тощо. Перекази текстів та самостійно складені оповідання були непослідовними, мали неповну структуру, пропуски логічних компонентів сюжету, обмежений словниковий склад, елементарні синтаксичні форми, малий обсяг. Казки і оповідання переказувалися переважно російською мовою. У тих небагатьох переказах, які створювалися на основі української мови, рясно вживалися російські слова і цілі фрази. Покажемо це на прикладі переказу казки «Лисичка і Журавель».

Надійка Ц. (ЕГ): *Жили-были* Лисичка і Журавель. Позвала Лисичка Журавля в гості, насипала в тарілку каші, а он клевал-клевал и всё мимо. А Лисичка все поїла і пошла к Журавлю в гості. А Журавль насыпал всего в кувшинчик, перемешал всё и ест, а Лисичка – и ротиком, и носиком хочет достать и не может. Лисичка обиделась и даже «до свиданія» не сказала. *Всё.*

При складанні розповіді за картинкою діти засвідчили елементарні монологічні вміння: відтворювали в цілому основний зміст зображеного, дотримувалися певної логіки викладу змісту. В багатьох текстах ними формально відбивалася усталена структура розповіді: початок, розгортання подій, завершення, але відсутність у більшості з них зав'язки позбавляло висловлювання стрункості. Подекуди розповідь була складена так, що її структуру можна схематично представити такою: початок, дія, дія, дія, завершення. У висловлюваннях переважали прості двоскладові речення, поодинокі спроби утворити складне речення завершувалися невдачею. Розповіді містили чимало слів російської мови, в українських словах при словозміні траплялися граматичні огріхи.

Проілюструємо прикладом розповіді за картинкою «Прощання з птахами» Сашка А. (КГ): На картинці осінь, *потому что* листочки червоні і жолті. Небо хмурає. Сіріє хмари. Пташки летять в *тёплые края*. Діти *собраті* гриби. *Растут* гриби. В руках корзинки. Вони дивляца на птахів.

У завданні на створення розповіді «Мій ранок вдома» дітьми не відтворювалася структура описового тексту (початок, основна частина, закінчення). Частіше за все відсутніми були початок або закінчення опису. Зазвичай зміст розповіді нагадував перерахування дій або подій, без визначення свого ставлення до пережитого, без називання якостей, властивостей, ознак дій і предметів тощо. Синтаксис розповідей складався із словосполучень одноманітної будови (дієслово І особи однини теперешнього часу + іменник знахідного відмінку): чистю зуби, одіваю одежу, застілаю *кровать*.

З позиції оцінювання ступеня володіння українською мовою можна відзначити, що діти склали розповідь переважно засобами російської мови з невеликою кількістю інтерферем та українських слів.

Проілюструємо складену розповідь Євгенії Г. (ЕГ) з особистого досвіду: *Утром мене будить мама і я просинаюсь. Вона готовить мене якесь плаття або юбочку, в которой я пойду в сад, і я його одіваю. І йду в дитячий садок. Всё.*

У наведеному висловлюванні превалюють російські слова: «утром, просыпаюсь, юбочку, сад», і фонетично українізовані слова «готовить, одіваю, мене».

Кількісні дані рівнів розвитку комунікативної компетенції українського мовлення у старших дошкільників подано в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10.

Рівні розвитку комунікативної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку

Рівні	Російськомовні дошкільні навчальні заклади			
	ЕГ		КГ	
	к-ть	%	к-ть	%
достатній	–	–	–	–
вищий за середній	14	7%	14	7%
середній	46	23%	44	22%
низький	140	70%	142	71%

Дані таблиці засвідчують, що дітей із достатнім рівнем розвитку комунікативної компетенції в експериментальних і контрольних групах виявлено не було.

Розвиток комунікативної компетенції на рівні, вищому за середній, виявлено пропорційно в 7% дітей ЕГ і КГ. Вони залюбки відповідали на запитання співрозмовника, докладали зусиль для підтримки розмови українською мовою, але постійно змішували окремі слова і репліки з російськомовними. Так, під час виконання завдання «Який гарний куточок природи!» діти не відмовлялися розмовляти українською мовою, але у висловлюваннях використовували чимало російськомовних одиниць. Вони

подекуди продукували ініціативні україномовні репліки – висловлювали своє ставлення до об'єктів, доповнювали свої повідомлення додатковою інформацією. Наведемо висловлювання Мілани Л. (ЕГ): Я сама покажу куточок природи. У нас там є рибки. Чорні й сіренькі. Ми їх *кормим*. *Надо постучать по стеклу и они приплывают до кормушки. Мы всё делаем – поливаем, прибираем, цветы поливаем. За цветами я люблю ухаживать. Мене мама навчила. У нас цветы разные. Это... Забыла. А, фикус! А это фиалка. Эта фиалка фиолетовая мне больше всего падобаєца.*

Комунікативна ситуація з незнайомим об'єктом (завдання «У мене є цікава книжка») викликала інтерес, який реалізовувався в мовленнєвій активності дітей. На зауваження дорослого, що книжка українська, і якщо діти бажають про щось дізнатися, то запитувати або розповідати треба українською мовою, діти здебільшого відгукувалися позитивно. Після нагадувань вони називали знайомі предмети українською мовою, а всі ініціативні репліки (повідомлення, вираження захоплення, запитання, бажання подивитися книжку) продукували майже завжди російською мовою. Процитуємо висловлювання Ані С. (ЕГ) під час розглядання сторінок енциклопедії:

- Гроші. А це кінь із каменів.
- О, це будівництво. *Стротели* будують мост.
- Це космос. Планети. *А какая это планета? А где Нептун?*
- *Ракета. Знаю. Она летает на инопланетян. Я видела передачу про инопланетян.*
- Це жирафи і лев. *А вы знаете, жираф может копытами убить льва!*
- Це страуси і *маленькие страусята. А кто быстрее бегаєт – жираф или страус?*

Показникам середнього рівня розвитку компетенції відповідали комунікативні мовленнєві навички 23% дітей ЕГ і 22% – КГ. Ці діти не дуже охоче приймали пропозицію поговорити, водночас категорично не відмовлялися від спілкування, навіть, якщо їх просили розмовляти українською мовою. У розмовах були пасивними, не ініціювали нових тем спілкування, не

звертались із запитаннями до співрозмовника. На запитання або на прохання розповісти діти відповідали однослівно або стислими дво-, трислівними фразами. Речення будували змішаними засобами, україномовний компонент становили ті мовні одиниці, які діти запозичували з ініціативних реплік співрозмовника. Запозичені мовні одиниці піддавалися значному впливу фонетичної і граматичної інтерференції. Наведемо приклад висловлювань Єгора Д. (КГ) в комунікативній ситуації спільного перегляду з експериментатором нової книжки:

- *Вот это город.* Намальован кран. *Им помогают.*
- *Це животні:* крокодил, горний козлик.
- *А это что? А, я тоже так рисую.* Троллейбус. Поезд.
- *Это исторические машины.* Они были в исторические времена.
- *Вот это самолёт.* У мене есть літак.
- *Ого! Рыцари!* Я видел в кино рыцарей.

Низький рівень розвитку комунікативної компетенції продемонстрували 70% дітей експериментальних і 71% – контрольних груп. Вони не виявляли бажання спілкуватися з україномовним співрозмовником, потребували для цього додаткового заохочення. Діти стисло, неемоційно і часто недобррозичливо відповідали на запитання дорослого, самі не виступали ініціаторами обговорення якихось тем. Подекуди відмовлялися вести розмову, пояснювали свою відмову нерозумінням співрозмовника або відразу просили говорити з ними російською мовою. У процесі розмови з дорослим діти не дотримувалися правил культури спілкування – не дивилися в обличчя співрозмовника, застосовували непривітний, дратівливий тон, відверталися від співрозмовника в той час, коли відповідали на його запитання. Репліки-реакції практично завжди продукували російською мовою, лише поодинокі однослівні відповіді здійснювали українською мовою. Розмовляли тихим, невиразним голосом, постійно відволікалися, демонстрували відсутність інтересу, не використовували формули мовленнєвого етикету.

Так, у розмові з дорослим з теми «Який гарний куточок природи!» діти посідали роль пасивного співрозмовника: неохоче відповідали на запитання, переважно словесні форми замінювали екстралінгвістичними засобами (знизували плечима, кивали головою, показували пальцями тощо), не намагалися продовжити розмову своїми повідомленнями або зауваженнями, ухилялися від розмови українською мовою. Кожна виголошена фраза вимагала стимулювання запитаннями чи зауваженнями дорослого. Наводимо висловлювання Насті Л. (КГ):

- *Вот наш куточок природи.*
- *Тут є рибки, улитки, камушки.*
- *А я не знаю, що це за квіти.*
- *У ньому чергують люди.*

Результати діагностувальних зрізів за основними мовленнєвими компетенціями були узагальнені і подані в порівнянні досягнень дітей старшого дошкільного віку експериментальних і контрольних груп російськомовних навчальних закладів. Зведені дані щодо рівнів розвитку українського мовлення дітей за мовленнєвими компетенціями подано в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11.

Рівні розвитку українського мовлення за визначеними критеріями в дітей експериментальних і контрольних груп дошкільних навчальних закладів із російською мовою навчання

Рівні	к р и т е р і ї – к о м п е т е н ц і ї									
	Фонетична		Лексична		Граматична		Діамонолог.		Комунікат.	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
достатній	–	–	0,5	1,5	–	–	–	–	–	–
вищий за середній	12	11	10	10	11,5	6	8	8	7	7
середній	27	26	22	21,5	21,5	24	23,5	26	23	22
низький	61	63	67,5	67	67	70	68,5	66	70	71

Як бачимо з таблиці, показники рівнів розвитку мовленнєвих компетенцій щодо володіння українським мовленням дошкільниками експериментальних і

контрольних груп суттєво не відрізняються. Так, у дітей усіх груп російськомовних ДНЗ був відсутній достатній рівень розвитку фонетичної, граматичної, діалогічної та комунікативної компетенцій. Мінімальна кількість дітей, а саме 0,5% вихованців експериментальних і 1,5% контрольних груп досягли достатнього рівня лексичної компетенції.

Незначний відсоток дошкільників експериментальних і контрольних груп російськомовних закладів досягли вищого за середній рівень розвитку основних мовленнєвих компетенцій. Так, рівень розвитку фонетичної компетенції, вищий за середній, засвідчили 12% дітей ЕГ і 11% – КГ; рівень вищий за середній розвитку лексичної компетенції засвідчили по 10% дошкільників в ЕГ та КГ; граматичну компетенцію вищою за середній рівень розвитку виявили 11,5% дітей ЕГ і 6% – КГ; рівень розвитку діалогічної компетенції, вищий за середній, притаманний 8% старших дошкільників ЕГ і КГ; і нарешті, комунікативну компетенцію вищою за середній рівень розвитку виявили по 7% дітей як ЕГ, так і КГ.

Показники середнього рівня розвитку мовленнєвих компетенцій українського мовлення також були статистично подібними в дошкільників експериментальних і контрольних груп російськомовних закладів. Серед усіх мовленнєвих компетенцій найвищими виявилися показники розвитку фонетичної компетенції – у 27% дітей ЕГ і 26% КГ. Середній рівень розвитку лексичної компетенції засвідчили 22% дітей ЕГ і 21,5% дітей КГ; середній рівень розвитку граматичної компетенції продемонстрували 21,5% дітей експериментальних і 24% – контрольних груп. Показники середнього рівня розвитку діалогічної компетенції в експериментальних групах зафіксовано у 23,5% дітей, а в контрольних групах – у 26% дітей. Середній рівень розвитку комунікативної компетенції властивий 23% дітей ЕГ та 22% дітей КГ російськомовних дошкільних закладів.

Кількісні дані низького рівня розвитку мовленнєвих компетенцій української мови в цілому були суттєво більшими серед дітей як експериментальних, так і контрольних груп російськомовних закладів. Так,

низький рівень розвитку фонетичної компетенції засвідчили 61% дітей ЕГ і 63% дітей КГ; лексичної компетенції – 67,5% дітей ЕГ і 67% КГ; граматичної – 67% дітей ЕГ і 70% – КГ; діалоогоїчної – 68,5% дітей ЕГ і 66% – КГ; комунікативної компетенції – 70% дітей ЕГ та 71% – КГ.

Водночас, як констатують дані таблиці, спостерігається нерівномірний розвиток окремих мовленнєвих компетенцій дітьми дошкільних закладів із російською мовою навчання. Найбільш високими виявилися показники в розвитку фонетичної компетенції, дещо нижчими – показники лексичної і граматичної компетенцій, помітно нижчими були рівні розвитку діалоогоїчної і комунікативної компетенцій.

Отриманий емпіричний матеріал і кількісні дані дають можливість вивести загальні рівні розвитку компетенцій українського мовлення дітей шляхом середнього арифметичного обчислення (див. таблицю 4.12.)

Таблиця 4.12.

Рівні розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку експериментальних і контрольних груп російськомовних навчальних закладів

Рівні	Російськомовні дошкільні навчальні заклади	
	ЕГ	КГ
достатній	0,1%	0,3%
вищий за середній	9,7%	8,4%
середній	23,4%	23,9%
низький	66,8%	67,4%

Як показано в таблиці, результати констатувального етапу виявилися неутішними. На достатньому рівні розвитку основних мовленнєвих компетенцій української мови перебувало тільки 0,1% дітей експериментальних і 0,3% – контрольних груп. Рівень, вищий за середній, було виявлено лише в 9,7% дітей експериментальних і 8,4% – контрольних груп. Середній рівень розвитку був зафіксований у 23,4% дітей ЕГ і в 23,9% КГ. На низькому рівні розвитку українського мовлення перебувало 66,8% вихованців ЕГ і 67,4% – КГ російськомовних ДНЗ.

Якісний аналіз вказує на те, що діти російськомовних навчальних закладів мали найслабші навички українського мовлення за такими показниками: багатство словника і його відповідність нормам літературної української мови, вміння продукувати граматичні конструкції, переказувати тексти, складати розповіді на запропоновану тему, ініціювати спілкування.

Водночас у більшості вихованців російськомовних дошкільних закладів найбільш високими виявилися показники виразності мовлення, розуміння українських слів і текстів, уміння підтримувати розмову (з перевагою російськомовних одиниць та екстралінгвістичних засобів). Ці здобутки, на нашу думку, пов'язуються з рецептивним рівнем володіння мовою, що в контакті близькоспоріднених мов створює ідеальні умови для розуміння співрозмовників, а також з дією механізму транспозиції, що уможливорює мовленнєвий контакт із включенням лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів комунікації.

Отже, констатувальний етап дослідження дав можливість визначити рівень розвитку українського мовлення старших дошкільників, які виховуються в російськомовних закладах південно-східного регіону, в цілому як недостатній. Критеріями у визначенні розвитку українського мовлення були обрані основні мовленнєві компетенції дитини-дошкільника – фонетична, лексична, граматична, діалогова, комунікативна. Недостатній рівень розвитку всіх мовленнєвих компетенцій вказує на залежність і взаємозумовленість у розвитку всіх щаблів мовлення. Низькі показники розвитку граматичної, а особливо, лексичної компетенцій позначилися на формуванні діалогової і комунікативної компетенцій, навіть за умов близькоспорідненої двомовності і достатнього рівня розвитку рецептивного мовлення, що дозволяло дітям розуміти розмовне мовлення і зв'язні тексти, натомість залишатися пасивними учасниками спілкування.

Висновки з четвертого розділу

Констатувальний етап дослідження засвідчив багатомовне соціомовленнєве оточення, в якому перебували дошкільники – мешканці

південно-східного регіону нашої країни. Вони мали можливість сприймати в родинному колі та побутовій комунікації етнічну й українську мови, але значно більший вплив в основних сферах спілкування справляла на їхній мовленнєвий розвиток російська мова. Повсюдне панування російської мови в природному лінгвосоціумі створювало перешкоди для розвитку в дітей національно-української двомовності у стихійно-нестимульованому середовищі. Таким чином, українську мову діти дошкільного віку потенційно мали можливість засвоїти лише в організованому мовленнєвому середовищі дошкільних навчальних закладів.

Було виявлено, що більшість батьків – мешканців південно-східного регіону були небайдужими і позитивно налаштованими на засвоєння дітьми української мови. Вони віддавали перевагу двомовному майбутньому своїх дітей, натомість у справі навчання дітей української мови виявляли неготовність і не використовували в сімейному вихованні доступні й ефективні педагогічні засоби.

Результати дослідження засвідчили, що дошкільні заклади не розв'язували повною мірою поставлені завдання у сфері розвитку в дітей україномовлення. Передусім незадовільним був стан забезпечення мовного режиму в дошкільних закладах південно-східного регіону. В більшості навчальних закладів простежувалася невідповідність між визначеним мовним статусом і реальною мовною організацією освітнього процесу. Почасти в них домінувала російська мова, а українська використовувалася епізодично, здебільшого в організованих формах навчання. Систематичні порушення мовного режиму відзначено як в російськомовних, так і в україномовних дошкільних закладах. Опитування вихователів вказало на такі системні порушення в дотриманні мовного режиму, як постійні мовні змішування і довільні переключення педагогів з української на російську мову в організації усіх видів діяльності дошкільників. Відсутність чіткого функціонального застосування двох мов в освітній діяльності дошкільних навчальних закладів

ставало перешкодою на шляху до повноцінного засвоєння дітьми мов і створювало ґрунт для підтримки змішаного мовлення.

Виявлено незадовільний стан володіння українською мовою фахівцями російськомовних і україномовних дошкільних закладів. Недостатнє володіння більшістю педагогів українською мовою заважало створенню належного розвивального україномовного середовища.

В дошкільних закладах з освітньою діяльністю російською та українською мовами стан навчання дітей української мови визначено як невідповідний принципам лінгводидактики і методики одночасного засвоєння близькоспоріднених мов. Організовані форми навчання мови відбувалися з порушенням провідних принципів – опори на рідну мову, комунікативності, культуровідповідності, функціональності. Недостатньої уваги приділяли вихователі формуванню граматичних, діалоґічних і комунікативних умінь дітей. Значний відсоток фахівців не володів технологіями розвитку в дошкільників навичок звуковимови, слово- і формотворення, синтаксичних та діалоґічних умінь.

З'ясовано, що більшістю російськомовних ДНЗ не здійснювалася системна робота з навчання дітей української мови. Спеціальні заняття з українського мовлення не відповідали основним вимогам лінгводидактики: процес засвоєння мови не організовувався на комунікативних засадах, мовленнєві завдання не мали комплексного розв'язання. В методиці занять не враховувалися специфіка фонетичної і граматичної систем української мови, не фіксувався лексичний мінімум, не використовувалися прийоми попередження інтерференції і коригування навичок україномовлення.

Як встановлено, не сприяли розвитку україномовлення дошкільників заняття з народознавства, оскільки в російськомовних дошкільних закладах вони проводилися не українською, а російською мовою. На нашу думку, інтеграція народознавчого (культурологічного) і комунікативно-мовленнєвого компонентів україномовних занять і занять з народознавства могли б суттєво

оптимізувати процес навчання української мови як державної в дошкільних закладах етнічних спільнот.

Враховуючи постійний двомовний вплив на формування мовної особистості дошкільників поза навчальним закладом і в дошкільному закладі, важливе місце мають посісти спеціальні коригувальні заходи, спрямовані на виправлення деформацій україномовлення у вихованців закладів з російською мовою навчання. Аналіз стану навчально-виховної роботи дошкільних закладів засвідчив, що в них не передбачено спеціальних коригувальних мовленнєвих занять у режимі освітньої діяльності. Виявлені поодинокі коригувальні прийоми використовувалися епізодично, безсистемно, без узгодження з основними мовленнєвими заняттями.

Діагностувальний зріз розвитку українського мовлення старших дошкільників, які перебували в закладах із російською мовою навчання південно-східного регіону, констатував у цілому його незадовільний стан. Відповідно до визначених критеріїв всі мовленнєві компетенції української мови в російськомовних дошкільників виявилися на недостатньому рівні розвитку. Найбільш низькі показники розвитку україномовлення зафіксовані в ярусі лексичної, діалогової та комунікативної компетенцій.

Уважаємо, що реальними кроками до поліпшення ситуації з розвитку українського мовлення в дошкільників південно-східного регіону, які мешкають у переважно російськомовному стихійно-нестимульованому середовищі, є оптимізація навчання в умовах дошкільного навчального закладу. Назріла необхідність модернізації організаційно – методичних і технологічних аспектів формування двомовності дошкільників. Передовсім нагальною є потреба створення регіональної програми навчання української мови, яка б максимально враховувала мовну ситуацію регіону, характер впливів лінгвосоціуму на стихійний мовленнєвий розвиток дошкільників і прийоми корекції цих впливів, містила найточніші лінгвістичні орієнтири запобігання мовних змішувань на основі міжмовного аналізу мовних систем, враховувала етнічну і культурну гетерогенність середовища. Програми повинні насамперед

враховувати вихідний рівень володіння дітьми цього регіону українським і рідним мовленням.

У систему навчання російськомовних дошкільників української мови мають увійти комплексні й тематичні мовленнєві заняття з української мови, інтегровані заняття з народознавства та української мови, заняття з народознавства засобами української мови, коригувальні та індивідуально-групові заняття, широкий спектр заходів у повсякденні.

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ ПІВДЕННО-СХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ

5.1. Теоретичні позиції методики навчання дітей української мови

5.1.1. Принципи навчання дітей дошкільного віку української мови.

Теоретичними засадами побудови експериментальної роботи виступили комунікативний, культурологічний і компетентнісний підходи до навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі південно-східного регіону України та педагогічні умови ефективного навчання дітей української мови.

Методологічним орієнтиром організації експериментального навчання було обрано систему науково-педагогічних і лінгводидактичних принципів. Опишемо їх.

Розуміючи принцип як закон, який має більш або менш універсальну дію, визначаємо, що принцип – це вихідна, нормативна категорія, яка відтворює закономірності освітньо-виховного процесу і врегульовує його, визначає логіку та вимоги до організації змісту, форм і методів навчання. Принцип має ознаки обов'язковості і комплексності, та посідає в навчальному процесі центральне місце (М. Данилов, Ю. Пассов, І. Підласий, М. Скаткін).

Навчання дошкільників української мови як другої здійснювалося на основі принципів, що становлять певну ієрархію. У такій ієрархії принципів можливі щонайменше чотири ранги. Представимо систему принципів навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як другої (нерідної) в рис. 5.1.

Як педагогічна наука, методика навчання мови спирається передусім на загальнодидактичні принципи. Кожен із цих принципів може своєрідно відтворюватися в різних видах навчальної діяльності.

Ранги принципів	Г р у п и п р и н ц и п і в
I	Загальнодидактичні принципи
	Спрямованість навчання на розв'язання в єдності завдань освіти, виховання і розвитку. Зв'язок теорії з практикою. Активність і самостійність. Науковість. Систематичність. Наступність і перспективність. Мотиваційне забезпечення навчання. Співробітництво. Індивідуалізація і диференціації. Наочність. Свідомість. Міцність й дієвість результатів навчання. Гуманність і демократичність.
II	Загальнометодичні принципи
	Взаємозв'язок вивчення мови і розвиток мислення. Взаємозв'язок в навчанні мови і мовлення. Взаємозумовленість засвоєння граматичної будови і лексичного складу мови. Увага до матерії мови. Розуміння мовних значень. Вивчення мови у структурній цілісності. Вивчення мовних явищ в єдності форми і змісту. Розвиток мовного чуття. Залежність темпів збагачення мови від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок.
III	Часткові методичні принципи
	Опора на рідну мову. Комунікативна спрямованість. Випереджувальний розвиток усного мовлення. Взаємозв'язок мовних і немовних чинників. Взаємодія і взаємопроникнення різних видів мовлення. Засвоєння мовних знань через різні види мовленнєвої діяльності. Комплексність. Функціональність. Навчання за типовими моделями. Забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей. Забезпечення мовленнєвого середовища і настанов на мову.
IV	Спеціальні принципи
	<p><i>Принципи навчання говоріння.</i> Мовленнєво-мисленнєва активність. Ситуативність. Індивідуально-особистісна орієнтація на суб'єкта навчання. Іntenційність говоріння. Контекстуальність. Навчання різних жанрів мовлення.</p> <p><i>Принципи навчання слухання.</i> Одночасне навчання слухання і говоріння. Опора на текст як основну одиницю мовлення. Розвиток творчої уяви як активної частини сприймання.</p> <p><i>Принципи формування фонетичних навичок.</i> Порівняння фонетичних явищ рідної та української мов. Розвиток фонематичного слуху. Розвиток міжмовного чуття. Увага до виразності мови. Послідовне введення спільних, протилежних і малодиференційованих явищ. Заміна діалектного мовлення літературним.</p> <p><i>Принципи формування лексичних навичок.</i> Тематично-ситуативне введення лексики. Концентризм. Ведення слова на основі чуттєвого досвіду. Забезпечення словникового мінімуму. Засвоєння слів в активній комунікативній діяльності. Частотність та поширеність лексики. Синтетичність (закріплення слова у фразі).</p> <p><i>Принципи формування граматичних навичок.</i> Зіставлення і порівняння граматичних явищ двох мов. Презентація граматичного матеріалу від простих і схожих у двох мовах до складних і розбіжних. Забезпечення автоматизації та перенесення навички.</p> <p><i>Принципи формування зв'язного діалогічного мовлення.</i> Навчання на основі комунікативних ситуацій. Навчання різних жанрів діалогічних дискурсів на основі їх стилістичних характеристик.</p> <p><i>Принципи формування зв'язного монологічного мовлення.</i> Зв'язок навчання монологу і розширення уявлень про довкілля. Навчання на основі знань про структуру різних видів тексту. Навчання за зразком вихователя. Самостійність побудови текстів.</p>

Рис. 5.1. Система принципів навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як другої (нерідної)

Яскраво специфіку віддзеркалюють загальнодидактичні принципи у формуванні мовленнєвої діяльності. Другу групу принципів складають загальнометодичні, які відтворюють загальні закономірності мовного розвитку дітей і визначають основні правила організації процесу навчання мови і розвитку мовлення. Третю – становлять частково-методичні принципи навчання нерідної мови (іноземної, близькоспорідненої). Остання, четверта група спеціальних принципів визначає специфічність формування кожного виду мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання), а також засвоєння мовних засобів окремих ярусів мови (фонетики, лексики, граматики, зв'язного мовлення) (А. Богуш, І. Гудзик, Ю. Пассов, В. Скалкін, О. Хорошковська та ін.).

Лінгводидактичну модель та експериментальну методику навчання дошкільників української мови побудовано з урахуванням низки провідних принципів – загальнодидактичних, які відтворювали закономірності навчального процесу в цілому, регулювали діяльність педагога і дитини (Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер, В. Онищук, І. Підкасистий, М. Скаткін, О. Савченко та ін.). До них віднесено принципи всебічного розвитку особистості; спрямованості навчання на розв'язання в єдності завдань освіти, виховання і розвитку; зв'язку теорії з практикою; активності і самостійності учнів; науковості; доступності; систематичності; природовідповідності організації навчання; наступності і перспективності; мотиваційного забезпечення навчального процесу; співробітництва; індивідуалізації і диференціації навчання; наочності; свідомості; міцності і дієвості результатів навчання; гуманності і демократичності [26; 63; 186; 187; 217; 292; 361; 403; 445; 491]. У методиці навчання дошкільників української мови вони становили організаційну основу освітнього процесу, застосовувалися крізь призму навчання мови (Є. Барінова, Є. Дмитровський, О. Дудніков, В. Масальський, І. Олійник, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмахович, О. Текучов, С. Чавдаров, М. Шанський та ін.). Важливим для організації процесу навчання української мови став принцип

культуровідповідності (І. Огієнко, М. Стельмахович) [34; 196; 202; 384; 397; 404; 476].

Другий ранг принципів, який визначав модель і методику навчання дошкільників української мови, становили загальнометодичні принципи. Виділення і визначення суті методичних принципів становило «життєву необхідність передусім тому, що на зміст процесу навчання, його форм і взагалі на всі його параметри вирішальний вплив здійснюють спеціальна значущість та наукова специфіка дисципліни, що вивчається», – вважає О. Дудников [202, с.12]. До принципово важливих щодо організації навчання мови нами віднесено такі: взаємозв'язок вивчення мови і розвиток мислення; взаємозумовленість засвоєння граматичної будови і лексичного складу мови; принцип уваги до матерії мови; розуміння мовних значень; вивчення мови у структурній цілісності; вивчення мовних явищ в єдності форми і змісту; розвиток мовного чуття; залежність темпів збагачення мови від ступеня досконалості структури мовленнєвих навичок (З. Бакеєва, Є. Голобородько, О. Дудников, В. Масальський, К. Плиско, Г. Приступа, О. Текучов, Л. Федоренко, М. Шанський). Загальнометодичні принципи спираються на закономірності мовленнєвого розвитку дитини і відтворюють залежність результату засвоєння мовлення від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища (А. Богуш, Н. Горбунова, К. Крутій, О. Трифонова).

Навчання дошкільників нерідної мови належить до специфічної галузі лінгводидактики, тому виформовування освітнього процесу вимагало опори на спеціальні принципи, що врегульовували діяльність суб'єктів освітнього процесу в умовах паралельного засвоєння декількох мов. Відтак, до принципів третього рангу в загальній ієрархії, на які ми спиралися, віднесено часткові методичні принципи. Необхідно зауважити, що своєрідного відбитку в умовах навчання другої мови набули такі загальнодидактичні принципи, як свідомість, наочність, наступність та перспективність.

Принцип свідомості в методиці навчання нерідної мови набув кількох інтерпретацій. По-перше, принцип свідомості реалізовувався у свідомому,

тобто осмисленому зіставленні дітьми рідної і мови, що виучується, для більш глибокого проникнення в їх структури (А. Богуш, Г. Коваль, Н. Пашковська, Г. Ратинський, І. Рахманов, Г. Чередниченко, Л. Щерба). Особливий сенс набув принцип свідомості під час паралельного засвоєння близькоспоріднених мов. Він передбачав не лише осмислене з'ясування сенсу засвоєваних явищ, але й розуміння того, як дані явища співвідносяться в системах двох близькоспоріднених мов. Забезпечення свідомості відбувалося за допомогою спеціальної організації діяльності (порівнянь і зіставлень), яка передбачала взаємозв'язок уявлень з другої мови з уже набутими знаннями з рідної мови; побудову матеріалу, що вивчається, в суворому логічному плані на основі порівняльного аналізу фактів однієї і другої мов; залучення дітей до самостійного осмислення мовних явищ та обґрунтування висновків [67; 72; 82; 266; 393; 394; 532].

По-друге, принцип свідомості потрактовувався нами як розуміння теорії і вміння застосувати її на практиці. Така інтерпретація принципу свідомості пропонувалася вченими Б. Беляєвим, Н. Пашковською, А. Шкляєвою. У цьому аспекті принцип свідомості розумівся нами як необхідність ознайомлення мовців із правилами мови і до осмисленого їх застосування. Діти дошкільного віку засвоюють будь-то рідну, будь-то другу мову практично, без знання лінгвістичних правил, але постійно здійснювана в процесі мовленнєвої діяльності складна аналітико-синтетична діяльність із мовними засобами дозволяла їм виробити певний мовний кодекс, яким дитина керувалася, знаходячись в межах мовного коду [47; 393].

По-третє, принцип свідомості спрямовував навчальний процес на формування готовності мовця користуватися виучуваною мовою без участі рідної мови (Ю. Пассов, Й. Паужа, Г. Ратинський) [391; 392; 428].

У прямому зв'язку з принципом свідомості перебував принцип наочності, адже застосування останнього і забезпечувало свідоме оволодіння мовою. «Застосування принципу наочності – одна із важливих умов усвідомленого засвоєння учнями програмного матеріалу... [491, с.42]». Реалізовувався він у

тому, що у відповідності до логіки процесу засвоєння знань на кожному відрізку навчання встановлювалися мовні прояви у фактах одиничного, після чого відбувався закономірний перехід від сприйняття одиничного, конкретного до загального, абстрактного, або, навпаки – від загального до конкретного. При формуванні близькоспорідненої двомовності необхідність дотримання принципу наочності особливо значуща, оскільки в цьому процесі в нього було спеціальне призначення: допомогти усвідомлено засвоїти подібні та несхожі факти кожної з мов, що вивчаються. Процес засвоєння мови забезпечувався як предметно-візуальними, ілюстративними дидактичними засобами, так і мовною наочністю, що особливо важливо, оскільки діти оволодівали не предметами, а новими мовними засобами.

Важливу функцію в питаннях засвоєння знань і формування вмій та навичок виконували принципи наступності та перспективності. Вони створювали надійний ґрунт для засвоєння нового, оскільки все нове засвоювалося не ізольовано, а включалося до вже утвореної системи знань і навичок, між новим та раніше засвоєним встановлювалися необхідні логічні зв'язки і створювалася база для більш усвідомленого засвоєння нового матеріалу (О. Барінова, Л. Боженкова, В. Лебедєв, М. Львов, В. Масальський, М. Рождественський, О. Текучов, Г. Чередниченко). «Перспективність і наступність – ось ті риси, які багато в чому визначають ефективність навчального процесу. Це два боки одного й того самого явища: з погляду «зверху вниз» ми говоримо про наступність, з погляду «знизу вгору» – про перспективність в роботі», – зазначає М. Львов [343, с.4]. Під час формування двомовності виникала подвійна наступність і перспективність: необхідність брати до уваги взаємозалежність матеріалу всередині мови, що вивчається, і взаємозалежність між системами рідної та другої мов.

Часткові методичні принципи в навчанні нерідної мови виконували організуючу і цілеутворювальну функції (Б. Беляєв, І. Бім, А. Богущ, Г. Городілова, М. Ілліна, І. Іллясов, В. Костомаров, В. Краєвський, І. Рахманов, Т. Рябова, В. Скалкін, М. Хасанов, В. Шярнас, Г. Яббаров). Серед принципів

регулювання процесу навчання нерідної мови було використано такі: принцип опори на рідну мову; комунікативної спрямованості навчання; випереджувальний розвиток усного мовлення; взаємозв'язку в навчанні мови і мовлення; взаємозв'язку лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників; взаємодії і взаємопроникнення різних типів мовлення; засвоєння мовних знань через різні види мовленнєвої діяльності; взаємозв'язку різних рівнів мови; комплексність; функціональність; навчання мови за типовими моделями; забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей, забезпечення мовленнєвого середовища і настанов на мову.

У навчанні дошкільників двох близькоспоріднених мов першорядне місце посідав принцип опори на рідну мову. Цей принцип має подвійну сутність і в навчанні дошкільників мав два способи втілення. Перше: опора на рідну мову передбачала порівняння структур двох мов на всіх щаблях, аналіз їх схожості й розбіжності з метою врахування цих особливостей у процесі навчання. Дані такої «інвентаризації» використовувалися опосередковано, «приховано», через врахування спільного й відмінного і визначення на основі порівняльного міжмовного аналізу змісту експериментальної методики навчання, яка, в свою чергу, визначала порядок і послідовність презентації навчального матеріалу, зміст навчальних завдань, систему вправ. Друге: опора на рідну мову – це безпосередні, «відкриті», прямі використання знань, умінь та навичок із рідної мови для порівняння, зіставлення з мовними явищами другої мови в процесі введення, закріплення, узагальнення мовного матеріалу, формування або корекції умінь і навичок [72; 112; 365; 366]. Втілення цього аспекту принципу опори на рідну мову зводилося, з одного боку, до максимального використання позитивного перенесення знань, умінь і навичок з рідної мови, а з іншого, до попередження і подолання інтерферуючого впливу рідної мови.

Принцип комунікативної спрямованості впливав насамперед з основної мети навчання – формування комунікативних умінь [389; 390; 399]. Крім мети, принцип комунікативної спрямованості передбачав стратегію побудови навчального процесу, яка означала прагнення до максимальної відповідності

навчання процесу комунікації за його основними параметрами. Такими параметрами визначено мотивованість і мовленнєву спрямованість навчання. Висування комунікативних завдань здійснювалося вже на початкових етапах навчання нерідної мови завдяки детальному градуюванню мовних явищ від простих до складних і моделюванню природних мовленнєвих ситуацій, в яких дошкільники могли створювати найпростіші дискурси.

Ураховуючи ту ключову обставину, що в дошкільників немає життєвої потреби спілкуватися в реальних комунікативних ситуаціях засобами української мови, принцип комунікативної спрямованості висував перед організацією процесу навчання нерідної мови такі вимоги: а) організацію активного, зацікавленого, мотивованого ставлення мовців до того, що вони виголошують; б) врахування комунікативних інтересів дошкільників для вибору мовленнєвого матеріалу і визначення його змісту; в) використання в навчанні тільки комунікативно цінних фраз, тобто таких, які безумовно «знадобляться» в розмовах; г) використання мовленнєвих вправ в умовно-комунікативних ситуаціях для формування мовленнєвих навичок.

Принцип комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь передбачав одночасне опанування притаманних дошкільникові видів мовленнєвої діяльності – слухання і говоріння, а також всіх ярусів мови (фонетики, лексики, словотворення, граматики, зв'язного мовлення), що забезпечувало їх взаємовплив за провідної ролі кожного з них поперемінно на різних відрізках навчального процесу. Цей принцип спрацьовував тоді, коли всі види діяльності та всі яруси мови актуалізувалися, «працювали» на той, який виступав провідним на певному відрізку навчального процесу. Принцип комплексності в опануванні мовлення забезпечував комунікативне за сутністю навчання, оскільки створення навіть елементарного висловлювання вимагало одночасного використання комплексу фонетико-лексико-граматичних навичок.

Комплексність у навчанні мови також реалізувалася через певну алгоритмізовану послідовність і взаємозв'язок таких компонентів учіння як знання – частково-мовленнєві вміння – мовленнєві вміння і навички –

комунікативні вміння [528]. На кожному етапі опанування мови компоненти учіння відпрацьовувалися не відокремлено, а в безпосередньому взаємозв'язку. Отримуючи певне уявлення про мовні явища (будь-то лексеми української мови, звуки чи звукосполучення), діти вправлялися в їх використанні, набуваючи частково-мовленнєвих умінь, які згодом, у ході багаторазового використання трансформувалися в мовленнєві вміння. До частково-мовленнєвих умінь із звуковимови додавалися лексичні, морфологічні, словотворні, які застосовувалися комплексно при виконанні кожного завдання, автоматизовувалися у вправах, мовленнєвих ситуаціях у процесі говоріння і слухання, і згодом переростали в комунікативні – такі, які давали можливість створювати самостійні, адекватні комунікативним ситуаціям мовленнєві твори – дискурси різних видів і жанрів.

Формування умінь спілкуватися – розуміти почуте, адекватно реагувати на репліки, будувати відповіді, підтримувати колективну розмову тощо – відбувалося щоденно в різних видах мовленнєвої діяльності. Цей принцип потребував від педагога використання системи вправ як для розвитку навичок говоріння українською мовою, так і для розвитку навичок слухання, сприймання та розуміння іншомовного мовлення. Вимоги принципу пояснюються самою суттю спілкування: в ньому активним є кожен учасник цього акту, кожен у цьому процесі сприймає інформацію, переосмислює її, породжує свої висловлювання, контролює і коректує їх. Отже, в навчальному спілкуванні всі мовленнєві навички функціонують комплексно і формувати їх потрібно комплексно, якщо навчання дійсно має комунікативну спрямованість.

Таким чином, принцип комплексного підходу до формування мовленнєвих умінь став організаційною основою процесу навчання дошкільників української мови.

Принцип усної основи навчання і випереджувального формування усного мовлення продиктовано передусім тим, що первинною формою мовлення є усне мовлення, природним шляхом опанування мови дитиною є шлях через усне мовлення. Проте, в процесі вивчення нерідної мови природний механізм

оволодіння мовою не спрацьовував повною мірою. Дійсно, знання рідної мови накладали відбиток на процес опанування другої, процеси оволодіння першою і другою мовою не були тотожні. Та, все ж усний шлях опанування мови є для дошкільників природним.

Принцип забезпечення розвивального мовленнєвого середовища та настанов на українське мовлення визначали ті основні зовнішні умови, які сприяли успішному формуванню мовленнєвої особистості дитини. Загальновідомо, що оточуюче мовленнєве середовище відіграє вирішальну роль у процесі оволодіння дитиною мовленням. Психологія розглядає наслідування як один із механізмів засвоєння мови. У зв'язку з цим надзвичайно важливо було надати дитині для наслідування зразки правильного літературного мовлення. Україномовне розвивальне середовище створювалося на спеціальних заняттях або спеціальними засобами в повсякденному житті. Саме цілеспрямований навчальний процес, який слугував завданням формування автономного механізму українського мовлення через створення відповідного мовленнєвого середовища, надання літературного зразка мови та формування настанов на мовлення українською мовою, сприяв ефективному засвоєнню другої мови.

Ученими (А. Богуш, Н. Імедадзе, Д. Узнадзе) доведено, що в засвоєнні дітьми двох мов надзвичайно важливу роль відіграє формування мовленнєвої настанови на використання тієї чи тієї мови. Настанова розглядається наукою як психологічна спрямованість, готовність особистості до певного виду діяльності. Д. Узнадзе вважає, що інтуїтивне володіння мовою (саме воно є справжнім), без звертання до свідомості, може бути лише завдяки настанові. За експериментальними даними Н. Імедадзе, настанова є важливішою умовою формування білінгвізму і яка за умов оптимального методичного супроводу виникає вже з перших моментів знайомства дитини з другою мовою. У процесі навчання вона диференціюється, стає чіткішою, об'єктивно відтворює мовні закономірності двох мов, дає спрямування механізму мовлення діяти певною мовою [236].

На думку А. Богуш, стихійне засвоєння дітьми другої мови уповільнює формування диференційованих настанов, а організоване навчання, навпаки, прискорює цей процес. Настанова, у свою чергу, вмотивовує мовленнєву діяльність нерідною мовою, допомагає уникати змішування двох мов [67; 72]. Ученими встановлено, що при сформованих настановах на мови, старші дошкільники можуть вільно переключатися з однієї мови на іншу.

Отже, принцип забезпечення мовленнєвого середовища та настанови реалізовувалися створенням у спеціальних умовах навчання середовища, в якому панувала українська літературна мова, не допускалися немотивовані відхилення в бік рідної мови і надавалися психологічні настанови на вживання української мови. Мовні настанови здійснювалися різними способами: прямими вказівками на вживання другої мови, нагадуваннями, ознайомленням із культурними, мовними традиціями українців, а також нелінгвістичними засобами: проведенням занять у спеціальних приміщеннях, використанням української державної і народної символіки, предметів ужитку, грамзаписів українських пісень, читанням фольклорних творів, віршів про українську мову, народних казок, проведенням народних ігор, використанням ігрових персонажів, які психологічно налаштовували дітей на українське мовлення.

Принцип оптимального співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами. Дослідження в галузі дитячої психології, психолінгвістики, психології мовлення засвідчують надзвичайно швидкий темп розвитку мовлення в дошкільному віці. Це стає можливим завдяки розвитку в цей час різних видів продуктивної діяльності. Засвоєння дошкільниками мовних норм рідного мовлення відбувається не у вигляді усвідомлених правил, а практично, шляхом наслідування, без знань норм, лише через їх відчуття. Такий спосіб засвоєння прийнято вважати несвідомим (інтуїтивним), але згодом завдяки мовному чуттю дитина починає більш свідомо ставитися до власного мовлення та мовлення оточуючих. Мовлення як засіб спілкування і пізнання довкілля до 5-6 років досягає високого рівня та уможлиблює свідоме ставлення дітей до мовленнєвої дійсності. Першими ознаками їх свідомого

ставлення до мовленнєвої дійсності є усвідомлення ними звукового боку мовлення (О. Гвоздєв, Д. Ельконін, О. Негневицька, О. Шахнарович, Н. Швачкін): зауваження іншому про помилки в мовленні, повідомлення про власні вимовні можливості або досягнення, відшукування нормативної вимови. Проявляє дошкільник свідоме ставлення і до смислового аспекту мовлення: цікавиться значенням незнайомих слів, намагається самостійно тлумачити значення слів, виявляє лінгвокреативність у створенні «неологізмів» і дає їх значенню мотивоване тлумачення, виправляє змістові помилки в мовленні інших, знаходить у мовній системі омоніми, висловлює ставлення до синонімів, усвідомлює і виокремлює слова з переносним значенням (І. Амзаракова, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, А. Іваненко, Н. Іванова, Н. Кирста, К. Крутій, Н. Луцан, Ю. Ляховська, Н. Мальцева, Л. Михайлова, Ф. Сохін, О. Струніна, О. Ушакова, А. Тамбовцева та ін.).

Такі наукові дані дають підстави стверджувати про можливість засвоєння дошкільниками окремих елементарних знань про мову. При цьому слід брати до уваги, що знання з мови мають прикладний характер, вони необхідні для формування комунікативних умінь та навичок. Тому в процесі навчання дошкільників української мови важливим було оптимальне співвідношення між мовними вправами, спрямованими на закріплення елементарних мовних уявлень, та мовленнєвими, які призначалися для формування вмій усвідомлено використовувати одержані знання в мовленні. Отже, першим кроком у формуванні вмій були мовленнєві вправи, що актуально для розвитку близькоспорідненої двомовності, коли знання з другої мови, маючи певні відмінності в порівнянні з уже набутими, піддавалися корекції і закріплювалися у мовленнєвих вправах, і передбачали свідоме застосування знань (Г. Коваль, Н. Пашковська, Н. Мєсяць, М. Пентиліук, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська). Наступний крок був відповідальним за формування мовленнєвих навичок, їх автоматизацію і, нарешті, розвиток вторинних умінь, або власне мовленнєвих умінь, коли правила, знання з мови використовувалися поза участі свідомого контролю, несвідомо, а свідомість мовця спрямовувалася

лише на зміст висловлювання. Науковці слушно зауважують: аби знання не лишилися формальними, вони повинні трансформуватися в мовленнєві вміння (Б. Беляєв, І. Бім, Е. Ведель, Б. Лапідус, Ю. Пассов, В. Скалкін).

Принцип оптимального співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами логічно витікає від одного з найгостріших питань лінгводидактики – питання про співвідношення теорії й практики у навчанні мови. Відповідно до сучасних концепцій (Б. Беляєв, Л. Виготський, І. Іллясов, І. Зимня, О. Леонтєв, Ю. Пассов, Т. Рябова), які ґрунтуються на психологічній теорії діяльності (О. Леонтєв, С. Рубінштейн), навчання в будь-якій галузі має на меті формування вмінь і навичок, тобто здатності діяти, здійснювати діяльність у певному предметному напрямі. Шлях навчання від теорії мови до мовленнєвої практики повністю задовольняє основній психологічній закономірності оволодіння мовленнєвими навичками. Навички швидше виробляються, міцніше утримуються і легше відновлюються тоді, коли багаторазово повторювані дії спочатку осмислюються. Формування знань тут не є кінцевою метою, а становить невід’ємний етап у формуванні будь-яких умінь і навичок. Але при цьому неприпустимо протиставляти теорію практиці і навпаки. «Практика» і «теорія», відокремлені одна від одної, означають погану практику і погану теорію, всі навчальні предмети повинні на відповідному науковому рівні навчати не знань, а діяльності [235, с.15]».

Принцип забезпечення максимальної мовленнєвої активності. Навчати мовлення можна, лише залучивши дітей до мовленнєвої діяльності. Чим активніше вони долучалися до говоріння і слухання, тим швидше мовлення українською мовою ставало для них засобом спілкування. Це досягалося створенням комунікативних ситуацій у повсякденні для спілкування українською мовою, завдяки проведенню занять з невеликими групами дітей. Ефективність занять з українського мовлення залежала від питомої ваги інтенсивної мовленнєвої діяльності дошкільників.

Принцип навчання на основі типових моделей (зразків, структур) був сформульований і знайшов своє відтворення передусім в методиці навчання

іноземних мов (Е. Ведель, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Ляховецький, О. Миролубов, В. Скалкін). Типовими моделями навчання дошкільників були мовні одиниці всіх рівнів – від звуків і звукосполучень – до тексту. Головне їх призначення полягало в тому, що вони давали дитині свідоме (або інтуїтивне) уявлення про мовний засіб і його функціонування в мовленні, а також членували мову на відносно самостійні сегменти та дозволяли в оптимальному алгоритмі виробляти первинні вміння і навички.

Методика навчання мовлення керується також принципами четвертого рангу, які визначали тактику розвитку окремих видів мовленнєвої діяльності та засвоєння матеріалу з різних рівнів мови. Це, так звані, спеціальні принципи навчання. Вони походять від закономірностей становлення різних видів мовленнєвої діяльності. Кожен вид мовленнєвої діяльності «потребує» своєї системи принципів і вони мають відтворювати всі аспекти навчання цього виду діяльності. В. Краєвський доречно зауважував: «Створити систему принципів, придатних для будь-яких цілей і в будь-яких умовах, неможливо. Всі спроби універсалізувати принципи навчання іноземних мов, без урахування цілей, умов і закономірностей навчання в кінцевому рахунку завершилися невдало [292, с.18]».

Найбільш відповідальним аспектом у навчанні нерідної мови стало навчання говоріння. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності становить складний мовленнєво-мисленнєвий процес, у якому мовець виявляє весь комплекс мовних, когнітивних, соціокультурних, екстралінгвістичних знань і вмінь. Принципи навчання говоріння враховували загальні механізми протікання цього процесу в мовленнєвій діяльності, відтворювали сучасні погляди комунікативної лінгвістики на дискурсивну діяльність як на процес мовлення, «зануреного в життя» (Ф. Бацевич, Л. Бессонова, Т. ван Дейк, Ю. Пассов, О. Селіванова та ін.). Розуміння дискурсивної діяльності не як механічного обміну репліками, а як когнітивного процесу, пов'язаного із творенням мовленнєвої поведінки з передавання, оперування і створення нових знань у певних комунікативних обставинах, змушує по-новому подивитися на

процес навчання говоріння в умовах комунікації. Відомо, що опорний концепт дискурсу, тобто зміст і форма подання цього змісту, визначаються загальним контекстом комунікативної ситуації у сукупності всіх елементів – подій, їх учасників, перформативної інформації та «неподій» – обставин, часу, попередніх подій, відносин між комунікантами (Ф. Бацевич, В. Дем'янков, А. Кібрик, О. Кубрякова, О. Селіванова). Тож, моделюючи певні комплекси комунікативних обставин, ми змогли задати потрібний у навчальних цілях алгоритм комунікативних подій, у яких діти, мотивовані зовнішніми стимулами, конструювали тексти відповідних видів і жанрів. Ю. Пассов першим визначив принципи навчання говоріння: мовленнєво-мисленнєвої активності; функціональності; ситуативності; новизни; індивідуалізації за провідної ролі її особистісного аспекту [390].

Навчання дошкільників говоріння як виду мовленнєвої діяльності на комунікативній основі нами здійснювалося з опорою на такі принципи. Принцип мисленнєво-мовленнєвої активності. Він передусім передбачав постійне включення дитини у процес спілкування мовою, яка вивчається, у процес практичного користування мовою на основі мислення. Спілкуючись, дитина не обов'язково завжди здобувала нові знання, але, вступаючи в мовленнєвий контакт з комунікативною метою, вона завжди оперувала певними знаннями і уявленнями про довколишній світ, про себе і людей.

Розширення спектру комунікації неодмінно рухається паралельно з постійно розширюваним колом уявлень дітей про довкілля, тому комунікативний компонент мовленнєвої діяльності інтегрувався з пізнавальним (когнітивним) компонентом. Багатство і різноманітність тематики спілкування, якість створюваного мовленнєвого продукту напряду залежав від обсягу знань дітей про довкілля, їх ціннісних настанов, бажань та інтересів. Розв'язання дітьми з навчальною метою мовленнєво-мисленнєвих завдань забезпечувало продуктивність їхнього мовлення.

Принцип інтенційності говоріння. Однією з категоріальних ознак спілкування, а отже, говоріння є інтенційність, мотивованість. Як відомо,

мовець здійснює комунікацію, тому що в нього є потреба задовольнити свої бажання, вирішити певні життєві проблеми. Внутрішніми, усвідомленими спонуканами до мовленнєвих дій виступають мотиви, а зовнішніми заохочувачами є стимули. У навчальному процесі нами застосовувалася система продуманих навчальних стимулів, які викликали трансформацію зовнішніх заохочувань у внутрішні інтенції, і тим самим запускався механізм комунікації. Такі суто вікові потреби, інтереси дошкільників, актуальні ціннісні орієнтації, як спільна діяльність з дорослими і однолітками, спільна ігрова і творча діяльність, співробітництво в колективі однолітків, керування у своїй діяльності та в оцінці інших моральними уявленнями і етичними інстанціями, інтерес до процесу подолання труднощів, самооцінка як мотив діяльності, сформованість мотиву співпереживання і співдії виступали чинниками формування мотивації як спонук до дії.

Навчання говоріння відбувалося в системі усних вправ, які неодмінно передбачали мовленнєве завдання і мовленнєвого партнера. Мовленнєве завдання містило мотиваційно-мисленнєвий компонент мовленнєвого механізму, який ставив дитину перед необхідністю здійснювати мовленнєвий вчинок. Здійснюючи мовний вчинок, дитина не імітувала чиєсь мовлення, а створювала цілком самостійне висловлювання на основі змісту певної комунікативної ситуації. Цей вчинок завжди був цілеспрямованим і мотивованим, тому що забезпечувався внутрішньою активністю дитини. Внутрішня активність виявлялася в постійній готовності до мовленнєвих учинків, у включеності до процесу спілкування, навіть коли вголос не вимовлялося жодного слова. Отже, навчаючи говоріння, ми викликали мотивовану мовленнєво-мисленнєву активність дітей за допомогою комунікативних завдань мовленнєвого спілкування.

Принцип індивідуально-особистісної орієнтації навчання. Для того, щоб дитина ставилася до мови не як до формалізованої, подекуди незрозумілої системи, а як до знаряддя спілкування, мовленнєві акти, які нею здійснювалися, психологічно впліталися в її інтереси, потреби, життєвий досвід. Контекст

модельованої педагогом мовленнєвої діяльності враховував і будувався на тому змісті, який відповідав можливостям віку, психологічним, гендерним особливостям дитини, її емоційно-почуттєвої сфери, інтересам і духовним потребам, її соціальним ролям, статусу в колективі, характеру відносин у сім'ї, з іншими дорослими тощо.

Немотивоване навчання мовлення позбавляє навчання психологічного змісту, бо перетворюється на навчання форми заради форми (І. Зимняя, О. Леонт'єв). Врахування індивідуальності дитини під час моделювання її мовленнєвої діяльності було ефективним засобом мотивації. Саме особистісна індивідуалізація виступала основним засобом створення мотивації, що викликало ініціативу дитини в процесі спілкування [227].

Принцип функціональності мовних одиниць. Будь-яка мовна одиниця або мовна форма виконує в процесі говоріння певну функцію, тому в ході навчання української мови забезпечувалося засвоєння мовних засобів не самих по собі, ізольовано від живого мовлення, а під кутом зору їх функціональності в різних сферах спілкування, в різних мовленнєвих ситуаціях. Принцип функціональності визначав адекватний процесові комунікації відбір мовленнєвих засобів, а також послідовність презентації мовленнєвого матеріалу.

Принцип ситуативності. Мовленнєве спілкування як соціальну діяльність людей характеризує здатність вирішувати соціальні задачі засобами мови в актуальних умовах реального світу і реальної взаємодії, які мають властивість калейдоскопічно змінюватися. Мовцю в різноманітних ситуаціях спілкування потрібно швидко орієнтуватися в зовнішніх обставинах, соціальних і статусних ролях комунікантів, співвідносити свої висловлювання із системою взаєностосунків співрозмовника і миттєво добирати для ефективного контакту відповідні мовні засоби. Таким чином, комунікація – це постійне орієнтування в ситуативно змінюваних обставинах спілкування. Ситуативність також виступає однією з природних властивостей навички, забезпечуючи її оперативність. Використовуючи ситуативність (змінюваність у залежності від

соціального контексту спілкування) з методичною метою, ми забезпечували перенесення як спосіб автоматизації навички. Ситуативність як риса навчальної комунікації забезпечувала гнучкість і динамічність мовленнєвих навичок, здатність до комбінування мовленнєвих засобів і адекватних змін мовленнєвих тактик.

Навчання з рисами ситуативності було максимально наближене до реального спілкування, тому що ситуативність водночас виступала засобом мовленнєвого стимулювання і умовою розвитку мовленнєвого вміння.

Контекстуальність як принцип навчання говоріння. Процес говоріння, дискурс у загальних рисах представляється сумою таких складників, як «висловлювання» і «комунікативна ситуація» (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Варакіна, Т. ван Дейк, О. Кубрякова, М. Макаров, О. Селіванова). Комунікативна ситуація, або контекст являє собою єдність соціальних, психологічних, прагматичних характеристик умов спілкування та самих комунікантів. Від контексту комунікативної ситуації – часу, місця комунікації, предметного ряду, самих комунікантів, їхнього ставлення один до одного, а також пресупозиції – спільного досвіду, спільних попередніх відомостей про події, явища, речі, – залежить зміст, продуктивність, логічність висловлювання і в цілому успішність комунікації [24; 39; 104; 169; 349; 451]. Зважаючи на те, що саме контекст як провідний компонент мовленнєвого спілкування, створює опорний концепт дискурсу, з навчальною метою створювався такий контекст комунікативної ситуації, який забезпечував прогнозований мовленнєвий продукт (текст), давав очікуваний у дидактичному сенсі зміст із заданою формою втілення.

Контекстуальність забезпечувалася чітко заданими умовами виконання комунікативних завдань у ситуаціях говоріння. Чим більш точними були задані параметри мовленнєвої ситуації, тим більш прогнозованим із дидактичного погляду ставало висловлювання дитини.

Принцип жанрового розмаїття. Формування комунікативних навичок відбувалося в ситуаціях, які співвідносилися з різними сферами спілкування, з

різними типами інформації і різними соціальними потребами мовців [38; 387; 458; 515]. У навчанні говоріння створювалися навчальні ситуації для продукування текстів з інформаційною комунікативною метою: запит інформації, повідомлення, підтвердження, заперечення, згода зі співрозмовником; з оцінною метою: докір, схвалення, похвала, засудження; з етикетною метою: привітання, вибачення, прощання, знайомство, комплімент; з імперативною метою: прохання, обіцянка, заборона, порада.

Одночасне формування навичок мовної і немовної поведінки. Немовні засоби комунікації несуть значний відсоток інформації, подекуди більший, ніж вербальний компонент. Одночасне засвоєння дітьми лінгвістичних (мовних) та екстралінгвістичних і паралінгвістичних (немовних) засобів сприяло значно ефективнішому досягненню дітьми комунікативного наміру, формуванню культури спілкування мовленнєвої особистості.

Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається з двох видів – слухання і говоріння. Уміння слухати, чути і розуміти сказане лежить в основі володіння мовою. Слухання виступає складною розумовою діяльністю, в якій поєднується безпосереднє чуттєве сприймання акустичних сигналів, розпізнавання мовних одиниць різних рівнів та смислова інтерпретація сприйнятого.

У навчанні нерідної мови формування вмінь уважно слухати мовлення, стежити за розгортанням думки, усвідомлювати не лише факти, а й зв'язки між ними, розуміти не тільки загальний контекст, а й смисл сказаного, уявляти почуте, відчувати красу мови виступає окремим методичним завданням. Робота з розвитку слухання як виду мовленнєвої діяльності зумовлювалася багатоаспектністю процесу сприймання усного мовлення, яке здійснюється на сенсорному (акустичному) і перцептивному (смісловому) рівнях. Із методичного погляду обидва рівня окремо і в єдності становлять особливий інтерес, оскільки сенсорний рівень дозволяє фізично сприймати мовний потік, вирізняти в суцільному звуковому потоці окремі елементи, ідентифікувати їх, сприймати інтонаційні прояви мовлення, відчувати мелодійність, красу

звучання мови. Перцептивний рівень сприймання мовлення передбачає вміння усвідомлювати значення окремих елементів тексту: слів, словосполучень, фраз, і головне – розуміти цілий текст: фактичний зміст, основну думку, сенс засобів виразності, будову.

У питанні навчання дошкільників української мови прилучення до слухання мовлення мало значення для збудження інтересу до нової для них мови, занурення в мовну стихію, призвичаєння до особливостей звучання українських слів і фраз. Для розвитку вміння слухати, сприймати і розуміти мовлення засобами української мови дотримувалися спеціальних принципів.

Навчання слухання на основі одиниць різних мовних рівнів за провідної ролі тексту. Дитина повинна привчатися сприймати мовний потік і членувати цей звуковий потік на окремі сегменти – слова. В ході сприймання нею здійснюється первинний аналіз і синтез слухових відчуттів – виокремлення слів, речень. Майже відразу у свідомості дитини відбувається синтез більш високого рівня – встановлення зв'язків між цими сегментами, включення кожного сегмента в контекст і усвідомлення загального змісту тексту. Оскільки текст – це одиниця мовлення найвищого порядку, де всі одиниці мови знаходяться в складних смислових зв'язках, об'єднуються різними типами лексичного, граматичного, логічного та ін. зв'язків, то сприймання тексту, а не окремих слів або фраз сприяло розвитку справжнього вміння розуміти мовлення, а отже, здійснювати мисленнєві операції аналізу і членування мовних сегментів, їх синтезу, декодування інформації, встановлення зв'язків між елементами інформації тощо.

Принцип одночасного навчання слухання і говоріння. Симетричне навчання двох видів мовленнєвої діяльності продиктоване низкою положень. По-перше, говоріння і слухання є двома взаємозалежними, взаємозмінними процесами, в яких комуніканти постійно змінюють ролі слухача на роль мовця. Отже, в навчанні, як і в реальній комунікації, відокремлене оволодіння двома видами мовленнєвої діяльності є доволі умовним. По-друге, з позиції психології процес сприймання мовлення вважається не тільки акустичним, але

й таким, у якому беруть участь моторні центри. Слухаючи, дитина мимовільно намагається артикулювати окремі слова, звуки, фрази. Із розширенням мовленнєвого досвіду активна артикуляція згортається і переходить у внутрішню форму, але в пам'яті людини зберігаються артикуляторні образи мовлення разом зі слуховими. Паралельне навчання вмінь слухати і вимовляти мовні одиниці відбувалося з урахуванням цих психологічних особливостей протікання мовлення. Дитина швидше навчалася чути мовну одиницю, якщо вона водночас вправлялася в її вимові. Нарешті, третє, вміння відтворювати текст і висловлюватися про текст виступали показниками найвищого рівня його розуміння, що було однією із найважливіших цілей навчання мовлення.

Таким чином, оволодіння слуханням, особливо при навчанні нерідної мови, було окремим аспектом роботи зі своїми специфічними завданнями і технологіями, але в загальному контексті опанування мови як засобу комунікації, навчання слухання відбувалося в єдності з навчанням говоріння. У методичному плані цей принцип спрацьовував через систему різного рівня складності прийомів роботи із текстом. На початковому етапі навчання слухання після презентації тексту дітей запитували про найпростіші факти змісту: хто? Що робив? Що сказав? Після «озвучування», тобто проговорювання елементарних змістових текстових одиниць повторне сприймання тексту було більш усвідомленим. Накопичуючи досвід сприймання україномовних текстів дошкільники ставали спроможними не тільки відтворювати окремі елементи зв'язних висловлювань, але й глибоко розуміти фактичний зміст, логіку подій у фабулі тексту, усвідомлювати мотивацію вчинків персонажів, висловлювати своє ставлення до подій, характеризувати осіб, помічати і оцінювати засоби художньої виразності.

Розвиток уяви як основа розвитку розуміння мовлення. Справжнє розуміння почутого ставало можливим лише в тому разі, коли в уяві слухачів поставала картина того, про що йшлося в повідомленні. «Ефектом присутності» при сприйманні художнього тексту психологи називають здатність слухача переноситись у зображуваний світ (О. Запорожець, Р. Ібрагімова, О. Соловйова,

Н. Циванюк). Активована уява під час сприймання художнього тексту надавала розгортанню подій конкретного чуттєво-образного вираження, створювала ефект присутності, дозволяла настільки входити в реальність умовного світу, що перетворювала дитину з активного слухача на співучасника подій. Потрапляючи до слухача, текст наповнювався особистісними смислами, ставав джерелом творення нових дискурсів. Текст, який справляв глибоке враження на дитину, продовжував впливати на нього і стимулював мовленнєві висловлювання різного змістового наповнення – оцінного, імперативного, інформаційного тощо.

Розвиток творчої уяви як частини активного сприймання і розуміння твору успішно розгортався за таких умов: 1) високохудожньої презентації тексту; 2) доцільного застосування наочності; 3) попередньої семантизації концептуально важливого словника. Без такої попередньої підготовчої роботи твір не усвідомлювався в цілому, або був формально зрозумілим, але позбавленим смислоутворюючої компоненти, що не дозволяло дітям піднятися до відкриття морально-етичної ідеї, підтексту, глибинного змісту.

Зв'язок навчання слухання з усіма завданнями розвитку мовлення. Матеріал для слухання добирався таким чином, щоб ним можна було скористатися на всіх етапах заняття. Текст, запропонований для аудіювання, достатньо осмислений після спеціальних завдань на слухання-розуміння, задіювався в інших видах роботи. Мовний матеріал тексту був відправним для здійснення словникової, фонетичної роботи, виконання вправ на формування граматичних, діалогічних навичок, для навчання переказу.

Для комплексного розв'язання завдань формування мовленнєвої особистості дошкільника з розвиненим інтересом і готовністю спілкуватися українською мовою, добиралися тексти українознавчого змісту. Однією з найважливіших функцій тексту є накопичення і збереження культурної спадщини народу. Тексти про історію, культуру, традиції, звичаї, героїв українського народу знайомили з важливими сторінками життя своєї країни,

розширювали обізнаність і пізнавальні можливості дітей, викликали бажання прилучатися до культурного і мовного багатства українців.

В організації вивчення дітьми засобів окремих ярусів мови керувалися спеціальними принципами навчання фонетики, лексики, граматики та зв'язного мовлення [22; 27; 72; 73; 130; 146; 159; 219; 246].

У навчанні фонетики ми спиралися на такі спеціальні принципи: а) порівняльний аналіз фонетичних явищ рідної та української мов (артикуляція звуків, вимова звукосполучень, наголос тощо); б) розвиток фонематичного слуху для вміння розрізняти звуки рідної і нерідної мови; в) розвиток міжмовного чуття; г) увага до виразності мовлення; д) послідовність уведення матеріалу від спільного та протилежного до малодиференційованого; е) заміна діалектної вимови літературною.

У навчанні лексики провідними були такі принципи: а) тематичний принцип уведення лексики (зміст циклу занять будувався навколо однієї теми); б) принцип концентризму (матеріал ділився на теми, підтеми, ситуації для багаторазового повтору і закріплення вміння на різних рівнях складності, забезпечуючи міцність навички); в) словникового мінімуму (на одному занятті вводилася залежно від етапу навчання визначена кількість нових слів – від 7 до 12); г) уведення слова на основі чуттєвого досвіду; д) принцип описування понять та тлумачення їх значень; е) засвоєння слів в активній комунікативній діяльності; є) принцип частотності та поширеності лексики; ж) принцип синтетичності, тобто закріплення лексики у фразі.

У навчанні граматики: а) принцип зіставлення і порівняння граматичних явищ; б) принцип забезпечення перенесення навички; в) автоматизація граматичної навички на різноманітному змістовому матеріалі; г) презентація матеріалу від простих і схожих у рідній та нерідній мовах до більш складних і розбіжних форм; д) принцип «однієї труднощі» (на одному занятті вводилася тільки одна граматична форма).

У розвитку зв'язного діалогічного мовлення: а) навчання діалогу на основі комунікативних ситуацій; б) навчання різних жанрів діалогічних

дискурсів; в) навчання діалогу на основі стилістичних характеристик розмовних жанрів дискурсу.

У розвитку зв'язного монологічного мовлення спеціальними принципами були такі: а) навчання за зразком вихователя; б) принцип самостійності побудови тексту; в) зв'язок навчання монологу і розширення уявлень про довкілля; г) навчання на основі знань про структуру різних видів тексту.

Розроблена ієрархічна система принципів навчання становила градуйовану шкалу правил, які виконували функції законів різного ступеня узагальнення і підпорядкованості. Методика навчання дітей дошкільного віку української мови, як часткова методика, керувалася загальнодидактичними, загальнометодичними, частково-методичними і спеціальними принципами. Всі яруси принципів взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємодоповнювані, натомість кожен функціонально спеціалізований і врегульовував відповідний щабель освітнього процесу.

5.1.2. Педагогічні умови навчання дітей старшого дошкільного віку української мови.

В організації експериментальної методики, яка покликана актуалізувати механізми засвоєння дошкільниками української мови як нерідної, необхідно було визначити педагогічні умови навчання. Джерельна база містить кілька підходів до визначення понять «умови» і «педагогічні умови». Отже, умова виступає зовнішнім (по відношенню до предмета, явища, процесу) оточенням об'єктивного світу, без якого предмет, явище чи процес не може існувати. Філософія тлумачить поняття «умова» як категорію, що складає те середовище, обставини, в яких явище чи процес виникає, існує і розвивається [519, с.438]. Тлумачний словник пояснює поняття «умова», з одного боку, як обставину, від якої що-небудь залежить, а з іншого, як обставини, за яких що-небудь відбувається [466, с.779].

Визначення поняття «педагогічні умови» пов'язується з педагогічним осмисленням категорії «умова». М. Боритко під педагогічною умовою розуміє

зовнішню обставину, яка суттєво впливає на протікання педагогічного процесу, сконструйованого педагогом, і що передбачає досягнення певного результату. Дослідники (В. Андрєєв, Н. Боритко, Н. Горбунова, О. Федорова, О. Трифонова) вважають, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, організаційних форм навчання для досягнення мети. Так, на думку О. Федорової, педагогічні умови становлять «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення [514, с.50]».

Слушне зауваження вчені висловлюють з приводу того, що змінені педагогічні умови завжди позначаються на всіх основних компонентах навчально-виховного процесу, тому трансформації підлягає кожен із них – зміст, методи, прийоми, засоби, організаційні форми (В. Андрєєв, М. Дуранов, О. Койкова, А. Наумов, О. Трифонова). У розумінні педагогічних умов дослідники підкреслюють їх обов'язкову спрямованість на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні дидактичних завдань, на підвищення його результативності, на актуалізацію його об'єктивних можливостей, що цілеспрямовано забезпечують успішне розв'язання педагогічного завдання (Е. Бехтенова, Н. Боритко, О. Койкова, В. Кокорєв, Н. Сергєєв та ін.). Таким чином, педагогічні умови є тією якісною характеристикою основних чинників і явищ освітнього середовища, що відтворюють основні вимоги до організації діяльності.

Педагогічні умови демонструють свою специфіку в залежності від виду навчальної діяльності, об'єктивних параметрів освітнього середовища, вікових та ін. характеристик суб'єктів діяльності тощо. Відбір педагогічних умов залежить від багатьох чинників, а саме: від мети, з якою вони створюються, провідних характеристик прогнозованого результату, особливості середовища, в якому здійснюється процес досягнення мети.

Педагогічними умовами ефективного навчання старших дошкільників української мови визначено і обґрунтовано такі: забезпечення україномовного

розвивального потенціалу мовленнєвого середовища ДНЗ; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні української мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови.

Розглянемо сутність кожної з визначених педагогічних умов.

Забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища ДНЗ.

Словники визначають середовище як сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність організму; як сукупність впливів, які змінюють і визначають розвиток життя; соціально-побутові умови, в яких протікає життя людини; її оточення, осередок; сукупність умов і впливів [466; 467; 502]. Це природне довкілля і соціальний світ, які оточують людину, та включають матеріальні й духовні умови становлення, існування та розвитку людини [496, с. 245]. Психологія розглядає середовище як спосіб взаємозв'язку дитини і світу. Так, за Л. Божович, середовище – це особливе сполучення «внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які зумовлюють динаміку розвитку особистості [84, с. 34]». Людський індивід розвивається під впливом усього комплексу чинників і стимулів середовища та «в процесі життєдіяльності сам впливає і змінює середовище [116, с.40]». Людина послідовно взаємодіє в системах «середовище – людина», «людина – середовище», що зумовлює розвиток усіх психічних процесів і функцій людини під впливом середовища.

Питання сутності середовища, організації і використання розвивальних можливостей середовища для формування особистості вивчали такі видатні педагоги, як Ж. О. Декролі, Дж. Д'юї, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ж. -Ж. Руссо, Є. Тихеева, К. Ушинський та ін.

Сучасні науковці (Н. Волкова, Є. Клімов, Г. Ковальов, В. Слободчиков, М. Черноушек) вважають середовище багат шаровим утворенням, вплив якого на людину є складним і неоднозначним. На думку Н. Волкової, середовище існування і розвитку людини складають кілька рівнів: мегасередовище (Всесвіт, планета); макросередовище (країна, суспільство, етнос); мезосередовище

(рідний край, місто, село, засоби інформації, субкультура); мікросередовище (сім'я, школа, дитячий колектив, сусіди, організації) [116, с.41]. Є. Клімов у визначенні структури середовища застосовує інший критерій і називає такі його складники: соціально-контактний (культура, досвід, спосіб життя, діяльність, приклад різних людей; заклади, організації, групи та їх представники); інформаційний (традиції, ритуали, правила особистої і колективної безпеки, внутрішнього розпорядку); соматичний (тіло людини, його фізичний та психічний стан); предметний (матеріальні умови, фізико-хімічні, біологічні та гігієнічні умови) [265, с. 82 – 85].

У ракурсі започаткованого дослідження необхідно з'ясувати сутність мовленнєвого середовища і визначити його розвивальний потенціал. Середовище як таке співвідноситься як родове поняття до мовленнєвого середовища. А. Богуш вважає, що мовленнєве середовище – це сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина» і «дитина – дитина» [68]. М. Львов називає мовленнєвим середовищем таке штучно створене середовище, в якому діти знаходяться поза межами неправильних мовленнєвих впливів, де панує атмосфера високої мовленнєвої культури. Розвивальний потенціал мовленнєвого середовища буде оптимальним за умови бездоганності штучного і природного мовленнєвого середовища, зауважує вчений [344, с.171]. За Л. Федоренко, правильно організоване мовленнєве середовище – це «доведення його розвивального потенціалу до оптимального, не порушуючи інстинктивної мовленнєвої творчості дитини, допомога розвитку інстинкту наслідування, задоволення інстинкту допитливості [513, с.163]». Забезпечується воно літературно-мовною зразковістю текстового матеріалу, що виражається у використанні неадаптованих літературних текстів, які розвивають мовленнєве чуття.

А. Богуш поділяє мовленнєве середовище на стихійно-нестимульоване, стимульоване й актуальне. Стихійно-нестимульоване середовище діє

опосередковано в процесі щоденного спілкування дитини в сім'ї, в соціумі, навчальних закладах. Перебуваючи в ньому, дитина набуває мовленнєвого досвіду спонтанно в процесі природної комунікації, при цьому переймає всі огріхи і недоліки оточуючих. Стимульоване мовленнєве середовище – це організований процес навчання мови і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, який супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і дітей. Актуальне мовленнєве середовище – це максимально активна ініціативна взаємодія дитини з іншими учасниками спілкування, що передбачає максимальне занурення дітей в активну мовленнєву діяльність [80].

З погляду К. Крутій, мовленнєве середовище складається з вертикальної і горизонтальної площин. Вертикальною (стрижневою) ідеєю механізму побудови мовленнєвого середовища є трансформації дитиною цінностей світу, мовленнєвої культури в особистісний внутрішній світ цінностей, що забезпечує мовленнєвий розвиток дитини. Горизонтальною (базовою) ідеєю є середовище, що являє собою інтеграцію, синтезування спеціально організованої мовленнєвої діяльності як комунікативної взаємодії і просторово-предметного розвивального середовища. Серцевиною освітнього мовленнєвого середовища та його метою є Дитина. Ці два світи – світ Дитини і світ довкілля зі своїми цінностями в мовленнєвому середовищі перетинаються і взаємодіють [297, с.107].

Подальше дослідження сутності, структури і параметрів моделювання мовленнєвого середовища з урахуванням сучасних концептуально-теоретичних засад, на думку К. Крутій, потребує використання терміна «культурне мовленнєве середовище [297, с.111]». Практична реалізація ідеї створення культурного мовленнєвого середовища передбачає побудову середовища у двох напрямках: предметно-мовленнєвому та мовленнєво-просторовому. Створення предметно-мовленнєвого напрямку, як джерела мовленнєвого досвіду дошкільника, вимагає врахування антропометричних, фізіологічних і психологічних особливостей дошкільника, що реалізується в забезпеченні

розвивального характеру предметно-розвивального середовища; мовленнєвій інформативності (різноманітність іграшок); багатстві природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність мовленнєвої діяльності дитини та творчість; забезпеченні комфортності, функціональної надійності, безпеки, гігієнічними і естетичними показниками [297, с.113]. Створення мовленнєво-просторового середовища вимагає дотримання таких вимог: стимулювати мовленнєву активність дитини (А. Богуш); забезпечувати мовленнєві потреби дитини в культурно-ціннісному пізнанні довкілля; створювати ґрунт для вияву мовленнєво-творчої спрямованості (Н. Гавриш); давати можливість дитині виявляти свободу і самостійність, забезпечувати мовленнєву насиченість (К. Крутій); брати до уваги статеві й вікові особливості (В. Базарний); забезпечувати діалогічність у навчанні (А. Арушанова); дозувати мовленнєво-комунікативну діяльність дітей, забезпечувати стабільність і динамічність комунікації мовців (С. Гончаренко).

Оптимальним вплив мовленнєвого середовища на мовлення дитини буде тільки за наявності реалізації розвивальної функції цього оточення. За О. Трифоною, розвивальним є таке мовленнєве середовище, в якому створюються «потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування її мовленнєвої особистості [496, с.249]». На нашу думку, першим і найважливішим компонентом розвивального мовленнєвого середовища є літературно унормоване мовлення дорослих, яке виступає зразком для наслідування, а отже, найбільш природним і важливим способом засвоєння мови. Наслідуючи, дитина переймає як еталонні способи спілкування того середовища, що його оточує. У навчанні дошкільників української мови необхідно враховувати домінуючий російськомовний тип стихійно-нестимульованого мовленнєвого середовища, а отже, відсутність можливості отримати україномовні зразки мовленнєвої поведінки в родинній та побутовій сферах. Отже, лише в умовах організованого розвивального середовища ДНЗ, під впливом мовлення педагогів діти можуть отримати єдино правильні зразки

для наслідування. Це зобов'язує дорослих послуговуватися зразковим мовленням і наситити мовленнєве середовище, в якому перебуває малюк, оригінальними автентичними літературними текстами, бездоганними зразками розмовного українського мовлення.

Розвивальне мовленнєве середовище забезпечується цілеспрямованим навчанням у ході спеціальних занять. Статус цілеспрямованого навчання по-різному кваліфікується дослідниками. Так, К. Крутій навчання мови і розвиток мовлення на спеціальних заняттях називає засобом навчання [297, с.110]; Н. Горбунова – складовою мовленнєвого середовища [145, с. 273]. На нашу думку, організоване навчання виступає чинником розвивального середовища, одним з найважливіших засобів навчання мови та розвитку мовлення і основним способом засвоєння нерідної мови в штучних умовах її опанування. Засвоєння української мови як державної старшими дошкільниками в умовах організованого навчання відбувалось у комплексі спеціальних занять (комплексного й тематичного заняття з української мови, інтегрованого заняття з народознавства та української мови, з народознавства засобами української мови, коригувальних та індивідуально-групових занять) та різноманітних видів і форм освітньої діяльності в повсякденному житті.

На переконання К. Крутій, розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру спілкування дорослого і дитини, від тих ситуацій, завдань, прийомів, засобів, які забезпечують і стимулюють розвиток мовленнєвої активності і самостійності дошкільників [297, с.115]. І. Баєва вказує, що психологічною сутністю освітнього середовища є «сукупність діяльнісно-комунікативних актів і взаємостосунків учасників навчально-виховного процесу [28, с.13]». Взаємодія суб'єктів є основою, живою тканиною освітнього процесу; взаємодія, діалог, комунікація, спілкування – є суттю мовленнєвого середовища. Від якості і характеру взаємодії і комунікації багато в чому залежить стан мовленнєвого середовища і його розвивальний потенціал.

Отже, процес засвоєння дошкільниками української мови, враховуючи зазначену наукову позицію, вибудовувався як простір комунікацій, який

залучав дітей до освоєння, обміну, споживання і розповсюдження мовних і культурних цінностей, в якому створювалися умови для діалогового спілкування, для отримання і обміну враженнями, переживаннями, думками. Провідними методами і прийомами обиралися ті, що занурювали дітей в активну комунікацію – різного рівня складності комунікативні вправи, мовленнєві проблемні ситуації, ігрові ситуації з комунікативним контекстом, дидактичні ігри з комунікативно-мовленнєвим компонентом, складання розповідей з колективного досвіду, складання листів, колективних розповідей, обговорення літературних творів тощо.

Оптимальне мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом охоплює не лише простір навчального закладу, а й родинний простір. Педагоги, фахівці, батьки і діти утворюють єдину динамічну систему «дорослі – дитина», яка охоплює якнайбільше їх спільних сфер життєдіяльності. Батьки, як активні учасники освітнього процесу, мають використовувати засоби родинної педагогіки, які враховують інтереси, досягнення, особливості індивідуального розвитку дітей.

У питанні навчання дошкільників української мови батьки виявляли високу зацікавленість. Маючи різний мовленнєвий рівень, більшість батьків засвідчила готовність до включення в процес навчання старших дошкільників української мови: взаємодіяли з вихователями в пошуку оптимальних умов, форм і методів навчання, організовували мовленнєву діяльність дітей засобами української мови (сумісний перегляд телепередач, дитячого кіно, мультфільмів українською мовою з подальшим обміном враженнями, читання української літератури з обговоренням текстів українською мовою, проведення ігор із невеликим мовленнєвим навантаженням, заучування віршів напам'ять тощо). Педагоги консультували батьків із питань застосування форм і прийомів роботи, добору дидактичних засобів навчання (літературних текстів, ігор, відео, кіно тощо), забезпечення оптимального мовленнєвого навантаження в родинному середовищі.

Розвивальне середовище забезпечувало доброзичливу атмосферу, де дитині надавалося право і можливість для прояву мовленнєвої активності, мовленнєвої імпровізації, мовленнєвої креативності, а також доброзичливе і небайдуже ставлення до дитячих помилок. Важливими аспектами створення середовища з високим розвивальним потенціалом і комфортним самовідчуттям дітей визначено: оптимальне дозування їхньої мовленнєво-комунікативної діяльності; врахування успіхів та неуспіхів дитини в попередній мовленнєвій діяльності; оптимізація обсягу, часу, інтенсивності мовленнєвої діяльності як самостійної чи складової інших дитячих видів діяльності; врахування взаємовпливу сфер життєдіяльності дітей, які мають мовленнєву основу. Дошкільники, для яких первинним комунікативним кодом виступає російська мова, мають поступово включатися до україномовної мовленнєвої діяльності. Вони не повинні відчувати дискомфорту, незручності, обмежень у своїх природних проявах, а бажання засвоювати і послуговуватися українською мовою має викликатися самостійними потягами і підтримуватися позитивним емоційним реакціями.

Таким чином, потенціал розвивального мовленнєвого середовища як умова навчання української мови, реалізовувався, по-перше, забезпеченням літературно унормованим мовленням оточуючих; по-друге, організованим навчанням у комплексі спеціальних занять і форм повсякденної роботи; по-третє, створенням комунікативного україномовного простору в різних системах «педагоги – дитина», «батьки – дитина», «дитина – дитина»; по-четверте, інтенсивною, але оптимально комфортною включеністю дошкільників в активну україномовну мовленнєву діяльність.

Наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні дітей української мови.

Загальновідомим фактом є надзвичайно висока емоційність дитини-дошкільника. Науковцями доведена домінантна роль емоцій і почуттів у протіканні практичної і пізнавальної діяльності дітей (Н. Аксарина, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв, Н. Фігурін, П. Якобсон та ін.).

О. Леонт'єв писав, що «поведінка дитини більше регулюється емоціями, ніж міркуваннями» і що, саме «почуття перетворюються в мотив поведінки, в потяг до дії [319, с.4]». Отже, абсолютно природним для дитини є засвоєння будь – якої інформації безпосередньо та емоційно. Дошкільникам якнайбільш властива яскравість, імпульсивність, і водночас, нестійкість прояву емоцій. Тому з метою створення ситуації психологічного благополуччя, в якій буде успішно протікати навчальна діяльність та ефективно засвоюватися інформація, важливо було побудувати емоційно сприятливий простір, комфортне зовнішнє оточення, використовувати привабливі види діяльності, цікаве обладнання. Це спрямовувало педагогічні зусилля на наповнення життя дітей яскравими позитивними емоційними переживаннями і на надання їм допомоги в усвідомленні та регуляції власних емоцій. Дослідженнями в галузі психології (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, П. Загоровський, В. Космінська, О. Леонт'єв, Н. Менчинська, Т. Репіна, П. Якобсон) доведено, що саме емоції є базовими засадами психічного розвитку дитини. Емоції і почуття, відіграючи важливу роль у діяльності дошкільника, самі виформовуються і набувають у ній нових якісних особливостей [424, с.37].

Педагог має наповнювати життя вихованців цікавими видами і формами діяльності, емоційними подіями, використовувати на заняттях та в інших формах роботи ігрові методи, оскільки саме вони викликають у малюків особливо виразну емоційну реакцію. Гра як провідний вид діяльності в дошкільному віці викликається потребою дитячого організму, стає природним станом дитини, створює позитивне емоційне тло, на якому всі психічні процеси протікають найбільш активно. Так, гра стає не тільки бажаною і привабливою розвагою, але й найоптимальнішою формою навчання, яка сприяє успішному розвитку дошкільників. Використовуючи ігри як метод навчання, вихователь іде найкоротшим і найбільш продуктивним шляхом, і розв'язує при цьому складні дидактичні завдання в ощадливий і бережливий для здоров'я і психіки дітей спосіб.

Використання емоційних позитивних стимулів у навчанні дошкільників української мови передбачає використання всього багатоманітного репертуару ігор – дидактичних, хороводних, народних, рухливих, драматизацій, театралізованих, а також комунікативно-мовленнєвих вправ, ігрових ситуацій, сюрпризних моментів, змагальних та ігрових прийомів й ігрових дій. Різноманітні емоції і почуття – моральні, естетичні, інтелектуальні (симпатія, співпереживання, радість, смуток, здивування, задоволення, насолода тощо), відчують дошкільники при сприйнятті казок, віршів, пісень, забавлянок, потішок, римовок, жартів, загадок. Важливу роль у підвищенні позитивного емоційного стану дітей відіграють зовнішня обстановка та атрибутика діяльності. Глибокі емоційні переживання викликає використання на заняттях, розвагах та в іграх ляльок в українських національних костюмах. Добре впливає на емоційний стан малят та на формування в них настанови на мовленнєву діяльність українською мовою те, що вихователька, проводячи будь-яку форму роботи з навчання української мови, вдягає український народний костюм або його елементи (сорочку, плахту, хустинку, віночок).

У дошкільній педагогіці та лінгводидактиці визначено чинники, що сприяють підвищенню емоційності навчально-виховного процесу і психологічного благополуччя малят. Так, Н. Горбунова з-поміж інших виокремлює такі: довірливо-дружнє ставлення вихователя до дітей, у якому поєднуються чіткі вимоги, точні дії педагога і посмішка, жарт, заохочення за успіхи, підбадьорення при невдачах; застосування сюжетних ігор і змагань, у яких педагог стає активним учасником; розмаїття засобів і методів заняття; оптимізація завантаженості дітей на занятті [145, с.270 – 271].

Позитивними стимулами мовленнєвого розвивального середовища виступають елементи предметно-розвивального середовища – приміщення, їх оснащення, предметно-дидактичні засоби навчання. Для ознайомлення дітей з українською культурою, традиційним життям українців у давнину і організації навчання української мови в позитивно-емоціогенному оточенні, в ситуації емоційно-психологічного благополуччя, спеціальні заняття з української мови,

з народознавства, корегувальні заняття тощо проводились в обладнаних кімнатах або куточках української культури, в яких накопичені предмети старовини або їх копії, предмети вжиткової культури, сучасні вироби українських майстрів, репродукції картин з історії та побуту українців, фото і постери українських пейзажів, книжки, фотоальбоми тощо. Вони давали дітям постійні, але змінювані й різноманітні враження. Це забезпечувалося продуманим оптимальним використанням стимулів. Так, їх недостатня кількість та якість могла збіднювати враження і тим обмежувати розвиток дітей, а перенасиченість стимулів з їх хаотичним застосуванням - дезорієнтувати і перевтомлювати дітей.

Як відомо, мовець здійснює комунікацію, тому що в нього є потреба задовольнити свої бажання, вирішити певні життєві проблеми. Внутрішніми, усвідомленими спонуками до мовленнєвих дій виступають мотиви, а зовнішніми заохочувачами – стимули. У навчальному процесі система продуманих навчальних стимулів викликала трансформацію зовнішніх заохочувань у внутрішні інтенції, що виступало двигуном комунікації і активізувало мовленнєві реакції дошкільників українською мовою.

Максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність.

Педагогічна умова, пов'язана з максимальним зануренням дітей у мовленнєво-ігрову діяльність, детермінована психологічним поняттям провідної діяльності. Психічний розвиток дитини на кожному щаблі характеризується її «певним ставленням до дійсності, що є провідною на цьому етапі і визначеним провідним типом діяльності [316, с.193]». Сутність, зміст і характеристику провідної діяльності дав О. Леонтьєв: це така діяльність, «у зв'язку з розвитком якої відбуваються найважливіші зміни у психіці дитини і в середині якої розвиваються психічні процеси, які готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку [317, с.73]». У провідній діяльності, довів Д. Ельконін, зароджуються і виникають нові види діяльності. У складній системі взаємодії діяльностей пріоритетними в розвитку дітей виступають

пізнавальна, ігрова, мовленнєва і комунікативна, оскільки вони супроводжують усі інші види діяльності дитини. На думку психологів (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, О. Леонт'єв), серед пріоритетних діяльностей виокремлюється стрижньова, взаємопов'язуюча всі інші діяльності. У дошкільному віці такою є ігрова діяльність. За словами В. Яшиної, характером ігрової діяльності визначаються «функції, зміст і засоби спілкування дитини з довкіллям [558, с. 37]».

Водночас слід відзначити, що гра є інтерактивною діяльністю, оскільки для того, щоб грати, потрібно взаємодіяти з предметами та суб'єктами гри. Взаємодія у грі відбувається в мовленнєвій формі. Таким чином, мовлення завжди входить до будь-якої діяльності, і до ігрової, в тому числі (О. Леонт'єв, К. Менг). На взаємозв'язок комунікативної, мовленнєвої та ігрової діяльностей вказують вчені М. Аріян, А. Богуш, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Н. Луцан, С. Рубінштейн. Такий зв'язок цих видів діяльностей дозволив дійти висновку про наявність у числі провідної в дошкільному віці ще однієї діяльності – спілкування (Б. Анан'єв, О. Бодальов, Д. Ельконін, Л. Калмикова, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Р. Максимова, Т. Піроженко, Т. Федорова та ін.). За М. Лісіною, провідним засобом комунікації протягом дошкільного віку виступає мовлення, яке перебуває у складних взаємовідношеннях з іншими видами діяльності й зумовлює їх розвиток і становлення. Виникнення нових видів діяльності й нових відносин з однолітками та дорослими призводить до подальшої диференціації функцій і форм мовлення. У ході гри конкретні ігрові дії спонукають мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. У грі розвивається вміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальне значення для розвитку наочно-образного мислення і зв'язного мовлення дошкільників. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх, за допомогою слова виражає свої враження, почуття і думки, доповнює свої дії. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений зв'язок, що дозволяє їм «вийти» за межі конкретної ігрової ситуації. Гра, вважають А. Богуш і Н. Луцан, – це «перехідна ланка між

повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Саме у «звільненні слова» полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей [77, с.21]».

Доведена величезна роль творчих ігор у розвитку мовлення дитини (Л. Артемова, Д. Ельконін, О. Запорожець, Б. Крафт, О. Леонт'єв, М. Лісіна). У творчих іграх виконання ігрової ролі спонукає диференціацію функцій і форм мовлення. Рольові ігри сприяють становленню й розвитку регулювальної і планувальної функцій мовлення та появи й розвитку нових форм мовлення, стимулюється розвиток зв'язного мовлення.

Використання ігор у навчанні відповідає психологічним потребам цього віку, створює оптимальні умови для формування багатьох психічних процесів, у тому числі, й мовлення. Ігрова діяльність дозволяє створювати життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють мовленнєвому та лінгвістичному розвитку дітей. Ідеї використання ігор для вирішення завдань навчання знайшли глибоке обґрунтування в психолого-педагогічних дослідженнях Ш. Амонашвілі, Л. Артемової, А. Богуш, Д. Ельконіна, Р. Жуковської, Н. Карпінської, О. Леонт'єва, Н. Луцан, С. Новосолової, Ж. Піаже, О. Сорокіної, Є. Тихеевої, В. Удальцової, О. Усової та ін. Передусім предметом дослідження став взаємозв'язок ігрової і комунікативно-мовленнєвої діяльності в дидактичних іграх (Л. Артемова, А. Гілева, В. Удальцова, Д. Узнадзе). Навчальне завдання в них втілюється у відповідному змісті, а реалізується за допомогою ігрових дій. Дитину ж гра приваблює можливістю виявити активність, виконати ігрові дії, отримати результат, виграти, а отже, навчатись у невимушеній, доступній для них формі.

Можливість навчати дітей шляхом активної, а головне, цікавої для них діяльності – відмінна особливість усіх ігор. Це спонукало вчених до виокремлення особливого виду дитячої діяльності – мовленнєво-ігрової, мета якої – розвивати мовлення, інтегруючи мовленнєву та ігрову діяльності. За визначенням А. Богуш, мовленнєво-ігрова діяльність – «це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри

[77, с.24-25]». А. Богуш і Н. Луцан якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності називають доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність. Мовленнєво-ігрова діяльність є складним педагогічним явищем, у якому виокремлюються кілька аспектів: психологічний (процес опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих асоціативно пов'язаних уявленнях, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням); лінгвістичний (процес використання в мовленнєвому спілкуванні ігрових ситуацій, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються на лексико-семантичному рівні); естетичний (свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають у єдності, зумовлюють один одного, сприяють формуванню переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця); лінгводидактичний (доречне використання дитиною в ігрових ситуаціях зв'язних висловлювань, які за допомогою певних естетичних властивостей впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності) [77, с.25].

Учені, зокрема А. Богуш, відзначають відмінність між ігровою діяльністю та ігровим методом. Різниця полягає в тому, що в ігровій діяльності мета гри лежить у ній самій (гра заради гри). Її безпосереднім продуктом є задоволення, а непрямим – самовиховання. У грі, як методі, мета перебуває за межами поданої ігрової ситуації і результат ігрової дії виражається у вигляді нових знань або вмінь.

Важливе місце у формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенцій дітей посідає дидактична гра. Активність і результативність участі дітей у дидактичній грі залежить від того, наскільки дитина оволоділа знаннями і вміннями, та мовленням, що дозволяє успішно виконати завдання. Тому дитину спочатку слід навчити правильного мовлення у навчально-мовленнєвій діяльності, а потім закріпити і активізувати мовлення в ігровій діяльності.

У навчанні дітей мовленнєві україномовні навички закріплювалися в дидактичних іграх із наочним матеріалом (іграшками, предметами, картинками) та в іграх на словесній основі. Широкого застосування набули дидактичні словесні ігри, спрямовані на розвиток розумової діяльності, самостійності й активності мислення. В них діти вчилися діяти подумки з предметами і речами, які безпосередньо ними не сприймалися, оперувати з уявленнями про речі. У словесних іграх діти вирішували мисленнєві і мовленнєві завдання: називали ознаки і якості предметів, описували річ або явище, відгадували за описом, групували за різними властивостями та ознаками тощо.

Серед дидактичних ігор окрему групу становлять словесні ігри з мовленнєвими завданнями. Це ігри, змістом яких виступає мовленнєве висловлювання; засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово; результатом гри є породження нового висловлювання – слова, фрази, речення, судження, розповіді [77, с.45]. У словесних іграх реалізується важливий методологічний принцип єдності мови, мислення і мовлення. У них можна змоделювати природне невимушене міжособистісне спілкування дітей, у якому діти легко засвоюють і відтворюють у мовленнєвій формі свої знання. У грі процеси мовлення і мислення протікають активніше, труднощі розумової праці дитина долає без зусиль, не помічаючи, що її навчають. Ці ігри розв'язують мисленнєві та мовленнєві завдання, пов'язані з вихованням звукової культури, формуванням граматичної правильності мовлення, збагаченням, уточненням і активізацією словника, розвитком діалогічного і монологічного мовлення, з розвитком міжособистісного спілкування [336].

Важлива роль у навчанні української мови відводилась ігровим мовленнєвим ситуаціям. Мовленнєва ситуація розглядалась як «ситуація мовлення, ситуаційний контекст мовленнєвої взаємодії; набір характеристик ситуативного контексту релевантних (значущих) для мовленнєвої поведінки учасників мовленнєвої дії, що впливають на вибір ними мовленнєвих стратегій, прийомів, засобів [396, с.191]». Мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємовідносин мовців, яка базується на відтворенні об'єктів і подій

зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих завдань і живить цю діяльність, вважають А. Богуш і Н. Луцан. Навчальні мовленнєві ситуації виступають ефективним засобом розвитку мовних, мовленнєвих і комунікативних навичок, тому що ставлять дітей в умови, близькі до реального мовленнєвого спілкування, активізують увесь арсенал засвоєних мовних засобів для вирішення немовних, комунікативних завдань, розвивають мислення і уяву дітей. Навчальні мовленнєві ситуації поділяють на умовно-реальні і уявні (В. Скалкін). Умовно-реальні ситуації будуються за обставинами, які відтворюються наочними або технічними засобами, уявні – за рахунок уяви, які здебільшого мають ігровий характер [460]. Так, Є. Палихата ігрові мовленнєві ситуації поділяє на рольові ігри на основі ілюстрації; інсценування на основі текстів; навчальні (реальні, уявні) ситуації [388].

У дошкільній лінгводидактиці система мовленнєвих ігрових ситуацій застосовується у зв'язку з формуванням у дітей оцінно-контрольних суджень на основі художніх творів (А. Богуш, О. Монке); з метою збагачення словника експресивною лексикою на основі змісту казок (Ю. Руденко) та розвитку самовираження дошкільників (Л. Березовська); для розвитку культури мовленнєвого спілкування та мовленнєвої готовності до школи (О. Амацьєва, А. Богуш, Т. Піроженко, С. Хаджирадєва, Н. Шиліна); навичок діалогізування (Л. Фесенко, Г. Чулкова); для формування граматичної правильності мовлення (К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька).

Ігрові мовленнєві вправи – це вправи, які передбачають ігрову мовленнєву дію з використанням мовного матеріалу. Мовленнєві вправи розуміють як вправи у природній комунікації в різних видах мовленнєвої діяльності (Н. Гез, М. Ляховський, А. Миролубов та ін.). Важливою ознакою мовленнєвих вправ виступає їх наближеність до реального спілкування.

На нашу думку, ігрові мовленнєві ситуації – це спеціально створені з навчальною метою ігрові (умовно-реальні або уявні) обставини, що стимулюють і активізують комунікативно-мовленнєву діяльність дітей за

допомогою заданих параметрів взаємодії (обставини, предмет мовлення, мета і учасники взаємодії), результатом якої стають самостійні творчі мовленнєві висловлювання різних рівнів, форм і жанрів.

Під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку зростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру актів мовлення [135, с.31]. За критерієм спрямування навчальної дії на отримання або передавання інформації в системі вправ виокремлюють рецептивні, репродуктивні і продуктивні. У рецептивних вправах вербальна інформація сприймається через слуховий і зоровий канали, у репродуктивних – інформація частково або повністю відтворюється, у продуктивних – самостійно породжуються висловлювання різних рівнів. За критерієм спрямування навчальної дії на засвоєння мови, що є основним засобом спілкування, вправи поділяються на мовні, умовно-мовленнєві і мовленнєві. Мовні вправи виконуються з мовним матеріалом поза мовленнєвої ситуації, в них формуються навички вживання мовного засобу. Умовно-комунікативні вправи передбачають виконання мовленнєвих дій для виконання мовленнєвої задачі в ситуативних умовах. У цих вправах формуються первинні навички використання мовного засобу в мовленнєвій діяльності. Мовленнєві вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування, коли здійснюється акт мовленнєвої діяльності, в результаті яких формуються мовленнєві вміння.

У дошкільній лінгводидактиці вправи розглядаються як багаторазове використання дітьми певних мовленнєвих дій для вироблення та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Із метою розвитку звукової культури використовують тренувальні, імітаційні, артикуляційні вправи; для формування граматично правильного мовлення – композиційні й трансформаційні; з метою збагачення та активізації словника – підстановчі і словниково-логічні; для розвитку діалогічного мовлення – реплікові вправи, питально-відповідальні, умовні бесіди; для розвитку монологічних умінь – описові, репродуктивні,

ситуативні, дискусивні, композиційні вправи; для розвитку комунікативних умінь – власне комунікативні вправи [77, с. 84].

Усвідомлене засвоєння дітьми української мови.

Вимога забезпечення усвідомленого засвоєння дітьми української мови ґрунтується на загальнотеоретичних положеннях психології, психолінгвістики і лінгводидактики в галузі навчання нерідної мови. Передусім дослідження психолінгвістики (М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Негневицька, К. Протасова, І. Румянцева, О. Шахнарович) і психології (А. Алхазішвілі, В. Артемов, Б. Беляєв, А. Богуш, Н. Імедадзе та ін.) звертають увагу на відмінні за психологічними механізмами шляхи засвоєння рідної і нерідної мов. Рідна мова засвоюється через наслідування оточуючих, інтуїтивно, чому сприяє соціолінгвістичне оточення. Рідна, первинна мова засвоюється як єдино можливий засіб спілкування і пізнання світу. Засвоєння другої мови не пов'язується з життєвою потребою мовців, не стимулюється внутрішньою мотивацією для спілкування і, що важливо, спирається і відчуває на собі вплив уже сформованих рідномовних компетенцій. Таким чином, сучасне розуміння адекватних шляхів навчання другої мови відбувається з урахуванням положень теорії мовленнєвої діяльності, вчення про мову як засіб спілкування і пізнання, психолінгвістичних механізмів мовленнєвої комунікації, концепцію поетапного формування вищих психічних функцій.

У відповідності до зазначених концепцій, навчання другої (нерідної) мови повинно відбуватися свідомим шляхом, що означає, по-перше, опору на знання, вміння, навички, здібності, мовне і мовленнєве чуття, мовленнєвий досвід, набуті в першій мові. По-друге, механізм свідомого засвоєння другої мови спрямовується на активізацію осмислених позитивних перенесень знань і навичок (транспозиції) та контрольоване гальмування негативних впливів із боку стереотипів рідної мови на процес використання нерідної (інтерференції). По-третє, свідоме засвоєння мови передбачає оптимальний синтез теоретичних знань та практичних умінь і навичок в оволодінні мовленням, що ґрунтується на концептуальному положенні про роль і місце мислення та свідомості в навчанні.

Дослідниками глибоко вивчені питання свідомого засвоєння другої мови з опорою на рідну мову мовців. Вченими (О. Біляєв, А. Богуш, Л. Булаховський, Н. Пашковська, А. Супрун, М. Успенський, Г. Чередниченко, Л. Щерба, М. Шанський та ін.) запропоновано зіставний підхід у навчанні другої мови, коли дітьми під керівництвом педагога зіставляються явища рідної і мови, що вивчається, для більш глибокого проникнення в їх структури. Особливе значення зіставлення як концептуальний підхід має під час паралельного засвоєння близькоспоріднених мов. Він передбачає не лише осмислене з'ясування лінгвістичних і комунікативних явищ двох мов, але й розуміння того, як саме ці явища співвідносяться в системах двох мов.

У навчанні дошкільників української мови як другої відбувалася спеціально організована усвідомлена аналітико-синтетична діяльність у формі прийомів порівнянь і зіставлень, яка передбачала встановлення усвідомлених зв'язків між уявленнями дітей з другої мови з уже набутими знаннями в рідній мові. Дітей активно залучали до перцептивної діяльності (сприймати на слух засоби двох мов, вслухатись і вичленовувати диференційні елементи мовних одиниць) та інтелектуальної (самостійно осмислювати мовні явища, називати їх відмінні ознаки, обґрунтовувати висновки, здійснювати перенесення ознаки мовного явища на основі узагальнення на подібні явища певного класу чи групи).

Процес свідомого засвоєння дошкільниками української мови потрактовувався нами як розуміння теорії і вміння осмислено застосувати її на практиці. Така інтерпретація опори на свідоме навчання пропонувалася вченими Б. Беляєвим, І. Іллясовим, Н. Пашковською, Т. Рябовою, А. Шкляєвою. Свідомий шлях навчання мови в цій площині забезпечувався оптимальним співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами. При цьому бралось до уваги, що знання з мови мали прикладний характер, були необхідними як перша сходинка у формуванні комунікативних умінь та навичок. Використання знань у мовних вправах на початку формування уміння надзвичайно важливе, але компонент свідомого застосування знань поступово

згортався, втрачав свою актуальність, оскільки навичка автоматизувалася в мовленнєвих вправах, а отже, переставала контролюватися свідомістю, співвідноситися із конкретним мовним знанням. У процесі навчання старших дошкільників української мови було визначено оптимальне співвідношення між мовними вправами, спрямованими на закріплення одержаних знань, мовленнєвими, які призначалися для формування навичок неусвідомленого використання одержаних знань у мовленні, та комунікативно-мовленнєвими, в яких на самостійно-творчому рівні автоматизувалися вміння здійснювати мовленнєву діяльність в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Отже, першим кроком у формуванні вміннь були мовленнєві вправи імітаційного, аналітичного, підстановчого характеру, що було особливо актуальним для розвитку близькоспорідненої двомовності, коли знання з другої мови мали певні відмінності в порівнянні з уже набутими, піддавалися корекції і обов'язково закріплювались у мовленнєвих вправах, які передбачали свідоме застосування знань (Н. Пашковська, Н. Мєсяць, М. Пентилюк, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська). Наступний крок був відповідальним за формування мовленнєвих навичок, їх автоматизацію і розвиток вторинних умінь, коли правила, знання з мови використовувалися поза участі свідомого контролю, несвідомо, а свідомість мовця спрямовувалася лише на зміст висловлювання. На цьому етапі формування навичок важливими були конструктивні і трансформаційні вправи. Мовленнєво-комунікативні вправи вдосконалювали мовленнєві вміння і переважно спрямовувалися на розвиток умінь творчо використовувати засвоєні мовні засоби з комунікативною метою.

Діти дошкільного віку засвоюють будь-то рідну, будь-то другу мову практично, без знання лінгвістичних правил мови, але постійно здійснювана у процесі мовленнєвої діяльності складна аналітико-синтетична діяльність із мовними засобами дозволяла їм виробити певний мовний кодекс, яким дитина керувалася, знаходячись у межах мовного коду [134; 470; 472].

Усвідомлене засвоєння мови також спрямовувало навчальний процес на формування готовності мовця користуватися другою мовою без участі рідної (Г. Ведель, Ю. Пассов, Г. Ратинський). У цьому простежувався діалектичний

зв'язок між необхідністю спиратися на знання і навички рідної мови та намаганням прийти в результаті засвоєння другої мови до повної відмови і повної незалежності від першої, рідної мови. Доведено, що засвоєння нерідної мови відбувається набагато ефективніше [79], якщо мовець постійно контролює себе, повсякчасно здійснює зіставлення засобів двох мов, утримує в пам'яті знання диференційних ознак мов, і рухається від суворого свідомого контролювання і послуговування знаннями – до автоматизованого, несвідомого, інтуїтивного користування другою мовою.

Отже, процес засвоєння другої мови у стимульованому середовищі вибудовувався принципово іншим, протилежним шляхом від того, як це відбувається з опануванням рідної мови. І тут важливою умовою став свідомий спосіб засвоєння нерідної мови. Опанування засобів української мови відбувалося на основі свідомої аналітико-синтетичної діяльності, постійного поелементного порівняння, зіставлення з аналогічними засобами рідної мови і утримування у свідомості цих диференційних ознак. Цей етап контрольованої свідомістю діяльності сприяв поступовому виробленню особливої здібності – міжмовного чуття, яка дозволяла не змішувати засоби двох мов і утримуватися мовцю в межах однієї мовної системи. Отже, чим краще мовець знав другу мову, тим більше він віддалявся від прямої участі в мовленнєвій діяльності рідної мови.

Таким чином, послідовна реалізація визначеної системи принципів і педагогічних умов забезпечили навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як державної (другої).

5.1.3. Лінгводидактична модель навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в південно-східному регіоні України.

На підставі теоретичних позицій і з урахуванням системи принципів та педагогічних умов було розроблено експериментальну лінгводидактичну модель навчання старших дошкільників із російськомовним типом спілкування української мови як другої.

Поняття «модель» було введено в наукове користування німецьким математиком Г. Лейбніцем. Під моделлю він розуміє зручну форму знань про оточуючий світ, що є еквівалентом об'єкта, який конструюється з практичною метою. Побудова моделі розглядається як важливий етап до створення теорії, як один із засобів експериментального дослідження, як метод пізнання об'єктів, явищ, процесів через створення їх моделі (Б. Гершунський, В. Ляудіс, І. Новік, В. Ясвін та ін.). За А. Братко, модель – це «метод наукового дослідження різних систем шляхом побудови моделей цих систем, що зберігають деякі основні особливості предмета дослідження, і дозволяють вивчити функціонування моделей із перенесенням отриманих даних на предмет пізнання [93, с. 18]». Учені (Б. Гершунський, І. Новік, В. Ясвін та ін.) називають три основних і взаємопов'язаних критерії наукової моделі: наочність, інформаційність і простота.

У дослідженні модель застосовувалася з метою вивчення процесу навчання старших дошкільників із російськомовним типом спілкування української мови як державної, виокремлення послідовності й особливостей цього процесу. Модель сприяла формуванню уявлення про досліджуваний процес як про цілісне явище і спростила шлях проникнення в його сутність. Моделлю навчання вважаємо загальну схему діяльності педагога і дітей під час розгортання освітнього процесу, проекція якої визначається кінцевою і проміжними цілями, сутність виформовується принципами і педагогічними умовами, а реалізація відбувається ресурсами відповідних проміжним цілям методів, засобів і форм навчання.

У презентованій нами моделі навчання української мови відображено науково-теоретичні концепти, мету, педагогічні умови і систему принципів навчання, критерії україномовних компетенцій, форми і види навчально-виховної роботи, етапи та результат навчання старших дошкільників української мови. Лінгводидактична модель навчання дітей старшого дошкільного віку з російськомовним типом спілкування містила чотири етапи: пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-

творчий і оцінно-рефлексивний. Загальній меті – навчання дітей старшого дошкільного віку української мови, підпорядковувалися цілі, методи, прийоми, засоби та форми кожного етапу навчання (див. рис. 5.2.).

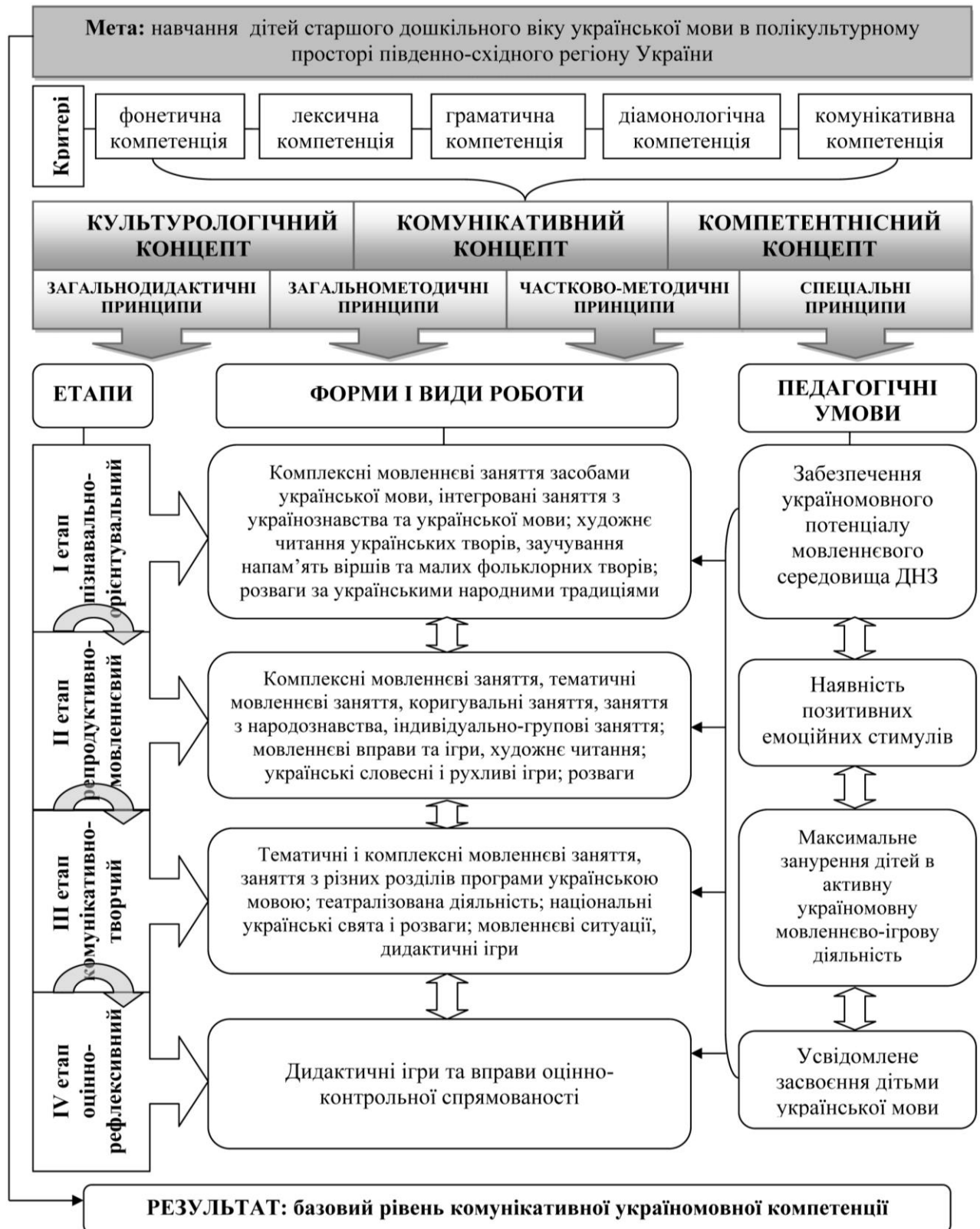


Рис. 5.2. Лінгводидактична модель навчання старших дошкільників української мови в полікультурному просторі південно-східної України

Кожний етап лінгводидактичної моделі характеризувався своїми специфічними цілями, провідними методами, засобами і формами організації навчання української мови. Важливе місце в навчанні за експериментальною моделлю посідали заняття, різні типи яких на послідовних етапах навчання мали пріоритетні позиції. Схему планування занять із навчання старших дошкільників української мови за експериментальною моделлю у відповідності до етапів навчання подано в додатку В.

Метою першого – **пізнавально–орієнтувального** – етапу було збагачення уявлень дітей про довкілля, ознайомлення з культурою українців та елементами культури етносів, які мешкають на території південно-східного регіону; формування здатності на елементарному рівні відтворювати уявлення про довкілля, культуру і людей засобами української мови. Навчати сприймати й розуміти розмовне мовлення, нескладні літературні тексти українською мовою, наслідувати окремі слова, словосполучення, фрази. Формувати навички українського мовлення на основі уявлень про відмінності мовних явищ російської та української мов.

Провідними методами навчання української мови і ознайомлення з елементами народознавства стали екскурсії-огляди, розповіді вихователя, розглядання предметів, перегляд відеофільмів, читання літературних творів, ігри-інсценування, тобто методи розширення уявлень дошкільників про довкілля, а також мовні й мовленнєві вправи, дидактичні ігри, чистомовки – методи, які сприяли засвоєнню мовних засобів і формуванню мовленнєвих умінь українською мовою. До найбільш важливих прийомів на пізнавально-орієнтувальному етапі були віднесені такі, як демонстрація предметів та їх властивостей і якостей, показ дій із називанням українською мовою, опис предметів і явищ, тлумачення понять українською мовою, уточнення значення слів, цитування літературних творів, запитання, імітації мовних одиниць, лінгвістичні міжмовні зіставлення.

Навчання української мови з перших кроків носило комплексний характер, тому семантизація і введення нової лексики до активного словника,

ознайомлення з фонетичними і граматичними особливостями української мови на основі порівняння та зіставлення було обов'язковими компонентами навчання. На цьому етапі відбувалося знайомство дітей зі специфікою української мовної системи. За допомогою спеціальних прийомів здійснювалася презентація мовних явищ української мови та пояснювалися особливості вимови звуків і звукосполучень, відмінність наголосу у схожих словах двох мов, своєрідність граматичних форм і словотворення тощо. Свою особливу роль на цьому етапі навчання відіграли прийоми перекладу й зіставлення в словниковій роботі, презентації фонетичних і граматичних явищ української мови. У роботі з дошкільниками використовувався прийом прямого перекладу (з рідної – українською мовою). Саме прямий переклад гальмував інтерферентне перенесення навички, що важливо за лінгвістичної близькості мовних систем.

Близькоспорідненість української та російської мов, схожість їх структур на всіх мовних рівнях і водночас наявність розбіжностей зумовлювали необхідність постійного враховування в навчальному процесі як спільного, так і відмінного. Це здійснювалося на основі зіставлення лінгвістичного матеріалу обох мов. На етапі знайомства з новим мовним явищем використовувався прийом відкритих міжмовних зіставлень у всіх випадках, коли матеріал був протилежним або містив часткові розбіжності. Зіставляючи мовні факти, рухалися від відомого дітям – від рідної мови, і відштовхнувшись від неї, зауважували на розбіжностях та зосереджували увагу дітей на відмінному факті української мови.

Прийом міжмовних зіставлень на початку навчання української мови здійснювався шляхом безпосереднього усного ілюстрування лінгвістичного матеріалу та пояснення. Діти спостерігали за мовними явищами, аналізували, виокремлювали диференційну ознаку явища, узагальнювали і фіксували її в пам'яті у вигляді певної моделі. У такий спосіб дошкільники отримували перші уявлення про фонетичні, граматичні відмінності української мови в порівнянні з рідною. Згодом, коли діти навчилися краще розуміти українську мову і в них

починали функціювати механізми міжмовного чуття та чуття української мови, їх самих залучали до порівняння, застосовуючи елементи пошукового навчання. Для зіставлення мовних фактів фокусували увагу дітей на мовленні і, озвучивши два протилежних явища, пропонували їм самостійно визначити відмінність («Послухайте, російською ми говоримо «писал», а українською – «писав»; російською – «наливал», а українською – «наливав». Чим відрізняється вимова останніх звуків?»). Для самостійних зіставлень, особливо на початку засвоєння української мови, добирали мовний матеріал з однією відмінністю, яка саме і привертала увагу дітей. Ефективність прийому самостійних зіставлень полягала в тому, що вони активізували мисленнєву діяльність дітей, привчали їх аналізувати мовний матеріал і доходити висновків, уважно ставитися до мови, самостійно спостерігати за своєю мовою, готували до здійснення самокорекцій.

Провідними *формами навчання* на пізнавально-орієнтувальному етапі були комплексні мовленнєві заняття з української мови, інтегровані заняття з народознавства та української мови, індивідуально-групові заняття; у повсякденні – художнє читання українських творів, розваги за українськими народними традиціями.

Метою другого – **репродуктивно-мовленнєвого** – етапу було навчити дітей відтворювати в елементарних висловлюваннях уявлення, які ними отримано з різних інформаційних джерел. Заохочувати зацікавленість дітей українською літературою, культурою, мистецтвом. Вдосконалювати навички слухання та усвідомленого сприймання зв'язних художніх текстів і розмовного мовлення. Вправляти у відтворенні мовних одиниць усіх рівнів (звуків, слів, словоформ, словосполучень, речень, діалогів), розуміючи їх лінгвістичну специфіку і приналежність до української мови на основі міжмовних порівнянь: створювати висловлювання різного рівня за аналогією з морфологічними, синтаксичними, діалогічними та монологічними моделями засвоєної лексики.

Домінуювальними методами на цьому етапі навчання було обрано мовленнєві ситуації, мовленнєві вправи та дидактичні ігри, слухання та обговорення художніх творів, перекази текстів художніх творів українською мовою, складання текстів-монологів за зразком.

Методично цей етап навчання характеризувався посиленням самостійної діяльності дітей із мовними одиницями в імітаційних, конструктивних, підстановчих і трансформаційних вправах, іграх (дидактичних, хороводних, рухливих з мовленнєвим компонентом), заучуванні напам'ять творів малих фольклорних жанрів, віршів, пісень. У цілому, педагогічні зусилля на цьому етапі спрямовувалися на свідому репродукцію дітьми мовних засобів української мови і вироблення первинних мовленнєвих умінь. У вправах та іграх діти здебільшого імітували мовні одиниці, вчилися їх свідомо застосовувати за поданою моделлю, зразком. У переказах діти вчилися відтворювати нескладні мовні одиниці зв'язних текстів. Щоб репродукція одиниць тексту була свідомою, а не механічною, вихователь у стислій бесіді переконувався, що літературний твір або розповідь дітям зрозумілі. Із цією метою ставилися запитання альтернативного, констатувального характеру, які допускали однослівні або згорнуті відповіді.

На цьому етапі приділялася значна увага лексичній роботі. Найбільш ефективно, на наш погляд, словникова робота відбувалася на основі зв'язного тексту. Лінгвістичний аналіз текстів засвідчив, що вони мають великі можливості для збагачення мовлення розмовною лексикою, образними словами і виразами. Навчання на текстовій основі створювало умови для моделювання широкого репертуару навчальних ситуацій, у яких засвоювалися лексичні одиниці одночасно з відповідними граматичними формами. Для семантизації лексики застосовувалися прийоми перекладу, тлумачення значень незнайомих слів, описування понять, після чого дошкільників навчали вживати нові слова в мовленні українською мовою.

Важливим методичним напрямом лексичної роботи стало те, що нові засвоєні слова української мови відразу включалися до комунікативного

мовлення, а не повторювалися механічно та ізольовано від ситуативно пов'язаних мовних засобів. Для цього вихователь створював ситуації або ставив запитання таким чином, щоб відповідаючи, дитина змушена була використати потрібне слово. Наприклад, педагог показував дітям картинку і запитував: «Хто сидить поруч з дівчинкою?» Діти давали відповідь на запитання саме в ситуації комунікації, а не механічно повторювали ізольоване слово «хлопчик». В такому контексті вербальної взаємодії відповідь була комунікативно зумовленою, хоч і однослівною.

Другий етап за експериментальною моделлю був етапом накопичення мовних засобів, тому широко застосовувалися методи переказу невеликих зв'язних текстів українською мовою, наслідування діалогів та невеликих монологічних висловлювань.

Вивчення української мови на репродуктивно-мовленнєвому етапі забезпечувалося конструктивними і трансформаційними вправами, які закріплювали первинні вміння та надавали їм статусу мовленнєвих навичок. Виконання вправ такого рівня складності вимагало від дітей значно більших зусиль, більш складних розумових дій, готовності до застосування елементарних мовленнєвих умінь. Конструктивні і трансформаційні вправи виступили перехідною ланкою від репродуктивної до комунікативної мовленнєвої діяльності. Дошкільники починали використовувати мовні одиниці рівнів словосполучень, речень, реплік, що склалися з кількох різноструктурних речень, як найменших одиниць комунікації, а не лише окремих слів. Виконуючи вправи конструктивного та трансформаційного характеру, діти створювали або змінювали за інструкцією речення, словосполучення, діалогові репліки. При цьому вони закріплювали навички утворення граматичної форми, узгодження слів, їх правильної вимови, створення речень потрібної структури. Тож, мовленнєві вправи комплексно вирішували завдання навчання фонетики, лексики і граматики української мови. Ефективними прийомами на цьому етапі навчання були такі: створення

ігрової ситуації, інструкція на виконання вправ (ігор); зауваження, підказка, нагадування.

Конструктивні і трансформаційні вправи з метою формування лексичних, словотворних і граматичних навичок слугували надійною базою для формування зв'язного українського мовлення. А власне методами формування діалогічних навичок виступили бесіди за змістом літературних україномовних творів або розповідей вихователя; репродукція діалогів-моделей із частковою зміною мовних засобів; самостійне створення дітьми діалогів за реальною або умовною ситуацією, на основі тексту; дидактичні ігри з діалогами учасників гри; інсценування та драматизація літературних творів українською мовою. Методами формування монологічних навичок на цьому етапі стали перекази, складання описів предметів та іграшок, розповідей на основі картинки, створеної ігрової ситуації, з особистого досвіду. Прийомами навчання монологічного мовлення були зразок розповіді вихователя, аналіз структури і змісту тексту-зразка; план розповіді, запропонований педагогом; спільне складання плану розповіді; складання розповіді за серією картинок; складання розповіді за схемами.

Основними *формами організації* навчально-виховного процесу на репродуктивно-мовленнєвому етапі були комплексні й тематичні мовленнєві заняття з української мови, коригувальні та індивідуально-групові заняття, заняття з народознавства засобами української мови; у повсякденні – українські народні словесні й рухливі ігри, національні українські свята та розваги.

Третій етап – **комунікативно-творчий** – передбачав вдосконалення й автоматизацію фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних навичок дітей у самостійно продукованих висловлюваннях українською мовою в завданнях комунікативного характеру. Зусилля педагога спрямовувалися на розвиток у дітей навичок добирати з арсеналу раніше засвоєних мовних засобів української мови адекватні комунікативним цілям засоби у нових і дещо змінених навчальних ситуаціях.

Відбувалося навчання дітей синтезувати мовленнєві навички всіх лінгвістичних рівнів (орфоепічні, лексичні, граматичні) під час створення зв'язного тексту. Приділялася увага розвитку мовного (українська мова) і міжмовного чуття, стимулюванню самокорекцій мовлення. Дітей навчали з метою ефективної реалізації спілкування створювати висловлювання різних типів і жанрів. Продовжували розширювати можливості дітей у слуханні й говорінні українською мовою: переказувати побачене або почуте, висловлювати своє ставлення, переживання, оцінювати події і персонажів, відтворювати зміст творів у драматизаціях та інсценуванні.

Вдосконалювалися монологічні й діалогічні навички: дітей навчали вступати та підтримувати змістовий і конструктивний діалог, дотримуватися правил культури спілкування, використовувати широкий репертуар вербальних і невербальних засобів спілкування; складати монологи різних видів – сюжетні, описові, з особистого та колективного досвіду, творчі, розповіді-роздуми українською мовою.

Провідними методами комунікативно-творчого етапу стали ігрові й умовно-реальні комунікативні ситуації, комунікативно-мовленнєві ігри, бесіди, розмови за змістом творів, на морально-етичні теми, ігри-драматизації, складання діалогічних та монологічних дискурсів. Вони спрямовувалися на формування комунікативних умінь створювати висловлювання різних типів і жанрів мовлення у різноманітних ситуаціях спілкування, на розвиток умінь творчо добирати різноманітні комунікативно доцільні мовні засоби, вступати в діалог і полілог.

Формами організації навчально-виховної діяльності дошкільників на комунікативно-творчому етапі засвоєння української мови стали комплексні й тематичні мовленнєві заняття з української мови, коригувальні та індивідуально-групові заняття, а також тематичні заняття українською мовою з різних розділів програми; в повсякденні – театралізована діяльність, розваги.

Четвертий етап навчання української мови – **оцінно-рефлексивний** – мав на меті сформувати в дітей уміння оцінювати й контролювати власне мовлення

та мовлення своїх однолітків на основі міжмовного чуття. На цьому етапі використовувалася рефлексія як форма відбиття самого себе, своїх відчуттів, переживань, бажань, станів, мотивів, що охоплюють власні дії, передбачають їх самопрезентацію свідомістю. Функції самопрезентації у процесі рефлексії виконує мова. Вона виступає єдиною формою становлення, розвитку та буття особистісної рефлексії. «Рефлексивна свідомість людини не може здійснюватися без мовних засобів»; рефлексія, що відбувається у внутрішньому мовленні, виявляє зв'язок мови та особистісного «Я» [143, с.397]».

Розвиток рефлексії пов'язується із формуванням у дітей самооцінки та самоконтролю української мови. Як зауважував О. Леонтьєв, рефлексивні дії полягають у намаганні особистості самоствердитися, отримати визнання серед інших, тут виникає «надзвичайно важливий для процесу формування особистості... момент самооцінки [316, с.37 – 41]». Самооцінка – це оцінювання людиною своїх власних психологічних якостей і поведінки, досягнень і невдач, достоїнств і недоліків, місця серед інших людей.

У психології оцінка пов'язується з оцінним ставленням людини до когось або чогось (Р. Бернс, А. Богуш, А. Захарова, А. Ліпкіна, В. М'ясищев, С. Рубінштейн). Оцінка завжди є усвідомленим психологічним актом, який виражає значуще переживання людини, його позитивне або негативне ставлення до об'єкта. Розвинена оцінка – це диференційоване ставлення людини до об'єкта в цілому і до окремих його частин, елементів.

Процеси контролю мають безпосередній зв'язок із процесами оцінювання, адже оцінка завжди передбачає відтворення того, що відбувається в суб'єкті, виникає в його свідомості завдяки мисленню. На думку А. Богуш, завдяки мисленню у свідомості виникає ідеальний відбиток, який пізніше виноситься назовні і стає матеріальною нормою [74, с.93].

Належне місце в мовленнєвому розвитку дитини посідають оцінно-контрольні дії. А. Богуш визначає контрольні дії як свідоме регулювання дитиною мовленнєвої діяльності з метою попередження, констатації і виправлення мовленнєвих помилок, а також забезпечення відповідності

результатів навчальної діяльності запропонованому (або складеному самостійно) плану, вимогам, зразку, нормам вимови. Оцінні дії спрямовуються на оцінку результатів навчальної діяльності та ґрунтуються на аналізі й порівнянні отриманого результату із заданими вимогами [76, с. 206].

Оцінно-контрольну дію за мовленнєвою діяльністю може бути сформовано і в дітей дошкільного віку. Вони складаються з уміння оцінювати та контролювати навчально-мовленнєву діяльність однолітків, тобто здійснювати взаємооцінку і взаємоконтроль; вміння контролювати і оцінювати власну мовленнєву діяльність – здійснювати самооцінку і самоконтроль.

А. Богуш називає шляхи формування оцінно-контрольних дій, а саме: включення дітей в активну оцінно-контрольну діяльність; прийняття дитиною завдання здійснювати оцінку і контроль; створення спеціальних навчально-мовленнєвих та ігрових ситуацій на основі поетапного формування дій; засвоєння дітьми еталонів і критеріїв оцінки та контролю; засвоєння дій порівняльного аналізу мовленнєвого висловлювання у процесі аудіювання і говоріння із заданими вимогами (зразком, планом) [79].

Методами формування оцінно-контрольних умінь у запропонованому дослідженні були дидактичні ігри і вправи оцінно-контрольної спрямованості, комунікативно-мовленнєві ситуації, творчі і рольові ігри, ситуації-змагання, під час виконання яких у старших дошкільників вироблялись «актуально усвідомлені» дії контролю, формувалися механізми оцінки та самооцінки українського мовлення.

5.2. Зміст навчання старших дошкільників української мови

Безпосередньо експериментальній роботі з дітьми передувала пропедевтично-педагогічна робота з вихователями і батьками дітей, які були задіяні в експерименті. Так, для вихователів експериментальних ДНЗ у шести областях були проведені семінари-практикуми «Вчимо дітей державної мови в полікультурному просторі регіону» та «Особливості методики навчання

української мови як другої». Кожен семінар-практикум складався із циклу лекцій, практичних занять та майстер-класів.

У межах семінару-практикуму «Вчимо державної мови в полікультурному просторі регіону» було прочитано лекції з таких проблем: «Полікультурна освіта в полікультурному просторі України і завдання формування україномовних компетенцій дошкільників», «Законодавча підтримка і програмно-методичне забезпечення навчання дошкільників із російськомовним типом спілкування української мови». В ході першої лекції висвітлювалися питання сутності полікультурного простору і полікультурної освіти; умов навчання і виховання дітей у полікультурному середовищі; особливостей, якими характеризується полікультурний простір південно-східного регіону; особливості соціомовленнєвого середовища дошкільних навчальних закладів південно-східного регіону. На другій лекції було висвітлено засади мовної політики держави відносно етнічних груп населення України; основні положення концепцій мовної освіти в нашій країні; схарактеризовано програми та основні методичні посібники як програмно-методичні джерела навчання дошкільників української мови у статусі рідної та другої мов; визначено сутність україномовних мовленнєвих і комунікативної компетенцій дошкільників у світлі Базового компонента дошкільної освіти. Із вихователями проведено практичне заняття з теми: «Українська літературна мова в аспекті міжмовного порівняння з російською», метою якого було актуалізувати знання педагогів із лінгвістичної системи української мови, класифікувати явища української і російської мов на основі міжмовного лінгвістичного аналізу як спільні, відмінні, протилежні і специфічні; визначити сутність інтерференції та ймовірне поле її дії в україномовному мовленні дошкільників на всіх мовних рівнях. Фахівці виконували практичні завдання з аналізу підготовлених порівняльних таблиць фонетичної, лексичної й граматичної систем російської та української мов. Воно спрямовувалося на поглиблення, уточнення і систематизацію лінгвістичних знань вихователів, а також на вироблення вміння прогнозувати дії інтерференції і транспозиції, які

можна передбачити та відповідним чином врахувати при моделюванні навчально-виховної діяльності. Завершував цикл першого семінару-практикуму майстер-клас «Визначаємо актуальні завдання мовленнєвого розвитку дошкільників», на якому демонструвалися процедури річного, календарного, тематичного планування з навчання української мови для дошкільних закладів із російською мовою спілкування.

Семінар-практикум «Особливості методики навчання української мови як другої» складався з лекцій «Нові наукові парадигми методики формування україномовних компетенцій дошкільників», «Принципи, методи та умови навчання дошкільників української мови як другої», «Форми навчання дошкільників української мови», практичних занять «Методика формування мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь української мови», «Плануємо комплексні й коригувальні заняття з української мови», майстер-класу «Інтегроване заняття з української мови та народознавства». У першій лекції було висвітлено засадничі положення культурологічної, комунікативної та компетентнісної парадигм у світлі філософії антропоцентризму, які визначають нові підходи до формування мовленнєвої полімовної особистості. Друга лекція поглиблювала знання вихователів із системи принципів, які визначають спрямованість навчання української мови як другої в цілому та формують методику розвитку основних видів мовлення та ярусів мови. У висвітленні питань методів навчання української мови зроблено акцент на зіставному методі та інтелектуальних прийомах засвоєння дітьми мови в умовах двомовного соціолінгвістичного середовища. Важливим для оптимізації навчання української мови стало питання створення низки умов організації навчально-виховної діяльності в ДНЗ із російською мовою спілкування і навчання (забезпечення україномовного розвивального мовленнєвого середовища дошкільного закладу, наявність позитивно-емоційних стимулів, максимальне занурення дітей в активну мовленнєво-ігрову діяльність, усвідомлене засвоєння дітьми української мови). На практичних заняттях відпрацьовувалися вміння вихователів моделювати освітню діяльність із

формування фонетичних, лексичних, граматичних компетенцій, навичок комунікативного діалогічного та зв'язного монологічного мовлення на різних типах занять та на весь період навчання; обговорювали на практичних заняттях і лекціях, демонстрували в ході майстер-класу специфіку занять з української мови у відповідності до комунікативного, культурологічного і компетентнісного підходів, особливості застосування спеціальних прийомів навчання.

Упродовж роботи семінарів вихователі мали можливість працювати з накопичувальними теками, в яких були підготовлені матеріали до семінарів-практикумів, а саме: логіко-схематичні плани лекцій; порівняльні таблиці мовних систем; таблиці типових помилок у мовленні українською мовою дошкільників у результаті інтерферентних впливів їх рідної російської мови; правила-пам'ятки літературної вимови, правила-пам'ятки граматики української мови, тематичні порівняльні словники на основі «Додатків» тематичної програми А. Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти [75]», план-структури різних типів занять (комплексного, інтегрованого, тематичного, коригувального); тексти мовленнєвих та комунікативно-мовленнєвих вправ та ігор, ігрових мовленнєвих ситуацій, конспекти занять, сценарії свят. Накопичувальні теки поповнювалися методичними матеріалами в ході самих семінарів-практикумів.

Водночас здійснювалася підготовка батьків до спільної роботи з дошкільними закладами в питаннях навчання дітей української мови засобами родинної педагогіки. Для батьків так само були проведені семінари-практикуми. На семінарі-практикумі «Вчимо дітей державної мови в полікультурному просторі регіону» з батьками обговорювалися питання актуальності прилучення дітей до української мови і культури, визначалися завдання дошкільного закладу і сім'ї щодо навчання дітей української мови і ознайомлення з українською культурою; висвітлювалися особливості засвоєння дітьми державної мови в умовах полікультурного регіону. Батьків знайомили і

навчали працювати з пам'ятками з української літературної вимови, з граматики української мови, тематичними словничками.

На семінарі-практикумі «Особливості методики навчання української мови як другої» батьків ознайомили з методами і засобами навчання дітей української мови в умовах сім'ї (художнє читання з обговоренням прочитаного українською мовою; метод сумісного перегляду телепередач, кіно-, мультфільмів із наступним обміном враженнями; заучування віршів та малих фольклорних форм напам'ять; народні словесні, рухливі, дидактичні ігри; розмови у повсякденні українською мовою). Батьків познайомили з видами, облаштуванням та організацією домашніх театрів для інсценування художніх творів. Для кожної родини було підготовлено теки, в яких містилися тексти віршів для заучування; тексти літературних творів для читання та інсценування; тексти народних словесних ігор; зміст і правила проведення рухливих і дидактичних ігор.

Опишемо зміст роботи в експериментальних групах старшого дошкільного віку. На першому, пізнавально-орієнтувальному етапі було розроблено систему комплексних мовленнєвих занять за тематичним принципом, було обрано теми, які найбільш близькі інтересам і знайомі дітям, а саме: «Знайомство. Ввічливі слова», «Наш дошкільний заклад», «Улюблені ігри та іграшки», «Родина. Родинні стосунки», «Продукти харчування», «Тварини і рослини», «Побутові речі», «Транспорт і місто», «Праця дорослих», «Машини-помічники», «Явища природи і пори року», «Свята», «Спортивні розваги і подорожі», «Школа. Навчальне приладдя», «Україна – моя Батьківщина». На цьому етапі комплексні заняття проводились двічі на тиждень.

У ході організації комплексного заняття як провідної форми освітньої діяльності з навчання українського мовлення дотримувалися таких вимог:

1. *Взаємозв'язок навчальної, розвивальної і виховної цілей.* Вихователь забезпечував не лише накопичення дітьми знань, умінь і навичок, а й розвивав їхній розумовий потенціал, забезпечував поступальний розвиток усіх сфер особистості – пізнавальної, емоційно-мотиваційної, вольової, впливав на

виховання позитивних особистісних рис. Засвоєння української мови на культурологічній основі вимагало вирішення спеціальних розвивальних і виховних завдань – розвивати потребу вивчати і знати державну мову, знати і поважати культурні традиції українського народу, виховувати любов до українського слова.

2. *Мотивація навчання.* Позитивні мотиви забезпечували ефективний навчальний процес. Бажання та інтерес дітей до вивчення української мови досягалися включенням ігрових прийомів навчання; цікавим пізнавальним матеріалом; постановкою пошукових задач на активізацію мисленнєвої діяльності дітей; позитивними емоціями, естетичними відчуттями і моральним задоволенням від досягнутих результатів. Навчання на комунікативній основі потребувало застосування спеціальних стимулів для мотивації бажання вступати в діалог, виконувати різного змісту і складності завдання українською мовою.

3. *Комунікативна спрямованість заняття.* Основна мета навчання української мови – розвиток комунікативного мовлення, – диктувала мету і тактику кожного заняття – максимально забезпечувати розвиток мовних, частково-мовленнєвих умінь, кожне з яких було зорієнтоване на формування і розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь. Вимога комунікативної спрямованості навчання української мови досягалася реалізацією тематико-ситуативного підходу до визначення змісту освіти, у відповідності до якого вміння і навички говоріння і слухання, навички з фонетики, лексики, граматики і зв'язного мовлення формувалися на тематично спорідненому матеріалі. Такий підхід створював надійне комунікативно зорієнтоване, мотиваційне, змістове, контекстуально-ситуативне підґрунтя для розвитку мовленнєвої діяльності дітей, формування комунікативної компетенції і підвищення загальної культури і обізнаності старших дошкільників.

4. *Комплексний характер навчання.* На кожному занятті комплексно розв'язувалися завдання з формування аудіативних навичок, орфоепічних, лексичних, граматичних, навичок діалогічного і монологічного мовлення.

Мовленнєві навички тоді набували життєздатності, коли формувалися в комплексі, тільки тоді відбувалася мовленнєва діяльність, коли мовець застосовував мовні і мовленнєві вміння й навички всіх рівнів водночас.

5. *Тематичний характер заняття.* Зміст кожного заняття диктувався темою, у відповідності до якої добирався матеріал для словникової роботи, а це, певною мірою, впливало на визначення завдань і змісту роботи з граматики і звуковимови. Тема заняття програмувала зміст і контекст комунікативних ситуацій для формування діалогічних і монологічних навичок. Одним словом, всі види мовної і мовленнєвої роботи на одному занятті реалізовувалися на змістовому матеріалі однієї теми і близьких за змістом комунікативних ситуацій. Будь-яка мовленнєва тема містила мінімум ключових слів і словосполучень, що слугували основою для виконання різноманітних репродуктивних і мовленнєвих завдань.

Для відбору тем і ситуацій, які моделювали реальне, повсякденне спілкування, ми виходили із життєвих комунікативних потреб дошкільників.

6. *Текстоорієнтована основа навчання.* Для забезпечення комунікативно-зорієнтованого підходу до навчання мови ми спиралися на зв'язний текст – літературне оповідання, казку або розповідь вихователя. В обґрунтуванні цієї вимоги до заняття ми керувалися науковими положеннями комунікативної лінгвістики про зв'язок мови, мовлення, дискурсу і тексту. Система мови пов'язана з дійсністю через текст, мова функціонує як система - в тексті. Відомо, що сприймання, усвідомлення і засвоєння мовних засобів краще відбувається в одиницях більш високого порядку, а саме: звуків – у слові, слів – у словосполученнях і реченнях, а всіх разом – у тексті, тому що всі вони виявляють свої функціонально-категоріальні ознаки у висловлюванні, в тексті. Не окремі слова або речення, а логічно завершена система тексту викликає емоційні переживання, почуття і роздуми в дитини. Навчання другої мови, як усвідомлений процес набуття умінь і навичок, означає навчитися слухати, сприймати, усвідомлювати, висловлювати свої думки, почуття, бажання тощо.

Отже, комплексне заняття починалося зі сприймання дітьми тексту, який був одним із стимулів позитивної мотивації, а також слугував лінгвістичною основою для побудови вправ, ігор, навчальних ситуацій, врешті, текст був дидактичним засобом формування аудіативних навичок. До навчального тексту, у свою чергу, висувалися вимоги: він мав пізнавальну, культурологічну, морально-етичну цінність; містив емоціогенну інформацію, яка слугувала «відправною точкою» для подальшої розмови; містив доступний лінгвістичний матеріал.

7. Цілеспрямованість і внутрішня логіка заняття забезпечувалися взаємопов'язаними навчально-виховними завданнями і використаним педагогічним інструментарієм, які цілком відповідали основній і проміжним цілям навчання. Кожен наступний етап заняття впливав із попереднього, був його логічним продовженням і виступав підґрунтям для наступного кроку в поступальній реалізації завдань вищого етапу навчання.

Чіткість і логіка заняття відбивалася і в доборі навчальних вправ, ігор, навчально-мовленнєвих ситуацій, які вишиковувалися в певну систему з урахуванням зростання ступеня складності і самостійності дошкільників при виконанні завдань.

Комплексні заняття з навчання української мови в старших групах дошкільних закладах із регіональною мовою організації освітнього процесу проводилися двічі на тиждень із кожною підгрупою дітей тривалістю 22 – 25 хвилин.

Структура експериментальних комплексних занять була такою:

1. Організаційний момент, вступна бесіда.
2. Читання оповідання, вірша, казки або розповідь вихователя (навчальний текст). Вправи на аудіювання. Бесіда за змістом тексту.
3. Словникова робота за темою заняття, яка повністю або частково містилася в навчальному тексті. Семантизація. Вправи та ігри на введення лексики на рівні первинного вміння та навички.

4. Робота з формування орфоепічних навичок. Зіставлення, показ і пояснення вимовних відмінностей. Закріплення в домовленнєвих (мовних) вправах; чистомовки, римовки, скоромовки, вірші. Активізація навичок у мовленнєвих вправах та іграх.

5. Робота з формування граматичної будови мовлення. Виокремлення, зіставлення і пояснення, пов'язані з граматичним явищем. Домовленнєві вправи (імітаційні, конструктивні).

6. Автоматизація орфоепічних, лексичних і граматичних навичок у комунікативно-мовленнєвих іграх та вправах (підстановчих, трансформаційних).

7. Розвиток діалогічного мовлення. Створення комунікативних ситуацій для діалогізування за темою або за змістом навчального тексту із включенням навичок, які формувалися на попередніх етапах заняття.

8. Розвиток монологічного мовлення. Переказ навчального тексту або художнього твору, складання дітьми оповідань різних видів за зразком, за аналогією, за планом, за наочною моделлю тощо.

9. Емоційне завершення заняття. Підсумок.

Організаційний момент і вступна бесіда проводились із залученням ігрового персонажа, який використовувався наскрізно протягом кожного заняття і всього періоду навчання.

Паралельними лініями відбувалося формування навичок усіх мовних рівнів – орфоепічних, лексичних, граматичних, діамонологічних, навичок слухання і говоріння.

Формування орфоепічних навичок під час навчання української мови насамперед передбачало навчання вимови звуків і звукосполучень, а також постановку наголосу у відповідності до норм літературної української мови. Проте, вирішуючи завдання мовленнєвого розвитку дитини засобами української мови, формування мовленнєвої особистості, не знімалися з порядку денного інші завдання формування звукової культури мовлення, які розв'язувалися передусім у процесі розвитку рідного мовлення: розвиток

мовленнєвого апарату, мовленнєвого дихання і голосу, артикуляції, дикції, фонематичного слуху, інтонаційної виразності, мовного і міжмовного чуття. Всі напрями роботи зі звукової культури мовлення розв'язувалися комплексно.

Засвоєння орфоепічних норм і формування звуковимовних навичок відбувалося шляхом порівняння орфоепічних норм російської та української мов за допомогою прийомів зіставлення та порівняння. Всі норми української мови, які мали ті чи ті орфоепічні розбіжності, підлягали спеціальному опрацюванню. Робота над формуванням умінь звуковимови та постановки наголосу відбувалася за таким алгоритмом:

1. Виокремлення орфоепічного матеріалу, який підлягав засвоєнню: називання слів або показ наочності, в назвах яких був потрібний звук, акцентована вимова потрібного звука. Наприклад, для засвоєння твердої вимови звука [р] у кінці слів добиралися картинки, на яких зображені снігур, календар, буквар, лікар. Вихователь, вказуючи на відповідну картинку, вимовляв слово, посилюючи силу голосу і протяжність останнього звука.

2. Застосування прийому відкритого міжмовного зіставлення.

При зіставленні звуків зверталась увага на їх місце в словах. Наприклад: «Послухайте останній звук. Російською ми вимовляємо «календарь», а українською – «календар». У російському слові звук «р'» вимовляється м'яко, а в українській мові звук у кінці слова вимовляється твердо – «р».

Надалі дітям надавалася можливість самим почути, виокремити і назвати розбіжність звуків у словах двох мов. Завдання педагога – підтвердити відповідь, якщо вона була правильною, чи надати можливість повторно послухати, допомогти дітям назвати відмінність.

3. Пояснення та показ артикуляції звука або звукосполучення.

Для пояснень використовувалася термінологія в таких межах: «на початку, в кінці, в середині слова», «звук», «приголосний», «голосний», «дзвінкий», «глухий», «твердий», «м'який», «злитно», «роздільно».

4. Наслідування вимови ізольованого звука. Відбувалося формування первинного фонетичного вміння.

Вихователь кілька разів демонстрував правильну вимову звука, змінюючи силу та модуляції голосу, щоб діти мали можливість відчутти акустику звука. В дитячих імітаціях бажаними були індивідуальні і хорові виголошення для того, щоб педагог пересвідчивсь у правильній вимові.

5. Промовляння складів із потрібним звуком. Корекція вимови звука.

Наприклад, для вправлення у вимові твердого [p] добиралися такі склади: «ар – ар, дар – дар, пар – пар, кар – кар, ир – ир, мир – мир» тощо.

6. Вимова слів із потрібним звуком або звукосполученням. Відбувалося формування фонетичної навички.

Добиралися картинки, предмети, виконувалися дії або показувався предмет і ставилися запитання, у відповідях на які був потрібний звук: «звір, комір, вихор, ліхтар, богатир, токар, перукар».

7. Закріплення звуковимови в чистомовках та скоромовках.

Для вправлення дітей у вимові звука у складах застосовувалися чистомовки. Наприклад, жартівлива чистомовка на вимову твердого звука [p] в кінці слова:

«Ір-ір, ір – ір, що за звір, що за звір?

ур-ур, ур – ур – це снігур, це снігур.

Ір – ір, ір – ір, що за звір, що за звір?

ир-ир, ир – ир – це комар-богатир».

Вихователь виголошував чистомовку сам, потім пропонував дітям повторити спочатку повільно, а потім у помірному темпі. Скоромовки зачувались у такий самий спосіб: педагог презентував скоромовку, повторював двічі в повільному темпі для того, щоб діти добре почули всі звуки. У повільному темпі діти разом із вихователем проговорювали скоромовку хором, потім кілька дітей – індивідуально. Після цього спочатку по-одному, а потім хором діти вимовляли все швидше і швидше.

8. Включення слів із виучуваним звуком у фразове мовлення. Наприклад, добиралися сюжетні картинки, на яких були зображені предмети або об'єкти, у назвах (діях, якостях тощо) яких був потрібний звук. За змістом картинки

ставилися запитання: Хто прилетів до годівнички? (Прилетів снігур). Яка пташка сидить біля голуба? (Біля голуба сидить снігур). Яка пташка схожа на рум'яне яблучко? (На яблучко схожий снігур).

Автоматизація орфоепічної навички відбувалася в мовних одиницях не менших, ніж фраза або речення – здебільшого в іграх або вправах.

Усвідомленню орфоепічної норми, виробленню мовного і міжмовного чуття, міжмовній диференціації звуків сприяли слухові вправи на розпізнавання приналежності слів до певної мови: «Зайве слово», «Впіймай звук», «Впізнай слово». Для вправ добиралися слова, які в обох мовах мають мінімальні орфоепічні відмінності (наприклад, для опрацювання задньоязичного [г] – *гуси, газета, магазин, пограти, пиріг*), називалися українські і російські слова, а діти визначали приналежність слова до певної мови; ставилися завдання на впізнавання одного «зайвого» слова серед кількох українських. Стимулами мовленнєвої активності дітей були завдання з ігровими діями – плескати в долоні або піднімати руку, картку, фішку, якщо діти в низці українських слів, схожих за звуковим складом, впізнавали російське слово.

Одним із найвідповідальніших аспектів роботи з навчання мови була словникова робота. Вибір слів для засвоєння при вивченні української мови як другої визначався, по-перше, тематично-ситуативною відповідністю. Дослідженнями встановлено, що краще запам'ятовуються слова, об'єднані певними змістовими зв'язками – ситуацією, темою, текстом (у тексті слова теж об'єднані ситуативно-тематично). По-друге, послідовність і підбір слів залежав від подібності або ступеня відмінності слова в рідній та українській мовах. За цією вимогою в доборі слів керувалися методичною типологією лексики на основі аналізу словників російської та української мов (С. Канюка, Л. Кутенко). Лексика української мови за подібністю / розбіжністю з лексичною системою російської мови поділяється на 4 групи:

I. Слова, що є спільними в обох мовах за значенням і майже спільними за звуко-буквеним складом (*нога, голова, іти, гора, небо, зелений, веселий*).

II. Слова, які мають спільний корінь, відрізняються афіксами (*гра, бабуся, сидіти, писати, помічник, садівник*).

III. Слова, властиві тільки українській мові (*хмарка, олівець, прапор, троянда, блакитний, бузковий, пірнати, милуватися*).

IV. Слова, подібні за звучанням, але різні за значенням (*ехо – луна,, луна – місяць, закаляться – гартуватися, пачкаться - закалятися*).

Сприймання і засвоєння слів кожної групи відбувалося з певною специфікою. Так, слова першої групи – знайомі, завдяки ним діти достатньо розуміли українську мову. Складність починалася при вживанні слів у різних граматичних формах, які мають відмінності у двох мовах. Методична особливість роботи з цією групою слів полягала не в поясненні значень, а в корекції граматичних форм при словозміні. Так, на етапі введення слів до активного мовлення, створювалися ситуації (запитання), в яких діти мали вжити їх у відповідній формі, узгодивши з іншими словами в реченні, та вказувалося на відмінність формотворення в українських словах у порівнянні з російськими.

Слова другої групи здебільшого були дітям зрозумілими, але відчувалися труднощі активного застосування, пов'язані з впливом інтерференції навички вживання цієї лексеми в російській мові. Спільний корінь слова і збіг лексичного значення підштовхували дітей до вживання українського слова за російськомовною моделлю. Методична специфіка роботи з означеною групою слів складалася в уточненні значення слів, відкритих зіставленнях слів у російській та українській мовах із поясненнями відмінностей у вимові; широкій практиці слововживання в іграх і вправах.

Складність роботи в опануванні дошкільниками слів першої і другої групи була в тому, що саме вони найбільше підпадали під інтерферентний вплив міцних рідномовних навичок, і тому вимагали копіткої роботи з корекції. До того ж, слова перших двох груп складають шар загальноновживаної розмовної лексики, яку саме їй належало засвоїти дітям.

Третя група слів потребувала всього комплексу роботи з оволодіння лексемами: презентації, семантизації, введення до активного словника, закріплення на всіх вищих щаблях мови (у словосполученнях, реченнях, комунікативних висловлюваннях).

Четверта група слів належить до найменш численної, однак неправильне їх розуміння призводило до викривлення змісту дискурса. Методика роботи зі словами цієї групи була такою, як і з попередньою. Особливість опрацювання слів четвертої групи полягала в семантичному зіставленні не однієї пари слів (неделя – тиждень), а двох пар відразу (неделя – тиждень, воскресенье – неділя). Роз'яснення семантики двох пар слів формувало в дітей завершене уявлення про відмінності в значеннях слів двох мов, до того ж, такі протиставлення викликали емоційний відгук і здивування дітей, тому добре запам'ятовувалися.

Опанування слів різних груп, хоч і відбувалось із деякими методичними відмінностями, все ж підпорядковувалося загальному алгоритму опрацювання. Першим етапом в алгоритмі лексичної роботи було виокремлення, презентація і семантизація лексем. Презентація відбувалася за допомогою наочності (картинок, фото, реальних предметів, їх властивостей і якостей, показу дій і якостей дій тощо). Зауважимо, що більш ефективною була презентація слів у зв'язному тексті. Відштовхуючись від змісту тексту вихователь виокремлював слова і пояснював їх значення, або перекладав із російської мови. Нерідко діти самі здогадувалися про значення слів із контексту, а вихователь до цього їх максимально залучав і заохочував. Означений прийом був ще й корисним для розвитку мовного чуття, вправляння у слуханні і сприйманні зв'язних висловлювань. При застосуванні цього прийому педагог обов'язково переконувався, що діти правильно зрозуміли слово, а за необхідності – уточнював, розтлумачував або опишував поняття.

Називаючи текст відправною точкою лексичної роботи і всієї наступної роботи, ми мали на увазі не лише художні тексти, а й розповіді, які склалися вихователем до кожної теми. У навчальній розповіді вихователя було немало

переваг: по-перше, вона містила той лінгвістичний матеріал, який потрібен для конкретного заняття, по-друге, розповідь вихователя виступила дуже адаптивним засобом навчання, тому що могла змінюватися відповідно до рівня компетенції дітей, актуальних завдань етапу навчання, могла варіювати свою складність, обсяг, кількість мікротем тощо.

Наведемо приклад розповіді вихователя «День народження Марійки» з теми «Родина. Родинні стосунки»: «Марійка вчора святкувала свій День народження. Дівчинка запросила своїх друзів і сестричок до себе на свято. Вона говорила: «Приходьте, будь ласка, святкувати мій День народження». Разом з мамою і бабусею Марійка приготувала святкові частування: іменинний пиріг, солодкі млинці, компот, тістечка. До приходу гостей іменинниця накрила святковий стіл, прикрасила кімнату кольоровими кульками і квітами. Друзі і сестрички привітали іменинницю, побажали їй бути завжди здоровою і веселою, подарували цікаві подарунки. Подружка Оксанка подарувала ляльку, подружка Тетянка – прикраси для зачісок, а сестрички Оля і Ліда – книжки, великий альбом і фарби. Іменинниця Марійка подякувала своїм друзям, запросила за стіл, пригостила смачними солодощами. Вона – дуже привітна господиня. Потім діти весело грались і розважались. Старші сестрички Оля і Ліда загадували загадки, прочитали казку. Найцікавіше було тоді, коли діти показували Марійчиним мамі, татові і бабусі театральну постановку казки «Коза-дереза». Дітям-акторам і дорослим глядачам дуже сподобався спектакль. Всі були радісні і щасливі. У Марійки було веселе свято, найкращий День народження!».

Розповідь містила нову лексику (*запросила, вітали, готувала, пригощала, дякувала, побажання, подарунки, привітно, щаслива, радісна*), яку діти засвоювали безпосередньо у ході сприймання тексту і за допомогою спеціальних прийомів семантизації – перекладу, пояснення значення слів вихователем, припущень і здогадок самих дітей. На наступних етапах заняття ця лексика закріплювалася у вправах та іграх, включаючись до фраз, словосполучень, речень. Так, у підстановчій вправі з картинками «Що

подарували» дітей навчали узгоджувати дієслова з іменниками у знахідному відмінку: Олі подарували квіти (сукню, торт, конструктор); Ігорю подарували велосипед (іграшковий екскаватор, вітрильник). У комунікативній вправі «Запрошення товариша на День народження» формували навичку вживання форми звертання і етикетної лексики в репліках спонукального характеру (Каміло, приходь, будь ласка, святкувати мій День народження) тощо. Після серії вправ та ігор лексика була достатньо засвоєною для того, щоб діти використовували її під час складання зв'язних діалогічних і монологічних дискурсів. Так, дітей навчали складати діалоги «Запрошення на День народження» та «Запрошення на гостини», монолог «Як я святкував свій День народження».

Добираючи слова для опрацювання на одному занятті, ми намагались уникати типової для багатьох педагогів помилки, коли до складу виучуваної лексики включалися здебільшого іменники. Зрозуміло, що їх простіше презентувати, можна не перейматися, що діти не зрозуміють їх значення, адже вони унаочнюються. Але ми зважали на те, що для продукування мовлення необхідні слова всіх частин мови, самостійні й службові. Тож, якщо ми ставили за мету навчити дитину розмовляти, повноцінно спілкуватися, то обов'язково добирали такий склад тематичного словничка до кожного заняття, після опанування якого дитина могла створювати принаймні елементарне комунікативне висловлювання.

У процесі навчання обиралися не лише окремі слова, а й словосполучення. Зазначимо, що за даними досліджень Г. Е. Пальмера, дитина витрачає стільки ж зусиль на запам'ятовування словосполучення, як і одного слова, тому, пропонуючи навчальні мовні моделі на рівні словосполучення, можна оптимізувати і прискорити процес збагачення словника. Нами було використано словосполучення для засвоєння дітьми службових частин мови (*біля будинку, біля дерева; крізь скло, крізь воду, до кімнати, до школи*), дієслів (*сіли малювати, пішли працювати*), пар прикметників і прислівників за ознакою протилежності значення (*малий – великий, швидко – повільно*) та інші

сполучення слів. Ефективними для збагачення словникового запасу стали вправи, в яких використовувалися антонімічні пари: *глибока річка – мілкий струмок, важка книжка – легкий папірець*. У дидактичних іграх «Які різні предмети», «Зима – літо», «День – ніч», «Дикі – свійські» за допомогою картинок вводилися словосполучення з протилежним значенням (*широка дорога – вузька стежина; високе дерево – низький кущ; товста книжка – тоненький зошит; радісний хлопчик – сумна дівчинка; сонячний день – похмурий ранок* тощо). Для введення і запам'ятовування антонімічних словосполучень картинка презентувалися парами. Надалі з метою закріплення лексики дітям пропонували знайти серед усіх картинок пару з протилежними ознаками предметів, виставити на дошці і назвати словосполучення.

Після виокремлення і семантизації слів, на другому етапі лексичної роботи відбувалося їх закріплення. Передусім діти дослухалися до чіткої, розбірливої вимови слова і повторювали його вголос хором, а потім – обов'язково індивідуально, дотримуючись абсолютно точної імітації слова.

Для запам'ятовування слів ефективними були завдання на впізнавання слів, на добір слів із наочним та без наочного підказування. В них вихователь показував картинки, предмети і запитував про їх назву або властивості: «Це зошит?», «Це пензлик?», «Він зелений?», а діти відповідали: «Так» або «Ні». Більш складним було завдання, в якому дітям на запитання альтернативного характеру «Це олівець чи ручка?», «Цей олівець червоний чи синій?», «Ця дівчинка малює чи співає?» треба було давати розгорнуту відповідь: «Так, це олівець», «Цей олівець жовтий», «Дівчинка малює».

Зазначимо, що на впізнавання слів дітям пропонувалися завдання різних модифікацій: вихователь називав слово, а діти показували відповідну картинку з роздаткового матеріалу, який знаходивсь у кожного на столі; вихователь називав предмет, який стояв у нього на столі, а діти виходили і вказували на нього; вихователь називав виставлені на його столі предмети, а діти знаходили відповідну картинку на своїх столах. Запам'ятовуванню слів сприяли ігри «Чого не стало?», «Що сховали?», «Вгадаю із заплющеними очима», «Якого

кольору?», «Скільки?», в яких діти виконували прості ігрові дії – ховали названий предмет за спину, за ширму, під хустину, пропонували вгадати предмет на дотик тощо, а вихователь називав річ правильно чи навмисно помилково.

На третьому етапі роботи над словником відбувалася активізація і засвоєння слів у мовленні. Починалася активізація словника з прийому перепитування. Наприклад, педагог промовляв речення: «Течуть веселі струмочки», і ставив запитання до кожного слова в реченні: «Що тече?», «Які струмочки?», «Що роблять струмочки?».

Активізації і засвоєнню слів сприяли ігри і вправи на промовляння слів із наочним та без наочного підказування типу «Магазин», «Виставка», «Зоопарк», «У саду», «Транспорт», «Ранкові процедури» тощо. В них діти обирали з кількох названих слів одне, що відповідало ситуації: «Якого звіра ти хочеш побачити в зоопарку: мавпу, лева чи вовка?». «Яким транспортом ти дістаєшся до дошкільного закладу: трамваєм, автобусом чи автомобілем?». Аналогічно проводились ігри на активізацію слів без наочного підказування.

Найбільш інтенсивна активізація лексики відбувалася в дидактичних іграх із лялькою. Різноманітні сюжети з включенням ляльки як основного персонажа створювали практично необмежені можливості для формування лексичних навичок з усіх доступних дітям тем і ситуацій: «Вдягнемо ляльку», «Придбаємо одяг для ляльки», «Зваримо для ляльки обід», «Почастуємо ляльку солодощами», «Облаштуємо ляльці кімнату», «Лялька на прогулянці», «Лялька зустрічає гостей», «Приготуємо ляльці ліжко», «Допоможемо ляльці прибрати кімнату», «Лялька знайомить друзів із містом» тощо. Дидактична гра з лялькою як надзвичайно гнучкий метод застосовувався на різних етапах навчання для розв'язання завдань різної складності і глибини. В іграх, що використовувалися на пізнавально-орієнтувальному етапі, діти промовляли лише окремі лексеми. Проілюструємо.

Дидактична гра «Вдягнемо ляльку».

Мета: закріпити назви видів одягу з наочним підказуванням.

Ігрові дії: підібрати картинки із зображенням одягу, який відповідає сезону та призначенню, і назвати.

Словник: майка, трусики, колготки, сукня, кофта, спідниця, сорочка, брюки, пальто, куртка, шуба, светр, спортивний костюм, купальник, сарафан, халат, шкарпетки, піжама, берет, шапка, панама, шляпа, босоніжки, туфлі, гумові чобітки, кросівки, зимові чоботи.

Хід гри: діти отримували завдання «вдягнути» ляльку на прогулянку восени, або влітку на пляж, або в театр взимку, або на стадіон тощо. Вони вибирали з усіх виставлених на дошці картинок із зображенням одягу ті, які потрібні для певної ситуації і пори року, виставляли на нижню полицку демонстраційної дошки і називали види одягу.

В залежності від постановки завдання в цій самій грі, з таким самим змістом на репродуктивно-мовленнєвому етапі навчання діти створювали висловлювання у формі словосполучень або речень.

Дидактична гра «Вдягнемо ляльку».

Мета: закріпити назви видів одягу та їх властивості.

Ігрові дії: підібрати картинки із зображенням одягу та взуття, назвати його властивості.

Словник: колготки, нижня білизна, сукня, кофта, сорочка, брюки, спідниця, сарафан, костюм, светр, спортивний костюм, купальник, шорти, майка, футболка, халат, в'язані шкарпетки, панчохи, піжама, берет, шапка, панама, шляпа, кашкет, хустинка, плащ, куртка, пальто, шуба, босоніжки, туфлі, черевички, гумові чобітки, зимові чоботи, кросівки, ботинки; зручний, теплий, легкий, гарний, приємний, м'який, святковий, мережований, прозорий, захищає від вітру (від сонця), не пропускає воду.

Хід гри: діти отримували завдання «вдягнути» ляльку на прогулянку до міста, до парку, на стадіон, на пляж, до театру, на день народження, в гості до бабусі абощо в різні пори року. Вони вибирали з усіх виставлених на дошці картинок із зображенням одягу ті, що потрібні для певної ситуації і пори року, виставляли на нижню полицку демонстраційної дошки, називали види одягу та

їх властивості. Наприклад, це светр, він м'який (теплий, приємний). Це гумові чобітки, вони не пропускають воду (сухі, зручні).

Розвитку лексичного багатства мовлення сприяли дидактичні ігри на закріплення назв предметів; якостей, властивостей і ознак предметів; назв дій і ознак дій: «Чим багатий кошик?», «Весняний квітник», «Літній букет», «Як тварини хатки будують?», «Які бувають машини?», «Як машини людям допомагають?», «Кому що треба для роботи», «Як бути здоровим?», «Погода в різні пори року» і т.ін.

Наприклад, дидактична гра «Весняний квітник?» мала на меті закріпити назви садових квітів, їх кольорів та ін. естетичних ознак. На панно у форматі «живої картинки» діти викладали (висаджували) силуети квітів (підсніжників, пролісків, тюльпанів, нарциців, кульбабок, конвалій), називали квітку, її колір і ще одну будь-яку ознаку: це підсніжник, він білий і ніжний; це підсніжник, він білий і стрункий; це проліска, вона блакитна і яскрава; це проліска, вона блакитна і тендітна; це тюльпан, він червоний, гарний і великий і т.ін.

Методи, прийоми, засоби формування граматично правильного мовлення мали свою специфіку, яка визначалася порівняльним аналізом граматичних систем двох мов, комунікативно-мовленнєвою спрямованістю навчального процесу, що націлені на формування мовленнєвих навичок користування граматичною системою української мови.

Методика розвитку граматичної компетенції з української мови насамперед спрямовувалася на усвідомлення спільного й організацію позитивного перенесення умінь і навичок із першої мови у другу. Успішність перенесення граматичної навички з рідної мови у другу залежала від низки умов, а саме: 1) міцності умінь і навичок із рідної мови; 2) гнучкості навичок, їх здатності до застосування в різних комунікативних ситуаціях; 3) усвідомлення того, що граматичне явище однакове в обох мовах; 4) педагогічної організації перенесення. Використовуючи прийоми перенесення граматичних навичок, ми враховували, по-перше, що засвоєння відповідного граматичного явища другої мови, навіть за умови його збігу з тотожним явищем рідної мови, вимагало

відстані у часі для міцного засвоєння навички рідної мови і її свідомого перенесення. По-друге, обов'язковим було акцентування уваги дітей на наявності спільних фактів двох мов. Вказівка педагога на спільне в обох мовах в такому формулюванні: «*В українській мові так само, як і в російській ...*» із подальшим підкріпленням на мовних прикладах була обов'язковою. По-третє, важливим було закріплення вживання граматичних явищ на різному за змістом україномовному матеріалі – це надавало граматичним навичкам міцності і гнучкості як здатності до перенесення.

Грамматичний матеріал, що не збігавсь у двох мовах, викликав найбільші труднощі для засвоєння дітьми і провокував прояви інтерференції. Запобіганню негативного перенесення слугував прийом прямого зіставлення мовних явищ. Засвоєння розбіжного граматичного матеріалу вимагало покрокової роботи. Першим кроком було виокремлення мовного явища, яке не збігається в мовах. Пряме зіставлення здійснювалося практичним шляхом за індуктивною логічною схемою на конкретному лінгвістичному матеріалі від знайомого – від рідної мови – і порівнювалося з україномовним аналогом. Наведемо приклад. На занятті з теми «Кольори» діти набували навички вживання закінчення [-ого], [-ього] у прикметниках однини родового відмінку. Педагог показував ляльок у різнокольоровому одязі і запитував: «Якого кольору сукня в ляльки Наталки?» Після першої відповіді педагог виправляв і пояснював: «Діти, запам'ятайте, українською правильно говорити так: синього, зеленого. Послухайте уважно, як я в кінці слова вимовляю [-ого] – синього, зеленого. Сукня синього кольору. Спідничка зеленого кольору». Діти повторювали. Зіставляючи мовні факти, у процесі розмови ставилися запитання, які підводили дітей до усвідомлення розбіжностей. Така робота з граматичним матеріалом створювала для дітей орієнтувальну основу про особливості тієї чи тієї граматичної форми української мови.

Другий крок – етап свідомого засвоєння граматичної форми української мови на основі корекції відповідної рідномовної навички. Етап формування навички відбувався в ігрових імітаційних і конструктивних вправах. В

імітаційних вправах діти вправлялись у механічній вимові складних чи відмінних за вимовою граматичних форм. Наприклад. У вправі «Де стоїть?» (тема заняття «Групова кімната») вправляли дітей в імітації граматичної конструкції, в якій узгоджуються прийменники *під, у, перед* з іменниками. Педагог пропонував дітям прокоментувати створену наочну ситуацію, вказавши положення одного предмета відносно іншого: *іграшка під стільцем, книжка під полицею, зошит у шухляді, стілець перед столом, килимок перед ліжком*. У вправі використовувався знайомий лексичний матеріал для концентрації уваги дітей саме на новому граматичному явищі.

Конструктивні вправи навчали утворювати потрібну граматичну форму за поданою моделлю, тобто здійснювати мовну дію за аналогією. Надамо приклад конструктивної вправи. Вихователь ілюстрував спосіб утворення дієслів майбутнього часу: «*писатиму, їстиму*». Після цього пропонував сказати про те, що дитина буде читати, додаючи в кінці слова [*иму*]. Діти утворювали за аналогією дієслівну форму: *читатиму*. Далі педагог називав дієслова складеної форми (*буду малювати, буду грати, буду стрибати*), а діти утворювали складне дієслово майбутнього часу (*малюватиму, гратиму, стрибатиму*). Імітаційні й конструктивні вправи, таким чином, формували первинні граматичні вміння.

Розвиток діалогічного мовлення безпосередньо корелював з основною метою навчання української мови – формування комунікативного мовлення. Процес навчання діалогічних навичок будувався на комунікативній основі з урахуванням того, що власне сам діалог – це комунікативний акт, який створюється двома мовцями за певних ситуацій спілкування і є його продуктом. Тож, навчання діалогу в діалозі – це той найприродніший шлях, який відповідає сучасному психологічному і психолінгвістичному розумінню діалога як виду мовленнєвої діяльності, як дискурсу, що виформовується комунікантами, їх інтенціями, комунікативною, соціально-прагматичною ситуацією і розгортається в послідовних взаємопов'язаних висловлюваннях. Процес формування діалогічного мовлення брав до уваги, що навчальна комунікація

починається мотивом і планом мовленнєвих дій, завершується результатом і досягненням наміру, а всередині реалізується динамічною системою конкретних мовленнєвих дій і операцій, які становлять більш-менш ефективну тактику використання адекватних мовних засобів. Для того, аби навчання відбулося за таким алгоритмом, створювалися ситуації, подібні до реального спілкування. О. Леонтьєв писав: « ...якщо ми хочемо, щоб учні продукували в умовах навчального процесу те чи те висловлювання, необхідно створити йому такі зовнішні або внутрішні обставини, в яких він повинен буде вживати потрібні для нас (за змістом) висловлювання [315, с. 155]».

Передусім дітей знайомили зі структурою діалогу (діалогічною єдністю), з різними типами діалогічних дискурсів, які відповідають 5 функціям мови: передаванню і запиту інформації (повідомлення, розпитування, уточнення); висловлюванню і з'ясуванню морально-етичних стосунків (вибачення, запрошення, згода / незгода, співчуття); висловлюванню і з'ясуванню емоційних стосунків (задоволення / незадоволення, інтерес / відсутність інтересу); порадам щось зробити, пропозиції допомогти; соціалізації і формам мовленнєвого етикету (привітання, знайомство, прощання, привертання уваги, вітання, вибачення).

На етапі формування первинних навичок діалогічного мовлення провідним методом навчання був зразок діалогу, який складався, розігрувався педагогом за ролями і надавався дітям для наслідування. Обов'язковим у навчанні репродукувати діалоги був прийом описування ситуації, пояснення словесних дій учасників діалогу, коментар до вживання тих чи тих мовних засобів – ключових слів, етикетних форм, звертань, пестливої або образної лексики. При репродукуванні діалогів дітьми педагог схвалював і заохочував мовленнєву самостійність та ініціативність дітей, стежив за тим, щоб діти обмінювалися ролями і накопичували різноманітні мовленнєві навички.

Для автоматизації навичок діалогічного мовлення було розроблено систему тренувальних вправ, у яких діти вчилися створювати мікродіалоги за різними типами діалогічних дискурсів. Тренувальні вправи використовувалися

для засвоєння готових мовленнєвих моделей, різних типів діалогічних дискурсів шляхом багаторазової імітації. Система ігрових мовленнєвих вправ для навчання дітей будувати діалог відтворювала типові ситуації спілкування, а саме: «Привітання», «Прощання», «Знайомство», «Прохання», «Подяка», «Згода», «Вибачення», «Пропозиція допомоги», «Відмова», «Пропозиція спільної гри», «Вітання зі святом», «Запрошення», «Розпитування», «Підказка», «Співчуття», «Повідомлення» і т. ін. До кожної ситуації було складено словничок мовленнєвих кліше, типових реплік, формул мовленнєвого етикету, які поступово вводились і активізувались у процесі побудови діалогічних єдностей. Водночас із розвитком мовленнєвих умінь, пов'язаних із презентацією, автоматизацією семантичних і ситуативних кліше, відбувалося навчання немовної поведінки – міміки, жестів, поз у стандартних ситуаціях.

Для розвитку діалогічних навичок також використовувалися авторські літературні діалоги, особливо цінними були діалоги кумулятивних казок: діти відтворювали частини текстів і, крім діалогічних, набували навичок переказування, активізували свої мовленнєві навички з лексики, граматики, фонетики, вчилися інтонаційної виразності мовлення.

Перші спроби самостійно створювати діалоги за комунікативною ситуацією були за участю вихователя. Педагог брав на себе більш складну роль і показував дітям широкий контекст діалогу, тобто ініціативними репліками розширював зміст розмови новими мікротемами. Цей прийом не був зразком діалогу в повному сенсі, тому що в ньому також брала участь дитина і він не надавався цілком для наслідування – він був тим змістовим і лінгвістичним матеріалом, з якого могли житися діалоги дошкільників. Проілюструємо. Діалог «Наші братики й сестрички» з теми «Родина. Родинні стосунки»:

Вих-ль: Антоне, я знаю, в тебе є сестричка.

Дитина: Так, є.

Вих-ль: Скажи, як її звати, скільки їй років?

Дитина: Її звити Софія, їй два роки.

Вих-ль: Я бачила твою сестричку, вона дуже тебе любить! А ти її любиш? Розкажи.

Дитина: Так, я її люблю. Я з нею граюсь у пісочниці, катаю на гойдалці. Вчора я дивився з нею книжки, але вона не вміє правильно гортати сторінки.

Вих-ль: Так, Антоне, вона маленька, і її всього треба вчити.

Дитина: А я навчив її грати у футбол. У неї не виходить, вона падає і повільно бігає. Соня колись упала і плакала.

Вих-ль: Сестричку треба пожаліти. Які слова ти їй сказав? і т.ін.

Вдосконалення діалогічних навичок відбувалося в комунікативних ситуаціях, спеціально створених педагогом у зв'язку з вивченням певної теми на етапі автоматизації лексичних, граматичних і вимовних навичок. В основі навчальних діалогів лежали реальні життєві ситуації, адже комунікація ставала ефективною, якщо зміст ситуації був зрозумілим, а мотив близький потребам дошкільників. Водночас у навчальних умовах ситуації найчастіше були уявними, умовними, штучними: діалог покупця з продавцем, пасажира і кондуктора, пасажира і касира, дитини з «новачком», онука з бабусею, дитини з персонажем твору.

Перед самостійним складанням діалогів педагог нагадував найбільш важливі для акта комунікації словосполучення і конструкції, які призначалися для активного використання, описував комунікативну ситуацію, ставив комунікативну мету і обговорював з дітьми можливі мовні форми вербального контакту. Проілюструємо. Вихователь: «Друзі зустрілися після вихідних у дитячому садку. На вихідних вони займалися цікавими справами: переглядали фільм у кінотеатрі, були в цирку або театрі на виставі, ходили з батьками на рибалку, на екскурсію, на прогулянку до моря, до лісу тощо. І ось діти стали розповідати один одному, чим цікавим вони займалися. Що б ти повідомив своєму другу, Денисе? А ти, Романе? Так, добре. Денис сказав: «Я був у кінотеатрі». А Роман: «Я був з батьками на морі». А другові цікаво, який фільм ти переглядав.? Запитай, Максиме, який фільм переглядав Денис? Запитай, Олю, що бачив на морі Роман? (Діти будують питальні речення). А тепер

хлопчики нам покажуть, як Денис повідомив Максиму про своє цікаве заняття, а Максим розпитав Дениса про фільм.

Діти створюють діалог:

Денис: Я вчора був у кінотеатрі.

Максим: А який фільм ти переглядав?

Денис: Я дивився фільм «Триста спартанців». А ти де був у неділю?

Максим: А я був на морі.

У подальшому діти самостійно вибудовували канву розмови, вихователь міг вчасно підказати, або виправити слово, уточнити граматичну форму тощо.

Робота з розвитку монологічного мовлення спрямовувалася на навчання дітей максимально точно відтворювати невеликі за обсягом розповіді вихователя або літературні прозові тексти, складати розповіді з опорою на зразок вихователя. Дітей знайомили зі структурою різних типів монологу: описом, розповіддю, поясненням, міркуванням. Враховуючи невеликий словниковий багаж і обмеженість мовленнєвих навичок дітей з української мови, для переказу добиралися, чи складалися педагогом тексти, в які максимально включалися лексика і граматичні форми, що засвоювалися на попередніх заняттях. До таких було віднесено оповідання В. Сухомлинського «Зламана яблунька», «Через потік», «Золота скрипочка», «Сьома дочка»; М. Кацюбинського «Про двох цапків», «Івасик та Тарасик»; В. Осєєвої «Сини»; М. Стеценко «Гіркий апельсин»; Д. Чередниченко «Родовідне дерево», народні казки та ін. Алгоритм роботи з переказу текстів був таким: – розповідь вихователя, – бесіда за змістом розповіді, – настанова на переказ, повторне розповідання, – переказ тексту дітьми. На початку навчання монологічного мовлення використовувалися прийоми спільного, дзеркального переказу або переказу за запитаннями вихователя.

Проілюструємо. «Діти, я розкажу вам, що колись трапилося з двома маленькими дівчатками. Пішли якось Ганнуся і Світланка до лісу по ягуду-малину. Назбирали повні кошики і наїлися досхочу. Стали повертатися додому. Присіли біля густого кущика перепочити і почули, як поруч щось у траві

ворушиться. Придивилися уважно, а то маленькі зайченята. Та такі вони були гарненькі, пухнасті, сіренькі! «Давай заберемо їх додому», – запропонувала Ганнуся. А Світланка заперечила: «Не можна. Тварини мають жити в лісі. Тут їхня домівка. Тут їм буде краще». Дівчатка потихеньку пішли, щоб не лякати і не турбувати лісових звірят.

Діти, навіщо Ганнуся і Світланка пішли до лісу? Що робили діти в лісі? На кого натрапили дівчатка? Які були зайченята? Що запропонувала зробити із зайченятами Ганнуся? Якими словами заперечила Світланка? Хто правильно сказав? А чому не можна брати тварин з собою? Як би ви зробили?»

Ефективним у навчанні монологічного мовлення на пізнавально-орієнтувальному етапі став прийом розповідання за зразком педагога. Для запобігання копіювання розповіді вихователя у складанні описових розповідей або з особистого досвіду, використовувався різний дидактичний матеріал. Так, при складанні описової розповіді вихователь, продемонструвавши кілька предметів одного класу, наприклад, ляльок, іграшкових автомобілів, посудних наборів, кімнатних рослин тощо і провівши бесіду про їх зовнішній вигляд, будову, призначення, догляд тощо, складав розповідь-зразок за одним об'єктом, а дітям пропонував для опису всі інші. Важливо, щоб зміст бесіди складали ті мікротеми, які становили частини монологу. Перед завданням на самостійне складання розповіді педагог міг застосовувати прийом складання плану, якого треба дотримуватися дітям для послідовної і змістової розповіді. План розповіді фіксував увагу дітей на найголовніших частинах тексту, навчав складати структурні, логічні й послідовні розповіді.

Зразок комплексного мовленнєвого заняття на I, пізнавально-орієнтувальному етапі навчання старших дошкільників української мови за експериментальною методикою наводимо в додатках (див. додаток Г.).

Важливі аспекти роботи з навчання старших дошкільників української мови вирішувалися на інтегрованих заняттях із народознавства та української мови. Інтегроване заняття синтезувало пізнавальну, мовленнєву і комунікативно-мовленнєву діяльності дошкільників. Змістовно інтегровані

заняття спрямовувалися на формування уявлень дошкільників із народознавства засобами української мови і набуття ними мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь та навичок. Тема і зміст інтегрованого заняття визначалися за пізнавальним (народознавчим) компонентом заняття. Мовленнєвий компонент заняття основною метою мав уведення в мовлення дітей мовних одиниць української мови (лексем, фразеологізмів, образних зворотів, граматичних і синтаксичних форм) у відповідності до теми заняття. Мовний і комунікативно-мовленнєвий компоненти інтегрованого заняття забезпечували інтенсивне і глибоке занурення дітей в україномовну мовленнєву діяльність, а проведення українською мовою народознавчого компонента сприяло ефективній реалізації відразу кількох педагогічних умов, а саме: забезпечувалось україномовне розвивальне мовленнєве середовище і відбувався потужний позитивний вплив емоційних стимулів.

Методами і прийомами інтегрованих занять були екскурсії-огляди, розглядання предметів ужиткової культури українців, витворів народного прикладного мистецтва, розповіді вихователя, бесіди, розповіді легенд, казок, слухання віршованих фольклорних творів (пісень, забавлянок, примовок тощо), заучування напам'ять малих фольклорних форм, приказок, прислів'їв, читання художніх творів, мовні і мовленнєві вправи, дидактичні ігри, комунікативні ситуації, складання діалогів і розповідей тощо.

На кожному інтегрованому занятті розв'язувалися завдання ознайомлення дітей з українською культурою (мистецтвом, обрядами, традиціями, святами, фольклором) і на народознавчому змістовому матеріалі вирішувалося кілька мовленнєвих завдань. Обов'язковими були завдання словникової роботи, тому що нові культурні явища, з якими знайомили дітей, вимагали лексичної номінації, а отже – семантизації та активізації нового словника; завдання з формування діалогічних або монологічних дискурсів також були обов'язковими, оскільки пріоритетна мета – навчити дітей здійснювати елементарне спілкування українською мовою вимагало активної комунікативно-мовленнєвої практики; завдання з фонетики і граматики

чергувалися. На першому, пізнавально-орієнтувальному етапі інтегровані заняття проводилися один раз на тиждень. Зразок інтегрованого заняття з української мови та народознавства наводимо в додатках (див. додаток Д).

Інтегровані заняття також мали за мету дати дошкільникам елементарні уявлення про культуру тих народів, представники яких мешкають у соціокультурному просторі південно-східного регіону – росіян, болгар, греків, німців, вірмен, євреїв та ін. Засобом ознайомлення з елементами культури етносів були обрані казки, завдячуючи яким діти дізнавалися, що поруч живуть люди з різними традиціями і побутом, які розмовляють іншими мовами. Знайомство із зовнішнім рівнем культури народів-сусідів – житлом, їжею, одягом, символами, ритуалами, які виражаються у назвах, іменах, давало дітям уявлення про відмінність та різноманітність довкілля і світу людей. Натомість за зовнішньою відмінністю в культурних традиціях є дещо спільне і набагато цінніше, що поєднує представників різних народів, що робить їх культури зрозумілими і цінними для всіх, хто живе поруч. Це те, що складає суть етнічної культури – етичні та естетичні норми, базові уявлення народу про добро і зло, духовність, мораль. Розуміння основних людських чеснот, моральних і духовних цінностей через мудрість казок давало дітям відчуття схожості і зрозумілості різних культур.

На інтегрованих заняттях із української мови і народознавства добирались казки з українського фольклору і фонду казок інших етносів, між змістом та ідеєю яких встановлювались певні культурні, духовні, етико-естетичні паралелі. Наприклад, між українською народною казкою «Мудра дівчина» та німецькою казкою «Про розумного кравця», через зміст яких допомагали дітям відчутти, як в усіх народів цінують і поважають розумних людей. Розумна людина, навіть якщо вона бідна, візьме верх над пихатими та багатими. Або між українською казкою «Три брати» та грецькою – «Чудові ліки», через ідею яких діти усвідомлювали, що лише чесність і наполегливість перемагають всі труднощі і випробування. За чесність, сміливість і наполегливість всякого чекає велика винагорода.

Зміст українських казок слугував мовним матеріалом для збагачення лексики і граматики українського мовлення дошкільників. Бесіди за змістом казок спонукали дітей до засвоєння понять, комунікативні вправи на лінгвістичному матеріалі текстів готували дітей до переказів казок. Наводимо дані про добірку казок з українського фольклорного фонду та фонду казок етносів південно-східного регіону і завдання, які розв'язувалися у зв'язку з ознайомленням дітей із культурними традиціями народів та навчанням української мови (див. додаток Е).

Упродовж усього експериментального навчання проводились індивідуально-групові заняття. Вони охоплювали від 1-го до 6-ти дітей, тривали близько 10 хвилин, відбувалися впродовж дня в першу або другу половини дня. Метою індивідуально-групових занять було закріплення мовленнєвих умінь і навичок, яких діти набували на попередніх заняттях. Кожна дитина залучалася до індивідуально-групових занять не менше, ніж двічі на тиждень. Основними методами роботи на індивідуально-групових заняттях були мовленнєві вправи, ігри, імітації діалогів, ігрові комунікативні ситуації.

Наводимо приклад індивідуально-групового заняття.

Мета: закріпити тверду вимову звука [щ]; автоматизувати вміння узгоджувати порядкові числівники від одного до п'яти з іменниками в роді; закріплювати навички складати речення з порівняльним зворотом за допомогою слів *неначе, ніби*.

Робота зі звукової культури мовлення. Добиралися картинки, предмети, в назвах яких – звук [щ]: кущ, щітка, шука, щит, дощ, щока, щипати, щебетати. Педагог нагадував та демонстрував тверду та напівтверду вимову звука [щ], пропонував назвати предмети, картинки, дії з акцентованою вимовою звука.

Вимова звука закріплювалася в чистомовках:

Щу, шу, шу, не боюся я дощу

Щі, щі, щі, під дощем ростуть кущі

Щу, шу, шу, не тікаю від дощу

Щі, щі, щі, не намокну я в плащі.

Заучування вірша В. Каменчука «Хочу підрости» напам'ять.

Мама кличе: – Одягнись!	Не вдягаються дерева
Дощ який періщить!	В плащ і черевики,
А я хочу підрости,	А ростуть же на дощі
Плащ мені навіщо?	Он які великі!

Робота з граматичної будови мовлення.

Дидактична вправа «Який, котрий?»

Мета: вправляти в узгодженні порядкових числівників *перший, другий, третій, четвертий, п'ятий* з іменниками давального відмінку в роді.

Хід: на демонстраційній дощці викладалися п'ять однакових іграшок, предметів або картинок, дітям пропонувалося назвати словосполучення «порядковий числівник + іменник». Діти називають: перший кошик (будинок, вагон), другий кошик (будинок, вагон). Перша кімната (машина), друга кімната. Далі вихователь біля однієї з іграшок або картинок (кошик) розміщував іншу іграшку або картинку (яблуко) і промовляв: Яблуко лежить в цьому кошику. В котрому? Дитина відповідала: В другому кошику.

- Тепер лежить тут. – В четвертому кошику.
- Тепер тут. – В п'ятому кошику.
- Сім'я живе в цьому будинку. В котрому? – В першому будинку.
- А ця сім'я – в котрому? – У третьому будинку.

Підстановча вправа «Немов, ніби».

Мета: вправляти в уживанні слів *неначе, ніби* в реченнях з порівняльним зворотом.

Хід: Вихователь показував картинку і промовляв: «Апельсин великий, неначе футбольний м'яч. Апельсин великий, немов футбольний м'яч». Зверталася увага дітей на слова *немов, ніби*.

Далі формулювалося завдання: скласти речення про об'єкт на картинці, і порівняти за допомогою слів *немов, ніби* з тим, що зображено на другій картинці. Таким чином, вихователь добирав пари картинок і викладав їх в такій послідовності, щоб про об'єкт з першої картинки говорилося в першій частині

речення, а про об'єкт, зображений на другій картинці, – у другій частині речення. Діти склали такі речення:

- (Картинки із зображенням kota і тигра). Кіт великий, ніби тигр.
- (Светр і кошеня). Светр м'якенький, немов кошенятко.
- (Будинок і гора). Будинок великий, немов гора.

У другій половині дня з метою активізації словника, граматичних форм, реплік, формул мовленнєвого етикету проводилися розваги за українськими традиціями «Улюблені гостинці», «На гостини до бабусі й дідуся», «Українська хата», «Добрі слова», «Кращий помічник», «Друзів хлібом-сіллю зустрічаймо».

Отже, на першому, пізнавально-орієнтувальному етапі основними формами роботи були комплексні мовленнєві, інтегровані та індивідуально-групові заняття, провідними методами і прийомами – мовні і мовленнєві вправи, мовленнєві ситуації, дидактичні ігри, порівняння і зіставлення явищ російської та української мов, імітації мовних одиниць, розповіді вихователя, художнє слово, заучування напам'ять.

Змістовим аспектом другого, репродуктивно-мовленнєвого етапу виступили комплексні та тематичні мовленнєві заняття, коригувальні та індивідуально-групові заняття, провідними методами – мовленнєві ситуації, мовленнєві вправи та ігри, художнє читання, бесіди, відтворення зразків діалогічних і монологічних дискурсів.

Комплексні мовленнєві заняття на цьому етапі методично і структурно уподібнювалися до комплексних занять попереднього етапу, хоча розв'язували більш складні мовленнєві і комунікативні завдання в навчанні дошкільників української мови. На другому експериментальному етапі навчання вони проводились один раз на тиждень (див. додаток Є).

На репродуктивно-мовленнєвому етапі приділялася значна увага лексичній роботі. Збагачення словника відбувалось у процесі заучування напам'ять творів малих фольклорних жанрів, віршів, пісень; слухання і обговорення художніх текстів; розучування хороводних, рухливих, народних ігор з мовленнєвим компонентом. Закріплення нової лексики відбувалось в

мовленнєвих вправах і дидактичних іграх, таких як: «Підкажи слово», «Вгадай слово», «Що робить?», «Який, яка, яку?», «Продовж речення» тощо. Натомість справжнє володіння словом починалося тоді, коли слово використовувалося в живому комунікативному мовленні. Для навчання користуватися словом створювалися навчальні (ігрові) ситуації в трансформаційних і підстановчих вправах і дидактичних іграх таких, як «Птахи, риби, звірі», «Чий хвіст?», «Хто літає?», «Сад, поле, степ», «На полички», «Котрий?», «Склади ранець», «На ярмарку», «Мандрівка» та ін. Ці вправи стимулювали вимову слів у фразах і реченнях не механічно, а відповідно до змісту унаочненої ситуації.

Наведемо приклад підстановчої вправи з теми «Овочі», метою якої була автоматизація навички вживати слова-назви овочів у фразовому мовленні. Хід вправи: вихователь виконував нескладні дії з двома різними овочами (складав до кошика, викладав на стіл, на тарілку, накривав серветкою) і запитував у дітей «Що лежить на столі (у кошику, на тарілці, під серветкою)?» Він комбінував набори овочів, щоб діти не копіювали відповіді один одного, а у висловлюванні відтворювали унаочнену ситуацію: «На столі лежать огірок і помідор», «Під серветкою – морква і цибуля», «У кошику – цибуля і буряк».

Ускладнювалися на репродуктивно-мовленнєвому етапі завдання з формування граматичної правильності мовлення – навички вдосконалювалися і створювалися умови для їх перетворення на вторинні вміння. Методично цей етап навчання характеризувався посиленням самостійної мовленнєвої діяльності дітей у підстановчих і трансформаційних вправах, дидактичних іграх, мовленнєвих ситуаціях.

Передусім у навчанні було використано мовленнєві вправи: умовно-мовленнєві, які націлювалися на формування мовленнєвої навички, та власне мовленнєві, мета яких полягала у формуванні комунікативно-мовленнєвого (вторинного) вміння. Умовно-мовленнєві вправи вимагали однотипності і повторюваності мовленнєвої дії як умови формування навички. В основі умовно-комунікативних вправ лежали ситуації мовлення, в яких діти, виконуючи мовленнєву дію, мусили вжити потрібну граматичну форму.

В умовно-комунікативних вправах відпрацьовувалися граматичні мовленнєві дії з усвідомлюваною мовленнєвою операцією до того часу, поки вони не починали виконуватися дітьми автоматично. Серед умовно-мовленнєвих вправ особливу групу становили підстановчі вправи, в яких у задану педагогом модель діти підставляли потрібну мовну форму.

Проілюструємо. Підстановча вправа «Скажи, скільки?» спрямовувалася на формування навички узгоджувати числівники з іменниками спочатку жіночого, потім – чоловічого роду (тема «Кількість і лічба»). Вихователь викладав на дошці фігурки і промовляв: *«Дві шафи»*. Запитував: – *Скільки шаф? – Дві шафи*. Потім виставляв замість шаф – полиці і запитував: *Скільки полиць (книжок, голок)? – Дві полиці (книжки, голки)*.

Добиралися іменники чоловічого роду: – *Скільки стільців? Скільки столів (килимів, годинників тощо)*. Діти утворювали словосполучення: *«Два стільця. Два стола. Два годинника» і т. ін.*

Виконання граматичних дій поступово ускладнювалося, з часом відбувався процес їх згортання і переключення уваги з мовної форми на зміст мовлення, зі способу виконання – на результат. Скорочення і автоматизація виконання мовленнєвої дії свідчило про утворення навички. Перетворення «дії в навичку дає можливість вивільнити свідомість для розв'язання більш складних завдань діяльності [385, с.141]». Таке «вивільнення свідомості» дитини відбувалося, коли на базі первинного вміння утворювалася навичка. А далі, в мовленнєвих вправах навички автоматизовувалися, перетворюючись на вторинне вміння. Щоб вправа не перетворювалася на мовну, педагог формулював завдання як мовленнєве. Наприклад, у вправі «Чим годуються?» формувалися навички утворення орудного відмінка іменників і узгодження їх з дієсловами *живиться, харчується, годується*.

Хід гри: вихователь на дошці у лівій вертикальній колонці розміщував картинку із зображенням тварин, а у правій – картинку із зображенням того, чим живляться тварини. Завдання формулювалося так: «Треба нагодувати голодну тваринку. Необхідно правильно підібрати їжу, інакше пташка або звір

залишаться голодними. Обравши тваринку, яку ти хочеш нагодувати, слід правильно підібрати корм, поруч поставити відповідну картинку і сказати хто чим годується, наприклад, «Снігур годується горобиною», або «Снігур живиться горобиною», або «Снігур харчується горобиною».

Грамотичні вміння вважалися сформованими лише тоді, коли мовець безпомилково з позиції відповідності граматичній нормі і адекватно ситуації спілкування вживав засвоєні граматичні форми у комунікативному мовленні. Виконання мовленнєвих або комунікативних вправ та дидактичних ігор спрямовувалося на автоматизацію граматичного вміння на різноманітному лінгвістичному матеріалі. Вправи та ігри комунікативного характеру вирізнялися рельєфною мотивованістю на вирішення завдання мовленнєвими засобами, мали яскраве комунікативне спрямування, тому що орієнтувалися на конкретного адресата мовлення. Слід підкреслити, що мовленнєві вправи моделювалися за ознакою їх наближеності до умов природної мовленнєвої комунікації – функціональності, ситуативності, комунікативної мотивованості, контекстуальності, індивідуально-особистісної орієнтації.

Одним із різновидів мовленнєвих вправ, які використовувалися на цьому етапі формування граматичних умінь, були трансформаційні вправи. Вони передбачали перебудову вихідної мовної моделі у відповідності із поставленою метою на нову модель із частковим збереженням мовного матеріалу. Це були завдання на трансформацію однієї граматичної форми слова в іншу в межах заданої синтаксичної конструкції, або одного типу речення на інший тип синтаксичної структури, побудова фрази на основі опорних слів тощо.

Проілюструємо прикладом трансформаційної вправи «Збираємо врожай», яка спрямовувалася на автоматизацію навички узгодження числівників з іменниками. Створювалася ігрова ситуація: кільком дітям (5-6) роздавали кошики, в яких лежали справжні або муляжі від двох до п'яти однакових фруктів або овочів. Педагог пропонував дитині запитати в будь-кого з товаришів, звернувшись до нього на ім'я, що той зібрав у кошик: «*Запитай у Сашка, що він зібрав?*», «*Запитай у Олі, що вона збрала?*» Діти частково

перебудували питальне речення: «Сашко, що ти зібрав?», «Олю, що ти зібрала?». Діти відповідали. Далі вихователь пропонував скласти нове питальне речення: «Діано, запитай у Дениса, скільки він зібрав лимонів?», «Оксанко, запитай у Антона, скільки він зібрав апельсинів? Діти запитували один в одного: «Скільки ти, Денисе, зібрав лимонів?», «Скільки ти, Антоне, зібрав апельсинів?».

Навички діалогічного мовлення на репродуктивно-мовленнєвому етапі розвивали в мовленнєвих вправах і дидактичних іграх, в основі яких лежали комунікативні ситуації: «Давай познайомимось!», «Допоможи мені!», «Де знайти книжку?», «Запрошую тебе на свято!», «Давай намалюємо!», «У мене нова іграшка!», «Разом веселіше!» та ін.. Алгоритм використання навчальних умовно-комунікативних ситуацій був таким:

- Словесний опис вихователем обставин реальної комунікативної ситуації.
- Призначення дітей на ролі комунікантів за ситуацією.
- Розгорнуте мовленнєве завдання із зазначенням основних мікротем або змістових концептів, або опорних слів.
- Самостійний діалог дітей.

Під час застосування комунікативної ситуації як методу навчання діалогічного мовлення вимагався якнайдетальніший словесний опис обставин спілкування для того, щоб забезпечити змістову наповненість самостійного діалогу, навчити дітей враховувати в комунікації немовні компоненти (статусно-рольові характеристики мовців, мету взаємодії, місце і час контактування, події, обставини тощо). У створенні комунікативних ситуацій апелювали до інтересів і потреб дітей, враховували вікові можливості дошкільників, використовували різноаспектні зовнішні стимули, які вмотивовували їх до говоріння і слухання.

Проілюструємо процес навчання складання діалогу за комунікативною ситуацією «У мене нова іграшка!». Вихователь пояснював: «Часто буває, що хтось із дітей приносить до дитячого садка цікаву іграшку. Ось нещодавно Віка

приносила ляльку, а Єгор – конструктор. Зазвичай до дитини, яка приносить нову іграшку, підходять інші, щоб роздивитися її, дізнатися, як вона називається, що в неї особливого, як з нею можна гратися? Господар іграшки може запропонувати товаришу її роздивитися, потримати в руках.

Тепер давайте пограємо. Уявімо, що дитина принесла в садок ось цю машинку. Ти, Владуку, ніби приніс іграшку, а ти, Олеже, підійшов поцікавитися новою машинкою. Тобі хочеться дізнатися, як вона рухається, як нею можна керувати, які в неї деталі? Розпитай, Олеже, у свого товариша. А Владик тобі покаже і розкаже. Ще й запропонує погратися! Не забувайте, діти, що розмовляти один з одним треба ввічливо, говорити чемні слова, звертатися до товариша на ім'я, дякувати, питати дозволу».

Основою для створення умовно-комунікативних ситуацій також були картинки, фотографії, малюнки, сюжети літературних творів. Педагог у бесіді допомагав дітям з'ясувати суть унаочненої ситуації, описані в тексті або можливі попередні події, можливий зміст розмови. Після підготовчої бесіди діти призначалися на ролі (наприклад, лікаря – пацієнта) і ставилося мовленнєве завдання: пацієнтові розповісти про своє погане самопочуття, сказати, що болить горло і голова, а лікарю – розпитати про температуру, про те, як лікувався пацієнт, поради лягти в ліжку, попити теплого чаю.

Важливим методом навчання діалогу були дидактичні ігри типу «Магазин» (одягу, взуття, іграшок, квітковий, зоологічний, продуктовий, побутової техніки), «Телефон» (привітання зі святом, запрошення в гості, розмова з родичами, друзями), «Пошта» (відправка листа або посилки за адресою), «Зустріч із друзями», «Зустріч гостей», «Поїзка в транспорті» тощо.

Формуванню монологічних навичок сприяли перекази оповідань, казок; складання описів предметів та іграшок, сюжетних розповідей за картинками, іграшками, створеною ігровою ситуацією, з особистого чи колективного досвіду. Для посилення самостійності дітей у складанні монологів зразок розповіді вихователі не надавали, натомість обов'язковими були прийоми попередньої бесіди про об'єкт або подію, обговорення кількох варіантів змісту

розповіді і використання оптимальних мовних засобів, план розповіді, що надавався вихователем та колективне складання плану розповіді. Враховуючи відносно обмежені мовленнєві можливості дітей, план розповіді містив 3 – 4 пункти.

На репродуктивно-мовленнєвому етапі навчання української мови були започатковані тематичні мовленнєві заняття. Вони присвячувалися одному з мовних розділів – фонетиці, лексиці або граматиці. На тематичному мовленнєвому занятті закріплювався матеріал, який діти вивчали протягом кількох попередніх комплексних занять. На одному занятті після закріплення навички на знайомому матеріалі створювались умови для її перенесення на інший змістовий матеріал. На ньому закріплювали і забезпечували перенесення від 6 до 10 навичок за допомогою дидактичних вправ та ігрових ситуацій.

Тематичні заняття проводилися двічі на місяць. До них висувалися вимоги в плані організації та проведення, а саме: 1) вони мали суто мовленнєве спрямування; 2) мали безпосередній змістовий і методичний зв'язок із комплексними заняттями; 3) проводилися з високим рівнем інтенсивності мовленнєвої діяльності дітей; 4) здійснювалися на засадах мовленнєво-ігрової діяльності. Наводимо протокол-запис тематичного заняття з української мови з розділу формування граматичної правильності мовлення в додатку Ж.

На репродуктивно-мовленнєвому етапі експериментального навчання важлива роль відводилася коригувальним заняттям. Коригувальне заняття з української мови – один з елементів лінгводидактичної системи, окрема форма організації навчально-мовленнєвої діяльності, метою якої було коригування і вдосконалення навичок і умінь комунікативного мовлення засобами української мови. Зауважимо, що в коригувальному занятті відтворено методологічні й методичні засади всієї дидактичної системи – наукові концепти, принципи, умови, завдання, методи, прийоми і дидактичні засоби навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як державної.

На другому, репродуктивно-мовленнєвому і третьому, комунікативно-творчому етапах коригувальні заняття проводилися двічі на місяць, на

четвертому, оцінно-рефлексивному етапі – щотижня (див. схему планування занять у додатку В). Ці заняття носили групову форму організації.

Програмний зміст коригувальних занять визначався тими актуальними завданнями на кожному відрізку навчання, які впливали з результатів моніторингу мовленнєвих і комунікативних досягнень дошкільників. Обов'язковими компонентами коригувальних занять виступали ігри та комунікативні ситуації з розвитку діалогічних і комунікативних умінь, а завдання з виправлення фонетичних, лексичних і граматичних навичок планувались у відповідності до виявлених огріхів інтерферуючого походження, типових для певної групи дітей. Логіко-структурна схема коригувальних занять вибудовувалася за принципами «від простого – до складного», «від одиничного – до загального», тому на початку заняття виправлялися часткові помилки – лексичні, звуковимовні, морфологічні, словотворні, а потім закріплювалися в синтаксичних конструкціях і зв'язних дискурсах. Коригувальні заняття не пов'язувалися змістовно з певною темою, адже корекційна робота відбувалася за наслідками комплексних, тематичних, інтегрованих і народознавчих занять, які були проведені впродовж 2-ох попередніх тижнів. Наведемо приклад коригувального заняття, яке було проведене після комплексних і тематичного занять із тем «Спортивні розваги» і «Праця дорослих» (див. додаток З).

Значна увага в повсякденні приділялася українським народним словесним і рухливим іграм, розвагам за народними національними традиціями. Інтенсивному накопиченню дітьми мовного інвентарю слугували народні словесні ігри «Ялинка», «Зайчик», «Женчик-бренчик», «Гуси», «Вовк і лисиця», «Батько», «До баби по сіль», «Віночок», «Ой вийтеся, огірочки», «Ходить гарбуз по городу»; рухливі ігри з мовленнєвим компонентом: «Кривий танець», «Варена рибка», «Котики», «У зайчика», «Перепілка», «Редька», «Куці-баба», «Сліпий цап», «У горохової скрині». Протягом репродуктивно-мовленнєвого етапу навчання з дітьми було проведено свята і розваги за національними традиціями: «Андріївські вечорниці», «Дарунки Миколая», «Різдвяний вертеп», «Коляд-коляд-колядниця».

На третьому, комунікативно-творчому етапі створювалися умови для самостійної мовленнєвої діяльності, у процесі якої діти ставилися в ситуації спілкування, що стимулювали їх до побудови різних типів діалогічних і монологічних дискурсів. Навчання діалогу відбувалось у спеціально створених комунікативних ситуаціях, які віддзеркалювали реальні життєві ситуації: діалог дитини-покупця з продавцем, пасажира з касиром або кондуктором, дитини з «новачком», розмова двох товаришів про спільну гру, вибачення друзів за образи, привітання дідуся зі святом по телефону тощо; а також складання діалогів за змістом прочитаного твору: розмова з персонажем твору, розмова про героя твору, розмова про подію твору тощо. Комунікація в діалогах ставала ефективною, якщо зміст ситуації був добре зрозумілим, а мотив близьким потребам дошкільників: «Нова іграшка», «Найкращий подарунок», «На прогулянку!», «Збираймося у похід!», «Весела подорож», «В аквапарку», «Врятуймо комашку!», «Повернення друга», «Загубилось кошенятко», «З Днем народження!» тощо.

У створенні комунікативних ситуацій апелювали до інтересів і потреб дітей, використовували різноманітні зовнішні стимули, що спонукали їх до говоріння і слухання українською мовою. Серед дидактичних засобів візуалізації комунікативних ситуацій були ілюстрації, малюнки, репродукції художніх картин, фотографії, яскраві образи яких збуджували спогади, творчу уяву і фантазію дітей. Прийомами, що стимулювали дітей до створення розгорнутих діалогів, виступали колективне обговорення з дітьми подій, окремих дій, почуттів, поведінки, переживань уявних комунікантів: «Що відчуває хлопчик, коли його вітає друг?», «Як він висловлює свою радість?», «Які слова приємно почути, коли вас вітають?»; розглядання наочності і коментування ситуації спілкування: «Про що запитує офіціант відвідувача?», «Чому хлопчик посміхається?», «Як запитати чемно?» та ін.

На цьому етапі формували в дітей уміння самостійно складати розповіді з власного досвіду, за наочною ситуацією, по пам'яті, творчі розповіді. Дітей залучали до дидактичних, комунікативно-мовленнєвих ігор: «Як ми будували

шпаківню», «Моя новорічна ялинка», «Який малюнок я подарую мамі», «Мій шкільний ранець», «Йдемо в похід», «Я буду майстром зачісок», «Найкраща сукня моєї ляльки», «Ярмарок взуття». Застосовувалися рольові ігри, в яких навчання відбувалося безпосередньо в дії, в ході самої гри, що максимально наближало навчально-мовленнєву діяльність дітей до життєвих комунікативних ситуацій. Рольові ігри сприяли активізації самостійних, спонтанних висловлювань, стимулювали дітей висловлювати свої думки, переживання, відчуття, бажання тощо. Зокрема, було проведено рольові ігри з проблемним або провокативним змістом: «Малюк загубився на вулиці», «Я не хочу ділитися іграшками!», «Це моя гойдалка!», «Я не вмію малювати», «Моя подруга – найкраща», «Поясни – чому?», «В мене нова іграшка!» та ін., тобто такі, які б могли виникнути в житті дітей.

Завдання третього, комунікативно-творчого етапу вирішувалися в усіх видах занять, натомість у них віддавалася перевага завданням творчого рівня. На цьому етапі експериментального навчання було запроваджено проведення занять із різних розділів програми українською мовою. Першими українською мовою проводилися заняття з образотворчого мистецтва та музичного виховання, потім – із ознайомлення з природою, а насамкінець – заняття з математики, фізичного виховання та інші.

У другій половині дня організовувались ігри-драматизації за змістом знайомих українських казок – «Солом'яний бичок», «Коза-дереза», «Кривенька качечка». Під час навчання драматизації особливу увагу звертали на те, щоб діти максимально використовували в мовленні лексику тексту-оригіналу, немовними та інтонаційними засобами виразності відтворювали в ігрових діях характери персонажів творів. Проведено свята за національними традиціями: «Стрітенська свічечка», «Веснянку співаймо – друзів вітаймо», «Свято Великодня».

Четвертий, оцінно-рефлексивний етап спрямовувався на формування у дітей адекватної взаємооцінки і самооцінки та навичок взаємоконтролю й самоконтролю у власному мовленні та мовленні однолітків. Дії контролю,

самоконтролю, оцінки і самооцінки належать до розумових дій, які, як і рефлексія, мають мовну форму втілення. У процесі сприймання мовлення і говоріння увага дитини звертається на зміст і засоби передавання змісту, і з часом вона починає контролювати адекватність змісту і правильність побудови висловлювань у цілому та окремих фраз, слів, звуків у відповідності до тієї шкали уявлень, яка актуально сформована у неї на певному відрізку розвитку.

На думку А. Богуш, у дошкільників може бути сформованим контроль і самоконтроль мовлення за умови, що ними виокремлюються помилки. Щоб мовленнєві помилки «виявилися усвідомленими», вони мають бути ідентифікованими, впізнаваними. Для цього, по-перше, увага мовців повинна спрямовуватися на мовленнєві помилки, протиставлятися в опозиції «норма – похибка», по-друге, «неправильності» мають посідати у процесі виконання навчального мовленнєвого завдання початкове структурне місце [76, с.260].

Слід зауважити, що в лінгводидактичній моделі навчання всі попередні етапи були підготовчими до здійснення дітьми контролю, корекції, оцінювання на основі рефлексії, оскільки в них формували міжмовне чуття, яке лежить в основі виконання розумових оцінно-контрольних дій. На останньому етапі навчання було розроблено серію дидактичних ігор, у процесі яких у дітей старшого дошкільного віку вироблялись «актуально усвідомлені» дії контролю за мовленням.

Для підвищення позитивних емоційних реакцій було введено нового персонажа (Буратіно) і нові ігрові дії: Буратіно вчився розмовляти українською мовою і звертався за допомогою до дітей. У змісті дидактичних ігор, вправ, ситуацій-змагань, комунікативно-мовленнєвих ситуацій передбачалося навмисне припущення помилок у мовленні персонажа, який неправильно вимовляв чи недоречно вживав слова, «змішував» українські і російські слова, припускався помилок у формоутворенні і синтаксичних конструкціях. До серії вправ, ігор і комунікативних ситуацій увійшли такі: «Знайди помилку», «Впізнай слово», «Правильно-неправильно», «Виправ Буратіно», «Допоможи Буратіно», «Підкажи слово», «Українське – російське», «Так – не так», «Почуєш – не почувеш», «Скажи, як я», «Помітиш – не помітиш», «Хто перший!», «Хто почувє!», «Скажи

по-іншому» тощо. Правильні і неправильні висловлювання визначалися наочними сигналами: зеленими (правильно) і червоними (неправильно) картками. Ефективними прийомами стимулювання дітей до оцінно-контрольних дій виявилися запитання («Хто помітив помилку?», «Яке з цих двох слів – українське?», «Яке слово більш точне», «Як вимовити українське слово?»); настанова («Будь уважним!», «Стеж за мовленням», «Вимовляй звуки чітко»), зіставлення норми і похибки («Буратіно сказав «хорошо», а треба говорити «добре»); зіставлення висловлювання з допущеними помилками ігрового персонажа і висловлювання дитини.

Зазначені ігри, вправи, ситуації входили до змісту комплексних, тематичних, коригувальних та індивідуально-групових занять. Проілюструємо ігри на формування оцінно-контрольних навичок.

Дидактична гра «Знайди помилку».

Мета: з'ясувати рівень засвоєння дітьми української лексики з теми «Тварини». Розвивати міжмовне чуття, навички контролю.

Матеріал: демонстраційна дошка, предметні картинки із зображенням тварин.

Хід гри: Буратіно приносив великий яскравий конверт із картинками, вітався з дітьми і хвалькувато повідомляв, що знає всіх тварин на світі і може назвати їх українською мовою. Вихователь пропонував перевірити знання Буратіно.

На дошці виставлялися по дві картинки. Буратіно називав тварин, але припускався помилок. Якщо обидва слова називалися правильно, діти піднімали зелену картку, якщо була допущена хоча б одна помилка, то піднімалася червона картка. Діти виходили до дошки, показували картинку, в назві якої допущено помилку, і виправляли її.

Дидактична гра «Скажи, як я».

Мета: розвивати слухову увагу, міжмовне чуття, навички контролю; вдосконалювати вміння розділової вимови губних приголосних і йотованих голосних.

Мовний матеріал: слова, які в російській і українській мовах відрізняються розділовою вимовою у звукосполученнях п'я, м'я, в'я: в'яз, в'янути, в'ялий, зв'язати, п'ять, п'ятірка, п'ятак, п'ятка, м'яч, м'ята, м'ясо, м'ясорубка, м'який тощо.

Хід гри: Буратіно показував картинки і вимовляв слова, словосполучення або короткі речення з потрібним словом, припускаючись вимовної помилки. Діти мали почути помилку, підняти червону картку і сказати: «Буратіно, скажи, як я – м'яч (п'ять тощо)».

Дидактична гра «Почуєш – не почувеш».

Мета: з'ясувати наявність уміння утворювати іменники місцевого відмінку з чергуванням приголосних.

Матеріал: яскраво вбрана лялька.

Хід гри: Буратіно приходив на гостини до дітей, помічав гарну ляльку і захоплювався красою її вбрання. Персонаж припускався помилок, а вихователь пропонував дітям уважно слухати і в разі почутої помилки піднімати червону картку. Навчальна розповідь презентувалася в повільному темпі, після кожного речення робилися паузи, щоб діти могли обдумати і прийняти правильне рішення.

Буратіно вихваляв ляльчине вбрання: «Яка гарна сукня! Червона, блискуча. На боках – стрічки. У ляльки в руці – сумочка. А що в сумочці? В сумочці – хустинка. А що на ніжках взуто? На правій ніжці і на лівій ніжці – білі черевички. А які гарні рожеві шкарпетки! На цій шкарпетці – бантик, і на цій шкарпетці є бантик. На голівці – квітка червона. У вушках – сережки. У цьому вушці є сережки, і в цьому вушці є сережки. І сама лялька гарна, рум'яна. На цій щічці є рум'янець і на цій щічці – рум'янець. Мені подобається ця лялька!».

Отже, на останньому етапі експериментального навчання щотижня проводилися комплексні мовленнєві та коригувальні заняття, двічі на тиждень – індивідуально-групові заняття (див. додаток В). На всіх видах занять методична домінанта ставилася на дидактичних іграх і вправах оцінно-контрольного характеру. Важливим аспектом організації навчання української мови було

забезпечення перенесення навичок українського мовлення в різні види діяльності і повсякденні форми роботи.

5.3. Порівняльна характеристика рівнів розвитку українського мовлення старших дошкільників у полікультурному мовленнєвому середовищі на констатувальному та прикінцевому етапах

На прикінцевому етапі було проведено контрольні зрізи з метою визначення ступеня ефективності експериментальної моделі навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як державної. Дітям пропонувалися завдання до кожного з виокремлених критеріїв і показників аналогічно до констатувального етапу експерименту.

За даними контрольного зрізу (за визначеними критеріями і показниками фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової і комунікативної компетенцій) у дітей експериментальних груп було виявлено відчутні позитивні зміни в рівнях розвитку українського мовлення.

Порівняльні дані рівнів розвитку фонетичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1.

Рівні розвитку фонетичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку

етапи експерименту		рівні							
		достатній		вищий за середній		середній		низький	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
констатувальний	ЕГ	–	–	24	12%	54	27%	122	61%
	КГ	–	–	22	11%	52	26%	126	63%
прикінцевий	ЕГ	25	12,5%	57	28,5%	65	32,5%	53	26,5 %
	КГ	–	–	30	15%	60	30%	110	55%

Як видно з таблиці, в експериментальних групах відбулися позитивні зміни в розвитку фонетичної компетенції. Так, якщо на констатувальному етапі

на достатньому рівні розвитку фонетичної компетенції не було жодної дитини, то на прикінцевому етапі експерименту достатнього рівня досягли 12,5% дітей. Вищого за середній рівень розвитку досягли 28,5% дітей, до початку навчання їх було 12%. На середньому рівні розвитку стало 32,5% дітей, а до початку навчання таких дітей було 27%. На низькому рівні розвитку фонетичної компетенції було зафіксовано 26,5%, тоді як на констатувальному етапі експерименту з низьким рівнем розвитку було виявлено 61% дітей.

Деякі незначні зміни відбулися і в дітей контрольних груп. Хоча серед них із достатнім рівнем розвитку фонетичної компетенції, як і раніше, виявлено не було, збільшилася кількість дітей із рівнем розвитку вищим за середній до 15% (було 11%) та із середнім рівнем розвитку до 30% (було 26%). Відбулися зміни в кількості дітей із низьким рівнем розвитку фонетичної компетенції: з 63% знизилася до 55%.

Порівняльні дані рівнів розвитку лексичної компетенції українського мовлення у старших дошкільників представлено в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2.

Рівні розвитку лексичної компетенції українського мовлення в дітей
старшого дошкільного віку

етапи експерименту		рівні							
		достатній		вищий за середній		середній		низький	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
констатувальний	ЕГ	1	0,5%	20	10%	44	22%	135	67,5%
	КГ	3	1,5%	20	10%	43	21,5%	134	67%
прикінцевий	ЕГ	24	12%	62	31%	55	27,5%	59	29,5%
	КГ	7	3,5%	26	13%	44	22%	123	61,5%

Як засвідчують дані таблиці, в розвитку лексичної компетенції української мови в дітей експериментальних груп відбулися значні позитивні зміни. Так, якщо на констатувальному етапі на достатньому рівні розвитку лексичної компетенції перебувало 0,5% дітей, то після спеціального навчання їх кількість зросла до 12%. Дітей із рівнем розвитку вищим за середній на

прикінцевому етапі стало 31% у порівнянні з 10% на констатувальному етапі. На середньому рівні розвитку лексичної компетенції на прикінцевому етапі зафіксовано 27,5%, а до навчання було 22%. Значно знизилася кількість дітей із показниками низького рівня розвитку лексичної компетенції, а саме: до спеціального навчання було 67,5%, після навчання – 29,5 % дітей.

Проілюструємо збільшення словникового запасу Ганни Ф., яка на констатувальному етапі перебувала на середньому рівні розвитку лексичної компетенції, а після навчання піднялася на достатній рівень. Дидактична гра «Покажемо Ведмедику Пуху нову машинку», як і аналогічна гра «Підкажи слово» на констатувальному етапі, вимагала вміння додавати пропущене слово у зв'язний текст. (Слова, які виголошувала дитина, подані в дужках). Дитина використовувала доречно слова української літературної мови для заповнення пропусків у зв'язному висловлюванні: «Подивись, Ведмедику, яка в нас нова іграшка. Це (пожежна машина). В неї дуже помітний колір – (червоний). Такий колір необхідний, щоб (помічали *издалека*) і всі пропускали). У пожежної машини, як і у всіх машин є (колеса, кабіна, руль, фари і ось це... кузов). За розміром пожежна машина (велика). Це потрібно, щоб у кузові (сиділи пожежники і поміщалися довгі шланги), пожежні рукава (*да*, пожежні рукава). У кабіні сидить (водій). Зверху на його кабіні знаходиться (сирена). Вона потрібна для того, щоб (її включити і було далеко чути). Пожежна машина потрібна (всім, людям) для того, щоб (*пожари*, пожежі *тушити*, ой, гасити).

Як видно з протокол-запису, у відповідності до завдання дитина вимовила 30 слів, з яких лише два належали російській мові, а ще два російських слова дитина сама виправила, тоді як на етапі констатувальних зрізів у грі «Підкажи слова» нею використано 23 слова, з яких 16 – російськомовні. Важливо відзначити, що Ганна Ф., по-перше, після навчання не вживала деформованих слів, позаяк до навчання покручі рясніли в її мовленні, по-друге, демонструвала розвинені навички самокорекції.

Відзначимо досягнення Андрійка С., який після експериментального навчання з низького рівня піднявся до рівня вищого за середній розвитку

лексичної компетенції, подолавши два шаблі в розвитку лексичних навичок. Так, якщо у вправі «Що ти про них знаєш?» на констатувальному зрізі Андрійко С. виголосив лише 4 українських слова (море, мед, високе, пити) та багато слів-покручів (*раскрасивать, змешувать, плигать*), то у вправі «Добери якомога більше слів» з аналогічним завданням назвав 22 українських слова: мама (яка?) – добра, ніжна, турботлива, весела; спортсмени (це?) – боксер, плавець, ковзаняр; вода (що робить?) – тече, капає, біжить, ллється; день (який?) – теплий, сонячний, похмурий, дощовий, вітряний, холодний, і лише 6 російських слів. У його мовленні не було зафіксовано слів-покручів.

Деякі незначні зміни, як це видно з таблиці, відбулися і в досягненнях дітей контрольних груп. Так, на достатній рівень розвитку лексичної компетенції піднялися 3,5% дітей, позаяк на констатувальному етапі їх було 1,5%. На рівні, вищому за середній, стало 13% дітей (було 10%). Середній рівень розвитку лексичної компетенції було виявлено у 22% дітей (було 21,5%). У процесі навчання за традиційною методикою несуттєво, але зменшилася кількість дітей із низьким рівнем розвитку лексичної компетенції. Якщо на констатувальному етапі їх було 67%, то за результатами прикінцевого зрізу стало 61,5% дітей.

Порівняльні дані щодо рівнів розвитку граматичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3.

Рівні розвитку граматичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку

етапи експерименту		рівні							
		достатній		вищий за середній		середній		низький	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
констатувальний	ЕГ	–	–	23	11,5%	43	21,5%	134	67%
	КГ	–	–	12	6%	48	24%	140	70%
прикінцевий	ЕГ	29	14,5%	63	31,5%	56	28%	52	26%
	КГ	4	2%	18	9%	58	29%	120	60%

Якщо до початку експериментального навчання, як свідчить таблиця, дітей із достатнім рівнем розвитку граматичної компетенції українського мовлення виявлено не було, то на прикінцевому етапі експерименту достатнього рівня досягли 14,5% дітей. На рівні розвитку граматичної компетенції вищому за середній стало 31,5% дітей, на констатувальному етапі було 11,5%. Збільшилася кількість дітей із середнім рівнем розвитку граматичної компетенції з 21,5% до 28%. Помітно зменшилась кількість дітей із низьким рівнем розвитку граматичної компетенції: з 67% до 26%.

Проілюструємо підвищення рівня розвитку граматичної компетенції досягненнями Ганни Б. Дитина – одна з тих, чий рівень на констатувальному етапі було визначено як середній, а після експериментального навчання вона досягла достатнього рівня, піднявшись не на один, а на два щаблі. Так, у завданнях констатувального етапу на узгодження слів у реченні «Хто чим працює» дитина не вміла утворити форму орудного відмінка іменника «Швачка *шиєт иголки*», «Будівельник працює *молоток*»; на створення складнопідрядних речень у грі «Про що попросив друг» виголошувала лише підрядну частину речення «*Шоби она взяла каріндаш*», «*Шоби она прігала*». Натомість у завданнях контрольного зрізу аналогічного змісту Ганна Б. майже не припускалася помилок. У дидактичній грі «Кому і чим допомогли?» дитина склала такі речення: «Хлопчик Юрко насипав пташкам зерна», «Хлопчик (*Серёжа покормив*) голубів», «Діти допомогли бабусі нести важкий кошик», «Дівчинка помила посуд». Дитина застосувала при виконанні завдання тільки одне російське слово і одну інтерферему. У грі «Яке доручення?» на складання складнопідрядної конструкції створила такі речення: «Мама сказала, щоб син *помыл* підлогу», «Мама попросила, щоб дівчинка помила вікна», «Бабуся сказала, щоб діти вирвали *морковку*». У завданні дитиною безпомилково створена конструкція складнопідрядного речення, але вживалися слова російської мови.

Антон С. на прикінцевому етапі виявив навички, які відповідають рівню розвитку граматичної компетенції вищому за середній (на констатувальному

етапі перебував на низькому рівні розвитку). У вправі «Кому що подарували?» дитина правильно утворювала іменники однини давального відмінку з чергуванням приголосного в основі слова, припустившись двох помилок із семи: «Ляльці (білочці, пташці, курочкі, гусочкі, бджілиці, синичці) подарували бант (горішки, кошик, чобітки тощо). У дидактичній грі «Яке доручення?» склав такі речення: «Бабуся сказала, щоб *сорвали* моркву», «Мама сказала, щоб *мальчик* помив *пол*», «Мама сказала, щоб дочка поливала квіти», «Папа доручив, щоб хлопчик *пылесосом* делал». Попри допущені помилки у слововживанні, дитиною правильно сконструйовані речення складної будови.

Як можна побачити з таблиці, в дітей контрольних груп теж сталися позитивні зрушення: достатнього рівня розвитку граматичної компетенції досягли 2% дітей (діагностичні зрізи таких не виявляли); на рівень, вищий за середній, піднялися 9% дітей, було (6%); середнього рівня розвитку досягли 29% (до навчання їх було 24%); кількісні дані низького рівня знизилися на 10% (з 70% до 60%).

Порівняльні дані рівнів розвитку діамонологічної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4.

Рівні розвитку діамонологічної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку

Етапи експерименту		рівні							
		достатній		вищий за середній		середній		низький	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
констатувальний	ЕГ	–	–	16	8%	47	23,5%	137	68,5 %
	КГ	–	–	16	8%	52	26%	132	66%
прикінцевий	ЕГ	22	11%	62	31%	54	27%	62	31%
	КГ	4	2%	18	9%	56	28%	122	61%

За даними таблиці, в експериментальних групах достатнього рівня розвитку діамонологічної компетенції досягли 11% дітей, тоді як на констатувальному етапі дітей із таким рівнем розвитку діамонологічної

компетенції не було. На рівні, вищому за середній, за результатами експерименту, виявлено 31% дітей (до початку навчання було 8% дітей). Дещо збільшилася кількість дітей із середнім рівнем розвитку діалогової компетенції після експериментального навчання, а саме: з 23,3% до 27%. Зменшилася кількість дітей, які перебували на низькому рівні розвитку діалогової компетенції: таких залишилося 31%, а було 68,5%.

Проілюструємо прикладами. Назар Р. на констатувальному етапі перебував на низькому рівні розвитку діалогової компетенції, у завданні на створення діалогу «Бабуся і онук» він вимовив лише дві фрази реактивного характеру, які не були створені засобами української мови:

Аліна К. (бабуся): *(Я заболела. У мене голова болит).*

Назар Р. (онук): *(На тебе води).*

Аліна К. : *(Дай мне, пожалуйста, таблетку).*

Назар Р. : *(На).*

Аліна К. : *(Ты был)* в дитячому садку?

Назар Р. : *(Да),* в дитячому садку.

На прикінцевому етапі Назар Р. за відповідними показниками піднявся на середній рівень діалогової компетенції. За картинкою «Зустріч приятелів» (комунікативна ситуація «зустріч Ведмедика з вудкою і Зайчика з кошиком») разом з іншою дитиною він склав такий діалог:

Назар Р. (ведмедик): Добрий день, Зайчик.

Денис С. (зайчик): Добрий день, Ведмедику.

Назар Р. : А куди ти йдеш?

Денис С. : Я йду збирати капусту, салат і траву. А ти куди йдеш?

Назар Р. : Я йду рибу ловити.

Денис С. : До побачення.

Назар.Р. : До побачення.

Як видно з наведеного прикладу, дитина навчилася продукувати репліки різного характеру: вітання, запит інформації, повідомлення. Фрази були простої будови, але цілком засобами української мови.

Діалогічний дискурс дітей, які на прикінцевому етапі експерименту виявили достатній рівень розвитку діамонологічної компетенції, відзначався значно розгорнутішими висловлюваннями, різними за спрямованістю і розширеним змістом, наявністю різноманітних ініціативних реплік. Надаємо приклад діалогу за картинкою «Зустріч приятелів» Микитки Д. і Руслани І. :

Микитка Д. (ведмедик): Добрий день, Зайчику.

Руслана І. (зайчик): Добрий день, Ведмедику.

Микитка Д. : Куди ти йдеш?

Руслана І. : Я йду рвати капусту і моркву. А ти куди йдеш?

Микитка Д. : А я йду на річку рибу ловити.

Руслана І. : Візьми мене с собою. Я спочатку з тобою погуляю, а потім буду рвати капусту.

Микитка Д. : *(Хорошо. Пойдём)*. А я с тобою пойду рвати капусту.

Руслана І. : *(Хорошо)*. А тебе мама не буде *(ругать)*?

Микитка Д. : Ні, не буде.

Руслана І. : Ну, пішли.

Відбулися значні зрушення у монологічних висловлюваннях дітей, які піднялися на достатній рівень. Наведемо приклад монологів Таміли Л. на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження. Розповідь з особистого досвіду «Мій ранок вдома» (констатувальний етап, середній рівень компетенції): *(Утром я просыпаюсь сама)*. Я чистю зуби, вмиваюсь. Перед дитячим садком я їм. Мене *(ведёт)* до дитячого садка *(или)* бабуся, *(или)* мама. *(Одеваюсь я сама)*. Я умію. *(Юбочку, рубашку или гольфик, колготки. Всё.)* Розповідь Таміли Л. з колективного досвіду «Як ми прибираємо свою ділянку» (прикінцевий етап, достатній рівень): Ми прибираємо нашу ділянку *(каждый день)*. У нас є віники, совочки, відра. Ми підмітаємо віниками у павільоні. У відро збираємо всяке сміття: папірці, фантики, камені, пух. Ще ми граблями згрібаємо листя і виносимо *(туда, на двор)*. У нас всі дівчатка люблять прибирати, тільки хлопчики не люблять. Радік, Матвей, Єгор не люблять. Ми з

дівчатками завжди чергуємо, прибираємо. *Дуже* самі просимо. Нас хвалять вихователі.

Як засвідчують наведені приклади зв'язних висловлювань у динаміці, розповідь дитини після експериментального навчання стала структурованою, завершеною, логічною, достатньо змістовною. Із позиції вимог до розповіді як до україномовного висловлювання, то текст в цілому створено засобами української мови, використано лише три російськомовних слова и одне словосполучення, у мовленні не вживаються слова-покручі.

Проілюструємо зміни, які відбулися в монологічному мовленні Пилипа А. у процесі експериментального навчання. На констатувальному етапі мовлення дитини відповідало показникам низького рівня. Переказ казки «Лисичка і Журавель» був зі значними пропусками, непослідовний, з безліччю русизмів і слів-покручів: *«Жили-были Лисичка і Журавль. Прийшёл он в гости до Лисички, а она ему каши не дала. Тогда прийшла до Журавля. Он тоже ей ничего не дал. Они обиделись и поругались»*. Як видно з наведеного протокол-запису переказу казки, в ньому в загальних рисах відтворено зміст тексту-оригіналу, натомість висловлювання повністю створено засобами російської мови, за виключенням імен персонажів.

На прикінцевому етапі експерименту монологічні висловлювання Пилипа А. відповідали показникам вищого за середній рівень. Наведемо запис переказу казки «Як Рак Лисицю перехитрив»: *«Зустрілися Лисиця з Раком. Лисиця каже: давай змагатися. Рак каже: давай. Лисичка побігла, а Рак почепився (на её) хвіст. Лисиця прибігла (быстро), думала, вона перша. А тут Рак. А я вже тут тебе (жду). І обдурив хитру Лисицю»*. У наведеному переказі містяться всі мікротеми авторського тексту, сюжет відтворено послідовно і логічно. У дитячому висловлюванні використано три російських лексеми (*быстро, жду, её*), не зустрічаються слова-покручі.

Певні позитивні зміни, як це видно з таблиці, відбулися і в дітей контрольних груп. Так, на достатній рівень розвитку діамонологічної компетенції піднялось 2% дітей, тоді як на констатувальному їх взагалі не було.

На рівні, вищому за середній, зафіксовано 9% дітей (було 8%). Дещо збільшилася кількість дітей, які засвідчили середній рівень розвитку діалогової компетенції: стало 28% у порівнянні з 26%. Зменшилася загальна кількість дітей із низьким рівнем розвитку цієї компетенції: на етапі констатувальних зрізів їх було виявлено 66%, на контрольному – 61%.

Порівняльні дані рівнів розвитку в дітей старшого дошкільного віку комунікативної компетенції засобами української мови подано в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5.

Рівні розвитку в дітей старшого дошкільного віку україномовної
комунікативної компетенції

етапи експерименту		рівні							
		достатній		вищий за середній		середній		низький	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
констатувальний	ЕГ	–	–	14	7%	46	23%	140	70%
	КГ	–	–	14	7%	44	22%	142	71%
прикінцевий	ЕГ	23	11,5%	51	25,5%	60	30%	66	33%
	КГ	4	2%	20	10%	34	17%	142	71%

Як засвідчує таблиця, на прикінцевому етапі експерименту на достатньому рівні розвитку україномовної комунікативної компетенції зафіксовано 11,5% дітей (на констатувальному етапі не було жодної дитини). На вищому за середній рівень розвитку україномовної комунікативної компетенції стало 25,5% (до початку навчання було 7% дітей). Кількість дітей, які перебували на середньому рівні розвитку комунікативної компетенції, збільшилась із 23% до 30% дітей. На низькому рівні розвитку україномовної комунікативної компетенції відтепер виявлено 33% дітей у порівнянні з 70% на етапі діагностики.

Так, Аліса В., яка на етапі констатувального експерименту виявляла низький рівень розвитку україномовної комунікативної компетенції, на прикінцевому етапі піднялася на середній рівень розвитку. Надаємо протокол-

запис розмови Аліси В. за ситуацією «Який гарний куточок природи» (констатувальний етап):

- *(Вот он).*
- Ну, куточок природи.
- *(Есть аквариум, рыбки. Вот цветы).*
- *(Не знаю. А, знаю – вот герань. А эта ... забыла).*
- Чергуєм ми. *(Поливаем, листики протираем).*

Проілюструємо зміни в комунікативному мовленні Аліси В. протокол-записом розмови за ситуацією «Як ми зустрічали свято Великдень» на прикінцевому етапі експерименту (середній рівень):

- Була Паска. Так називають свято.
- Так, ми святкували. Ми готувалися. *(Красили)*, фарбували яйця. Наклейки робили. Яйця такі були різні! *(Бабушка)*, бабуся паски пекла, а я на *(миксере крем взбивала, а потом мазала паски и посыпала цветными шариками).*

– У нас теж був кошик. І рушничком закритий. Все там зложено: яйця, паски, яблучка, апельсини, ковбаска.

– Ні, я в церкву не ходила. Папа ходив. А утром ми поїхали в гості до *(тёти)* Люди. Там папа і дядя Вова ловили рибу, а я гралася з Джесікою. Це така собачка, спаніель. Вона така смішна! А вам *(нравятся)* собачки? І мені теж.

Як засвідчує запис, більшість реплік дитиною створено українською мовою, нею не вживалися слова-покручі, хоча використано чимало російських слів. При цьому Аліса В. демонструвала бажання спілкуватися з україномовним співрозмовником; була доброзичливою, активною; не відхилялася від основної теми розмови; підтримувала контакт, ініціюючи нові мікротеми розмови. У процесі говоріння дитина контролювала своє мовлення і частково виправляла допущені міжмовні помилки.

Певні зрушення, як видно з таблиці, відбулися і в дітей контрольних груп. Так, достатнього рівня розвитку україномовної комунікативної компетенції

досягли 2% дітей, тоді як на констатувальному етапі їх не було виявлено. На рівні, вищому за середній, було виявлено 10% дітей (на констатувальному етапі – 7%). На середньому рівні розвитку комунікативної компетенції зафіксовано 17% дітей у порівнянні з 22% – до навчання. Низький рівень розвитку комунікативної компетенції залишився без змін: на констатувальному та прикінцевому етапах зафіксовано 71% дітей.

Одержані кількісні дані дають можливість вивести загальні рівні розвитку компетенцій українського мовлення дітей на прикінцевому етапі експерименту шляхом обчислення середнього арифметичного. В таблиці 5.6. представлено в порівнянні дані рівнів розвитку компетенцій українського мовлення дітей експериментальних та контрольних груп на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту.

Таблиця 5.6.

Рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Рівні	ЕГ		КГ	
	констатув.	прикінцевий	константув.	прикінцевий
достатній	0,1%	12,3%	0,3%	1,9%
вищий за середній	9,7%	29,5%	8,4%	11,2%
середній	23,4%	29%	23,9%	25,2%
низький	66,8%	29,2%	67,4%	61,7%

Як з'ясувалося, діти ЕГ досягли значних позитивних результатів щодо оволодіння українською мовою. Так, достатній рівень розвитку українського мовлення було виявлено у 12,3% дітей (на констатувальному етапі було 0,1%); рівень розвитку української мови вищий за середній спостерігавсь у 29,5% дітей (на констатувальному – в 9,7%); середній рівень розвитку українського мовлення зафіксовано у 29% дітей (було 23,4%); низький рівень розвитку українського мовлення виявлено у 29,2% дітей (було 66,8%). Дані констатувального і прикінцевого зрізів щодо рівнів розвитку компетенцій українського мовлення дітей експериментальних груп представлено в діаграмі на рис. 5.3.

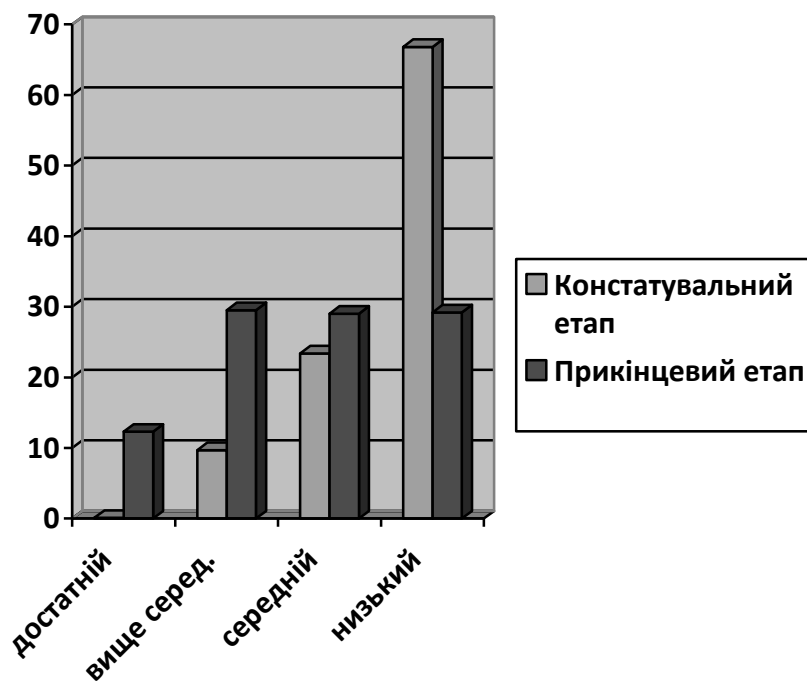


Рис. 5.3. Порівняльні дані рівнів компетенції українського мовлення дітей експериментальних груп на констатувальному та прикінцевому етапах.

Прикінцевий експеримент виявив значне підвищення рівнів розвитку українського мовлення в дітей експериментальних груп порівняно з дітьми контрольних груп. Так, після навчання в експериментальних групах дітей із достатнім рівнем розвитку зафіксовано 12,3%, а в контрольних лише 1,9%. Показники вищого за середній рівень розвитку українського мовлення в експериментальних групах притаманні 29,5% дітей проти 11,2% – в контрольних. Середнього рівня розвитку українського мовлення в експериментальних групах досягли 29% дітей, тоді як в контрольних групах – їх 25,2%. На низькому рівні розвитку українського мовлення залишились 29,2% дітей експериментальних груп, натомість у контрольних групах дітей із низьким рівнем розвитку українського мовлення – 61,7%. Результати відсоткових співвідношень рівнів розвитку компетенцій українського мовлення в експериментальних і контрольних групах на прикінцевому етапі дослідження подано в діаграмі на рис. 5.4.

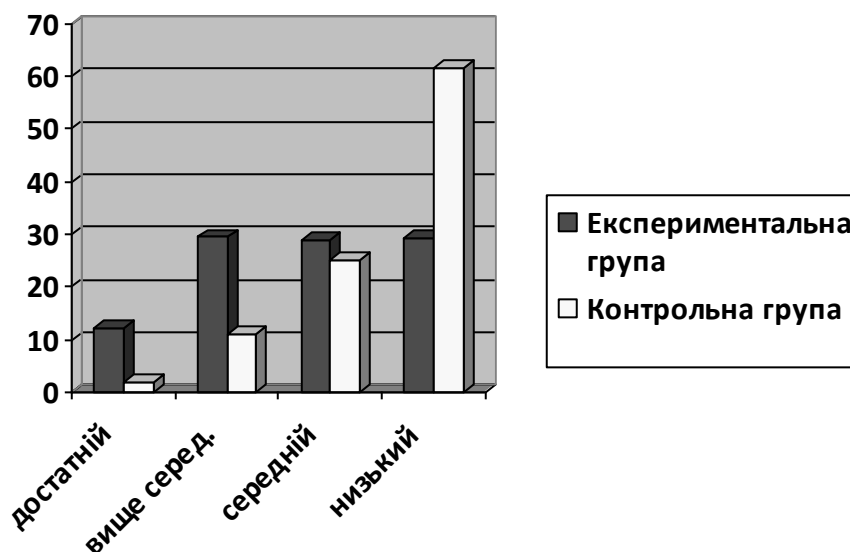


Рис. 5.4. Порівняльні дані рівнів розвитку компетенцій українського мовлення дітей експериментальних і контрольних груп після експериментального навчання

Для перевірки ефективності застосованої експериментальної методики розвитку компетенцій українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку були використані методи математичної статистики. Зокрема, для виявлення змін, які відбулися в експериментальній групі після впровадження експериментальної методики, та визначення ефективності впливу запропонованої експериментальної методики було застосовано критерій Колмогорова-Смирнова.

Сформулюємо гіпотези. Основна гіпотеза H_0 – емпіричні розподіли за позиціями, що характеризують динаміку змін у рівнях розвитку компетенцій на констатувальному та прикінцевому етапах, не відрізняються. Альтернативна гіпотеза H_1 – емпіричні розподіли за позиціями, що характеризують динаміку змін у рівнях розвитку компетенцій в експериментальній групі на констатувальному та прикінцевому етапах, відрізняються.

Для перевірки статистичних гіпотез за критерієм Колмогорова-Смирнова значення статистики λ обчислимо за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 і n_2 – число респондентів в експериментальній групі до впровадження експериментальної методики навчання української мови і розвитку україномовних компетенцій та після проведення експерименту відповідно, d_{\max} – найбільша абсолютна величина різниці накопичених частот [149].

За загальноприйнятим в психолого-педагогічних дослідженнях рівнем значущості $\alpha = 0,05$ було знайдено за таблицями [459] критичне значення статистики $\lambda_{кр} = 1,36$. Якщо $\lambda_{cn} \geq 1,36$, то відмінності між розподілами вважатимуться вірогідними, а це дозволить сформулювати висновок, що емпіричний розподіл досліджуваної ознаки в експериментальній групі після впровадження експериментальної методики відрізняється від розподілу на констатувальному етапі експерименту.

Усі допоміжні розрахунки виконаємо в таблицях 5.7; 5.8; 5.9; 5.10; 5.11.

Таблиця 5.7.

Обчислення критерія λ для рівнів розвитку фонетичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	n_1	n_2	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
достатній	0	25	0	0,125	0	0,125	0,125
вищий за середній	24	57	0,12	0,285	0,12	0,41	0,29
середній	54	65	0,27	0,325	0,39	0,735	0,345
низький	122	53	0,61	0,265	1	1	0
Разом	200	200	1,000	1,000	-	-	-

$$\lambda_{cn} = 0,345 \cdot \sqrt{\frac{200 \cdot 200}{200 + 200}} = 3,45$$

Таблиця 5.8.

Обчислення критерія λ для рівнів розвитку лексичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	n_1	n_2	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
достатній	1	24	0,005	0,12	0,005	0,12	0,115
вищий за середній	20	62	0,1	0,31	0,105	0,43	0,325
середній	44	55	0,22	0,275	0,325	0,705	0,38
низький	135	59	0,675	0,295	1	1	0
Разом	200	200	1,000	1,000	-	-	-

$$\lambda_{cn} = 0,38 \cdot \sqrt{\frac{200 \cdot 200}{200 + 200}} = 3,8$$

Таблиця 5.9.

Обчислення критерія λ для рівнів розвитку граматичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	n_1	n_2	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
достатній	0	29	0	0,145	0	0,145	0,145
вищий за середній	23	63	0,115	0,315	0,115	0,46	0,345
середній	43	56	0,215	0,28	0,33	0,74	0,41
низький	134	52	0,67	0,26	1	1	0
Разом	200	200	1,000	1,000	-	-	-

$$\lambda_{cn} = 0,41 \cdot \sqrt{\frac{115 \cdot 115}{115 + 115}} = 4,1$$

Таблиця 5.10.

Обчислення критерія λ для рівнів розвитку діалогової компетенції в дітей старшого дошкільного віку

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	n_1	n_2	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
достатній	0	22	0	0,11	0	0,11	0,11
вищий за середній	16	62	0,08	0,31	0,08	0,42	0,34
середній	47	54	0,235	0,27	0,315	0,69	0,375
низький	137	62	0,685	0,31	1	1	0
Разом	200	200	1,000	1,000	-	-	-

$$\lambda_{cn} = 0,375 \cdot \sqrt{\frac{200 \cdot 200}{200 + 200}} = 3,75$$

Таблиця 5.11.

Обчислення критерія λ для рівнів розвитку комунікативної компетенції в дітей старшого дошкільного віку

Рівні розвитку	Емпіричні частоти (число респондентів)		Емпіричні частоти (відносні частоти)		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\left \sum \frac{n_1}{n} - \sum \frac{n_2}{n} \right $
	n_1	n_2	$\frac{n_1}{n}$	$\frac{n_2}{n}$	$\sum \frac{n_1}{n}$	$\sum \frac{n_2}{n}$	
достатній	0	23	0	0,115	0	0,115	0,115
вищий за середній	14	51	0,07	0,255	0,07	0,37	0,30
середній	46	60	0,23	0,30	0,3	0,67	0,37
низький	140	66	0,70	0,33	1	1	0
Разом	200	200	1,000	1,000	-	-	-

$$\lambda_{cn} = 0,37 \cdot \sqrt{\frac{200 \cdot 200}{200 + 200}} = 3,7$$

Отримані результати загальних порівняльних даних розподілу дітей експериментальних груп за рівнями розвитку україномовних компетенцій на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 5.12.

Таблиця 5.12.

Порівняльні дані розподілу дітей старшого дошкільного віку експериментальних груп за рівнями розвитку компетенцій українського мовлення на констатувальному та прикінцевому етапах

Експериментальна група	Рівень розвитку								Кількість респондентів	λ - критерій Колмогорова-Смирнова	
	Частоти				Відсотки					λ_{cn}	$\lambda_{кр}$
	Достатній	Вищий за середній	Середній	Низький	Достатній	Вищий за середній	Середній	Низький			
Фонетична компетентність											
Констатувальний етап	0	24	54	122	0	12	27	61	200		
Прикінцевий етап	25	57	65	53	12,5	28,5	32,5	26,5	200	3,45	1,36
Лексична компетентність											
Констатувальний етап	1	20	44	135	0,5	10	22	67,5	200		
Прикінцевий етап	24	62	55	59	12	31	27,5	29,5	200	3,8	1,36
Граматична компетентність											
Констатувальний етап	0	23	43	134	0	11,5	21,5	67	200		
Прикінцевий етап	29	63	56	52	14,5	31,5	28	26	200	4,1	1,36
Діамонологічна компетентність											
Констатувальний етап	0	16	47	137	0	8	23,5	68,5	200		
Прикінцевий етап	22	62	54	62	11	31	27	31	200	3,75	1,36
Комунікативна компетентність											
Констатувальний етап	0	14	46	140	0	7	23	70	200		
Прикінцевий етап	23	51	61	66	11,5	25,5	30	33	200	3,7	1,36

Усі знайдені значення λ_{cn} є вищими за контрольні значення $\lambda_{кр}$, тому нульова гіпотеза відхиляється. Приймається альтернативна гіпотеза H_1 – емпіричні розподіли за позиціями, що характеризують динаміку змін у рівнях розвитку компетенцій україномовлення в експериментальних групах на констатувальному та прикінцевому етапах, відрізняються.

Порівняльні дані розподілу дітей експериментальних груп фіксують найбільш відчутні зміни в розвитку граматичної та фонетичної компетенцій українського мовлення дошкільників. Так, приріст відсоткового показника достатнього рівня граматичної компетенції становить 14,5, фонетичної компетенції – 12,5. Приріст відсоткового показника достатнього рівня розвитку лексичної і комунікативної компетенції складає 11,5. Найменший приріст показника достатнього рівня зафіксовано відносно діалогової компетенції – 11 %.

Якщо аналізувати динаміку змін розвитку компетенцій україномовлення щодо зменшення кількості респондентів із показниками низького рівня, то можна відзначити симетричні тенденції змін. Найменше респондентів із показниками низького рівня виявлено за фонетичною компетенцією – 26,5% та граматичною компетенцією – 26%. Далі відбувається збільшення показників низького рівня в лексичній компетенції – 29,5% та в діалоговій – 31% і комунікативній – 33%.

Як видно з діаграм та порівняльних даних щодо розподілу дітей експериментальних груп, поява змін у рівнях розвитку компетенцій україномовлення на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження вказує на позитивну динаміку отриманих результатів після впровадження експериментальної методики, а саме: зменшення відсотка респондентів на низькому рівні, приріст відсоткового показника на середньому й рівні, вищому за середній, та виникнення відсоткового показника достатнього рівня розвитку всіх компетенцій українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Отже, результати проведеного педагогічного експерименту повністю підтвердили ефективність запропонованої методики розвитку компетенцій українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку.

Висновки з п'ятого розділу

У розділі схарактеризовано методичну систему, що передбачає єдність мети, структури, стратегії навчання дітей старшого дошкільного віку

української мови, сутність принципів і педагогічних умов навчання, здійснено обґрунтування передбачуваних результатів.

Методична система навчання старших дошкільників української мови в дошкільних навчальних закладах із регіональними мовами навчання ґрунтується на теоретичних засадах комунікативного, культурологічного і компетентнісного підходів. Методологічним орієнтиром методики навчання дошкільників української мови як державної (нерідної) виступає система науково-педагогічних і лінгводидактичних принципів – загальнодидактичних, загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних. Ієрархічна система принципів становить градуйовану шкалу правил, які виконують функції законів різного ступеня узагальнення і підпорядкованості. Педагогічними умовами ефективного навчання дітей старшого дошкільного віку української мови визначено такі: забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні української мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови.

Беручи до уваги схарактеризовані компоненти базової комунікативної україномовної компетенції старших дошкільників, критерії і показники розвитку кожного компоненту мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій, визначену кінцеву мету навчання української мови, принципи і педагогічні умови організації освітнього процесу, запропоновано лінгводидактичну модель навчання дошкільників української мови як державної в полікультурному просторі південно-східного регіону. Означеній моделі властива єдність концептуального, цільового, змістового, технологічного, організаційного та результативного компонентів.

Лінгводидактична модель навчання старших дошкільників із російськомовним типом спілкування української мови містить чотири етапи: пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий і оцінно-рефлексивний. Кожний етап лінгводидактичної моделі, маючи

свої спеціальні проміжні цілі і завдання, характеризуючись специфічним сполученням методів, прийомів і дидактичних засобів, домінуювальними типами занять, підпорядковується загальній меті і освітньому результату.

Прикінцевий експеримент довів ефективність запропонованої методичної системи і лінгводидактичної моделі навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як державної в полікультурному просторі південно-східного регіону. Показники низького рівня розвитку компетенцій україномовлення знизилися на 37,6% : до навчання низький рівень був властивий 66,8% дітей, а після навчання – 29,2%. Показники середнього, вищого за середній і достатнього рівнів розвитку україномовлення суттєво зросли. Так, дітей із середнім рівнем розвитку стало 29% (було 23,4%), з рівнем розвитку вищим за середній стало 29,5% (було 9,7%), з достатнім рівнем розвитку україномовлення стало 12,3% (було 0,1%).

За результатами дослідження було виявлено низку закономірностей формування ключових мовленнєвих і комунікативної компетенцій української мови як нерідної в дітей старшого дошкільного віку:

– українська мова (нерідна) засвоюється як засіб мисленнєво-мовленнєвої діяльності, в якій відбувається опанування мови як цілісної знакової системи в єдності всіх її компонентів – семантики, лексики, фонетики, орфоєпії, фразеології, морфології, синтаксису, текстології;

– ефективність формування компетенцій українського мовлення у дошкільників залежить від інтенсивності занурення дітей в активну україномовну діяльність, від забезпечення повноцінного україномовного розвивального мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу, від співпраці дошкільних навчальних закладів із родинами і активізації засобів сімейної педагогіки;

– розвиток компетенцій українського мовлення зумовлюється проявами активності дитини в мовленнєвій діяльності, яка активується позитивно-емоційними психологічними, мовленнєвими і предметно-дидактичними стимулами;

– якість і темп засвоєння української мови як нерідної залежать від забезпечення свідомого компонента в розвитку мовлення на основі опори на знання і навички рідної мови, прихованих і відкритих порівнянь явищ мовних систем рідної та української мови, застосування інтелектуальних прийомів усвідомлення засобів української мови;

– активність та ініціативність мовленнєвих проявів дітей детермінуються організацією навчально-мовленнєвої та мовленнєво-ігрової діяльності за моделлю природної комунікації з наявними комунікативними цілями й партнерами, з усвідомлюваним соціальним контекстом;

– питома вага мовленнєвої активності залежить від рівнів розвитку мовних, мовленнєвих умінь і навичок, від глибини, точності уявлень та сформованості операцій побудови різних типів і жанрів діалогічних і монологічних дискурсів;

– засвоєння української мови як нерідної залежить від інтеграції мовного і мовленнєвого компонентів навчання з культурологічним, від обізнаності дітей із національно-культурними цінностями українського народу, що забезпечується системою форм, методів, засобів і видів роботи з розвитку українського мовлення й народознавства;

– результативність навчання української мови зумовлюється розвитком міжмовного чуття і чуття мови (української), що впливає на протікання мовлення як довільної, усвідомленої діяльності, з активними процесами внутрішнього програмування, планування та цілеспрямованої рефлексії, що, у свою чергу, сприятиме формуванню осмислених процесів самоаналізу, самооцінки, самоконтролю і самокорекцій мовлення.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні лінгводидактичної моделі та експериментальної методики навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі.

1. Теоретико-методичними й концептуальними засадами дослідження виступив категоріально-аспектний аналіз процесу навчання дошкільників української мови як державної з таких позицій: культурологічного підходу, що ґрунтується на встановленні об'єктивного та суб'єктивного зв'язку дитини з культурою, на навчанні української мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури й духовності, на залученні дитини до засвоєння національних культурних цінностей українського народу; комунікативного підходу, зорієнтованого на навчання, в якому засвоєння української мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування; підходу, в якому українська мова засвоюється як засіб комунікації з носіями української мови і культури; компетентнісного підходу, що зумовлює формування інтелектуально розвиненої, духовно багатой та національно свідомої вторинної мовленнєвої особистості дитини-дошкільника, яка володіє на достатньому рівні виражальними засобами сучасної української мови, свідомо й доречно використовує їх у мовленнєвій діяльності, в якій сформовані всі види мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції.

2. У дослідженні розкрито зміст поняття «полікультурний простір» як сукупність, множинність різноманітних і рівних, самоцінних культур та їхніх представників, що перетинаються, контактують і взаємодіють між собою в певній просторовій та часовій заданості на засадах плюралізму та діалогу, яким притаманна етнічна й національна самосвідомість, громадянськість, сума етнокультурних знань і вмінь, сформованість соціальних і комунікативних компетентностей.

Полікультурне мовленнєве середовище – це соціокультурний полімовний

простір, де взаємодіють носії різних етнічних культур, які володіють та з різною інтенсивністю використовують кілька мовних систем – етнічну (як рідну, першу) мову, державну (як мову свого етносу або як офіційну) і мову міжетнічного спілкування (як свою етнічну, або як мову титульного етносу, або контактного етносу), та які у своїй комунікативно-мовленнєвій діяльності послуговуються загальновстановленими правилами на рівнях офіційного, міжкультурного й міжнаціонального спілкування.

Дискурсивну діяльність дошкільників у полікультурному просторі визначено як вербалізовану соціокультурну взаємодію дітей-мовців у конкретних соціально-комунікативних прагматичних ситуаціях, у яких вони свідомо здійснюють переключення з однієї на іншу мовну систему, що спонукається мотивами та зовнішніми стимулами, і яка синтезує й відтворює мовними та немовними засобами їхні знання про світ, бажання, цінності, настанови та спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного або прагматичного впливу на адресата. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного мовного каналу спілкування як певна стратегія і тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, переданні та створенні нових знань, результатом чого стають тексти в жанровій і типологічній різноманітності.

3. З'ясовано особливості полікультурного мовленнєвого середовища південно-східного регіону України. Серед міського населення регіону русофони мають значні демографічні переваги. Висока комунікативна потужність російської мови підтверджена повсюдним її застосуванням росіянами, представниками етнічних спільнот та переважним числом етнічних українців. Для міського населення регіону російська мова виступає мовою міжетнічного спілкування. Російськомовний тип спілкування домінує в приватній, соціально-побутовій та виробничій сферах; російська мова виконує більшість комунікативних функцій у спілкуванні мовців південно-східного регіону країни. Українською мовою послуговується значно менше число мешканців міст регіону, зокрема, й етнічних українців; вона іноді застосовується ними в

офіційній комунікації (переважно, в письмовій формі) та у виробничих стосунках. Малопомітну роль у суспільному житті регіону відіграють мови етнічних спільнот. Вони не виконують суспільних комунікативних функцій, а використовуються незначною кількістю представників етнічних спільнот у місцях компактного проживання в приватному спілкуванні.

4. Виявлено та схарактеризовано вплив чинників мовленнєвого середовища на розвиток українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі південно-східного регіону: стан стихійно-нестимульованого соціомовленнєвого середовища південно-східного регіону; ставлення батьків до використання засобів родинної педагогіки в навчанні дітей української мови; мовна ситуація в дошкільних навчальних закладах регіону, рівень володіння українською мовою вихователями дошкільних навчальних закладів регіону; рівень сформованості лінгвометодичних компетенцій вихователів.

5. У дослідженні визначено критерії та показники оцінювання рівня розвитку українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку: фонетична компетенція з показниками: правильна вимова звуків і звукосполучень у словах української мови; оволодіння наголосом і темпом мовлення; лексична компетенція з показниками: розуміння слів і текстів українською мовою; багатство словника відповідно до тематичних груп; наявність у мовленні образних виразів, малих фольклорних форм; відповідність словника нормам літературної української мови; граматична компетенція з показниками: морфологічна правильність мовлення; синтаксична правильність мовлення; вміння продукувати граматичні конструкції; діалогова компетенція з показниками: вміння вести діалог; вміння переказувати художні тексти; здатність складати розповіді на запропоновану тему засобами української мови; комунікативна компетенція з показниками: ініціативність спілкування українською мовою; вміння підтримувати розмову.

Виявлено та схарактеризовано рівні розвитку українського мовлення дітей старшого дошкільного віку, а саме: достатній, вищий за середній,

середній і низький. За результатами констатувального етапу дослідження з'ясовано, що більшість дітей перебували на низькому (66,8% в експериментальних і 67,4 % – в контрольних групах) та середньому рівнях (23,4 % дітей експериментальних і 23,9 % контрольних груп).

6. Виявлено й науково обґрунтовано педагогічні умови навчання старших дошкільників української мови як державної: забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільних навчальних закладів; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні дітей української мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови. Визначено й обґрунтовано систему принципів навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі: загальнодидактичні, загальнометодичні, частково-методичні, спеціальні.

7. Розроблено лінгводидактичну модель навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як державної, що обіймала чотири етапи: пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий і оцінно-рефлексивний. Метою пізнавально-орієнтувального етапу було збагачення уявлень дітей про довкілля, ознайомлення з культурою українців та елементами культури етносів, які мешкають на території південно-східного регіону. Усвідомленню дітьми орфоепічних, лексичних, граматичних норм української мови слугували прийоми зіставлення й порівняння мовних явищ рідної російської та української мов, мовленнєві вправи на розпізнавання приналежності слів до певної мови. Провідними методами виступили імітаційні й конструктивні вправи, дидактичні ігри з наочним та без наочного підказування, дидактичні ігри з лялькою, словесні ігри на закріплення назв предметів; якостей, властивостей і ознак предметів та назв дій і ознак дій; ігрові мовленнєві вправи за моделлю різних типів діалогічного дискурсу. Другий – репродуктивно-мовленнєвий – етап було спрямовано на формування в дітей навичок відтворення уявлень в елементарних висловлюваннях українською мовою. Провідними методами виступили заучування напам'ять творів

фольклору, віршів, пісень; слухання й обговорення художніх текстів; розучування хороводних, рухливих, народних ігор із мовленнєвим компонентом; мовленнєві вправи (підстановчі, трансформаційні) та дидактичні ігри, де лексеми і граматичні форми використовувалися дитиною в діалогічних і монологічних дискурсах, наближених до природної комунікації, та готували дітей до переходу від репродуктивної до комунікативної мовленнєвої діяльності. Прийомами навчання діалогічного й монологічного мовлення були зразок розповіді вихователя, аналіз структури та змісту тексту-зразка; план розповіді, запропонований педагогом; спільне складання плану розповіді; складання розповіді за моделями. Формами навчання на другому етапі були комплексні мовленнєві заняття з української мови, тематичні, коригувальні та індивідуально-групові, заняття з народознавства, свята й розваги за українськими традиціями, народні словесні та рухливі ігри. Метою третього – комунікативно-творчого – етапу було вдосконалення й автоматизація фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних навичок дітей у самостійно продукованих висловлюваннях у завданнях комунікативного характеру: переказувати побачене або почуте українською мовою, відтворювати твори в драматизаціях та інсценуваннях; висловлювати своє ставлення, оцінювати події та персонажів, вступати й підтримувати діалог, створювати висловлювання різних типів і жанрів, дотримуватися правил культури спілкування; складати монологи різних видів. Навчання діалогічного дискурсу відбувалося в спеціально створених комунікативних ситуаціях та рольових іграх з проблемним або провокативним змістом, в яких навчання здійснювалося безпосередньо в ігрових діях, що максимально наближало навчально-мовленнєву діяльність дітей до реальних комунікативних ситуацій; навчання монологічного мовлення (розповіді з особистого досвіду, творчі, за наочною ситуацією, по пам'яті) проходило в дидактичних і комунікативно-мовленнєвих іграх. Четвертий етап навчання української мови – оцінно-рефлексивний мав на меті формування вмінь дітей оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення однолітків на основі міжмовного чуття.

Методами формування оцінно-контрольних умінь були дидактичні ігри і вправи оцінно-контрольної спрямованості, комунікативно-мовленнєві ситуації, творчі та рольові ігри, ситуації-змагання.

8. За результатами прикінцевого етапу дослідження в експериментальних групах порівняно з контрольними було виявлено суттєві позитивні зміни в рівнях розвитку українського мовлення: достатній рівень зафіксовано у 12,3% дітей експериментальних (був 0,1%) і 1,9% – контрольних груп (було 0,3%); рівень, вищий за середній, – у 29,5% дітей експериментальних (було 9,7%) і в 11,2% – контрольних груп (було 8,4%). По завершенні експерименту на середньому рівні стало 29% дітей експериментальних (було 23,4%) і 25,2 % – контрольних груп (було 23,9%); на низькому рівні зафіксовано 29,2% дітей експериментальних (було 66,8%) і 61,7% – контрольних груп (було 67,4%).

9. Порівняльні дані розподілу дітей експериментальних груп на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження дозволили виявити певні тенденції в розвитку українського мовлення в російськомовних дітей старшого дошкільного віку. Зафіксовано найбільш відчутні зміни в розвитку граматичної та фонетичної компетенцій українського мовлення дошкільників: приріст відсоткового показника достатнього рівня граматичної компетенції становить 14,5; фонетичної – 12,5; показник достатнього рівня розвитку лексичної та комунікативної компетенцій склав 11,5. Найменший приріст показника достатнього рівня зафіксовано відносно діалогічної компетенції – 11 %.

Динаміку зменшення кількості респондентів із показниками низького рівня відзначають симетричні тенденції змін. Найменше респондентів із показниками низького рівня виявлено за фонетичною – 26,5% та граматичною компетенціями – 26%; збільшення показників низького рівня в лексичній компетенції становить 29,5%, в діалогічній – 31%, в комунікативній – 33%.

10. За результатами дослідження було виявлено низку закономірностей ефективного розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі

навчання української мови як нерідної, а саме залежність від: засвоєння засобу мисленнєво-мовленнєвої діяльності, в якій відбувається опанування мови як цілісної знакової системи в єдності всіх її компонентів; інтенсивності занурення дітей в активну україномовленнєву діяльність, забезпечення повноцінного україномовного розвивального мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу; ступеня активності дитини в навчально-мовленнєвій і мовленнєво-ігровій діяльності, які заохочуються позитивно-емоційними психологічними, мовленнєвими та предметно-дидактичними стимулами; забезпечення свідомого компонента в розвитку мовлення на основі опори на знання та навички рідної мови, прихованих і відкритих порівнянь явищ мовних систем рідної та української мови, інтелектуальних прийомів усвідомлення засобів української мови; побудови навчально-мовленнєвої та мовленнєво-ігрової діяльності як природної комунікації з наявними комунікативними цілями, комунікативними партнерами й соціальним контекстом; рівня розвитку мовленнєвих умінь і навичок; глибини, точності уявлень та сформованості операцій побудови різних типів і жанрів діалогічних та монологічних дискурсів; інтеграції мовного і мовленнєвого компонентів навчання з культурологічним, обізнаності дітей із національно-культурними цінностями українського народу, що забезпечується системою форм, методів, засобів і видів роботи з розвитку українського мовлення і народознавства; розвитку міжмовного чуття та чуття мови (української), що впливає на протікання мовлення як довільної, усвідомленої діяльності з активними процесами внутрішнього програмування, планування та цілеспрямованої рефлексії, що сприяє формуванню осмислених процесів самоаналізу, самооцінки, самоконтролю і самокорекцій мовлення.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні наступності й перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти щодо навчання дітей із російськомовним типом спілкування української мови як державної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаев В. И. О языковом субстрате / В. И. Абаев // Доклады и сообщения института языкознания АН СССР. – М., 1956. – № 9. – С. 52–86.
2. Аврорин В. А. К вопросу о предмете социолингвистики : монография / В. А. Аврорин. – Л. : Наука, 1975. – 275 с.
3. Агишев Х. Т. Лексико-семантическая интерференция в условиях двуязычия / Х. Т. Агишев // Русский язык в национальной школе. – 1975. – № 1. – С. 11–16.
4. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі : навч. посіб. / А. М. Алексюк. – К. : Радянська школа, 1981. – 242 с.
5. Алхазішвілі А. А. Вопросы психологии обучения младших школьников второму языку : монография / А. А. Алхазішвілі. – Тбилиси : Мецниереба, 1977. – 261 с.
6. Алхазішвілі А. А. Основы овладения устной иноязычной речью : учеб. пособ. / А. А. Алхазішвілі. – М. : Просвещение, 1998. – 124 с.
7. Альперіна В. Ю. Двомовність – з віку немовляти / В. Ю. Альперіна // Дитячий садок. – 2003. – № 2. – С. 2–3.
8. Альперіна В. Ю. Психологічні проблеми організації домашнього навчання іноземної мови на ранніх етапах онтогенезу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Ю. Альперіна. – К., 2002. – 20 с.
9. Амзаракова І. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / И. П. Амзаракова. – М., 2005. – 42 с.
10. Амонашвілі Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Ш. А. Амонашвілі // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 24–27.
11. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психологические труды / Борис Герасимович Ананьев ; под. ред. А. А. Бодалева ;

Академия педагогических и социальных наук ; Московский психолого-социальный институт. – М. , 1996. – 231 с.

12. Андреев В. И. Педагогика : [учеб. курс для творческого саморазвития] / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.

13. Андрієвська Г. А. Засвоєння російської фразеології молодшими школярами в умовах навчання близькоспоріднених мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (російська мова)» / Г. А. Андрієвська. – К. , 1993. – 15 с.

14. Антонович М. Законодавство України щодо прав національних меншин у світлі міжнародно-правових стандартів / М. Антонович // Україна – проблема ідентичності: людина, економіка, суспільство : матеріали конф. укр. випускників програм наук. стажування у США (Львів, 11–13 жовтня 2003 р.). – Львів : Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2003. – С. 67–72.

15. Антонюк О. Історичні основи етнополітики України / О. Антонюк // Людина і політика. – 2003. – № 2. – С. 25–31.

16. Антонюк Р. І. Двомовне навчання як реалізація принципу полікультурності в Україні, Румунії та Молдові : монографія / Роман Іванович Антонюк. – К. , 1999. – 288 с.

17. Апухтин В. Б. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста : монография / В. Б. Апухтин. – М. : Наука, 1982. – 192 с.

18. Арель Д. Спокуса «націоналізації» Української держави / Д. Арель // Сучасність. – 1995. – № 12. – С. 91–96.

19. Аркин А. Е. Дошкольный возраст / А. Е. Аркин. – М. : Учпедгиз, 1948. – 163 с.

20. Арнольд А. И. Цивилизация грядущего столетия : монография / Арнольд Исаевич Арнольд. – М. : Грааль, 1997. – 328 с.

21. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : учебн. пособ. / В. А. Артемов. – М. : Московского гос. пед. ин-т ин. языков, 1969. – 432 с.

22. Артемов В. А. Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку / В. А. Артемов // Ученые записки 1-го Московского гос. пед. ин-та иностр. языков : в 2 т. / [под ред. В. А. Артемова]. – М. , 1940. – Т. 1. – С. 452 – 486.

23. Арутюнов С. А. Народы и культура. Развитие и взаимодействие : монография / Сергей Александрович Арутюнов. – М. , 1989. – 246 с.

24. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

25. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.

26. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе : учеб. пособ. / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 206 с.

27. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів : монографія / В. І. Бадер. – К. : АПН, 2000. – 316 с.

28. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. А. Баева. – СПб., 2002. – 24 с.

29. Базарбаева Г. А. Становление и развитие языковой политики в Республике Казахстан : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. полит. наук : спец. 23.00.02 «Политические институты и процессы»/ Г. А. Базарбаева. – Алматы, 2002. – 28 с.

30. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – 3-тє вид. випр. – К. : Світич, 2009.– 430 с.

31. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / [наук. кер. А. М. Богущ] ; Затверджено наказом МОНмолодьспорт України від 22.05.2012 (№ 615). – К. , М. А 2012. – 28 с.

32. Байрамова М. А. Формирование русской разговорной речи у дошкольников в Азербайджанском детском саду : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкольная педагогика» / М. А. Байрамова. – М. , 1990. – 17 с.
33. Баранникова Л. И. Общность интерференции и специфика ее проявления / Л. И. Баранникова // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 88–98.
34. Баринова Е. А. Методика изучения русского языка : учеб. / Е. А. Баринова, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев. – М. : Просвещение, 1974. – 249 с.
35. Барсук Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия : учеб. / Р. Ю. Барсук. – М. : Высшая школа, 1970. – 164 с.
36. Бахтин М. М. Два способа изучить культуру / М. М. Бахтин // Вопросы философии. – 1986. – № 12. – С. 19–25.
37. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с. – (Массовая историко-литературная библиотека).
38. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 248 с. – (Альма-матер).
39. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [навч. посіб.] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с. – (Альма-матер).
40. Бейн Б. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л. Выготскому и А. Лурия) / Б. Бейн, А. Ю. Панарин, И. А. Панарин // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 68–81.
41. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [монографія] / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
42. Белецкий А. А. Язык и культура / А. А. Белецкий // Структура и математическая лингвистика. – 1978. – № 6. – С. 7–19.

43. Беликов В. И. Социоллингвистика : учеб. для вузов / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : РГГУ, 2008. – 412 с.
44. Белл Р. Г. Социоллингвистика: цели, методы и приемы : [монография] / Роджер Г. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.
45. Белогуров А. Ю. О приоритетах организации поликультурного образования в контексте глобализационных процессов / А. Ю. Белогуров // Образовательная политика. – № 9. – 2009. – С. 20–25.
46. Беляев А. М. Лингводидактические основы современного урока украинского языка в средней школе : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. М. Беляев. – К. , 1985. – 41 с.
47. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : учеб. пособ. / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227с.
48. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – 3-е изд. – М. : Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.
49. Бенедиктов Б. А. Психология овладения вторым языком / Б. А. Бенедиктов // Психоллингвистический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 55–69.
50. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком : [учеб. пособ.] / Б. А. Бенедиктов. – Минск : Высшая школа, 1974. – 336 с.
51. Бердяев Н. А. Судьба России / Николай Александрович Бердяев. – М. : ЭКСМО, 2007. – 247 с. – (Философия).
52. Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системном употреблении / Т. А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 82–88.
53. Бессарабова И. С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы / И. С. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 5. – С. 27–35.

54. Бессонова Л. Е. Коммуникативные аспекты политического дискурса / Л. Е. Бессонова // Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского. Серия : филологические науки. – 2004. – Т. 16 (55), № 1. – С. 22–27.
55. Библер В. С. Диалог. Сознание. Культура: Идея культуры в работах М. М. Бахтина / В. С. Библер. – М. : Изд-во полит. лит., 1989. – 169 с.
56. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XX век : [монография] / В. С. Библер. – М. : Изд-во полит. лит., 1991. – 414 с.
57. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы / В. С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66–75.
58. Биков О. М. Конституційно-правовий статус національних меншин : [монография] / О. М. Биков. – К. : Ін-т держави і права імені В. М. Корецького НАН України, 2001. – 354 с.
59. Бикова Н. М. Типи мовної поведінки в мультилінгвальній ситуації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Н. М. Бикова. – К. , 2006. – 20 с.
60. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
61. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособ. [для студентов вузов] / Борис Михайлович Бим-Бад. – М. : УРАО. – 1998. – 575 с.
62. Бобов К. Проблемы интерференции в процессе обучения русскому языку в болгарской школе : [монография] / К. Бобов. – София : Народная просвіта, 1984. – 165 с.
63. Богданович М. Проблема систематизації дидактичних принципів / М. Богданович, О. Савченко // Початкова школа. – 1980. – № 6. – С. 15–20.
64. Богин Г. И. Интерпретация текста : [учеб.-метод. мат-лы для студ.] / Г. И. Богин. – Тверь : ТвГУ, 1995. – 38 с.

65. Богин Г. И. Некультурная коммуникация / Г. И. Богин // Человек говорящий: Язык, культура, познание. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 70–85.
66. Богин Г. И. Противоречия в процессе формирования речевой способности : [монография] / Георгий Исаевич Богин. – Калинин : КГУ. – 1977. – 84 с.
67. Богуш А. М. Деякі питання двомовності дітей дошкільного віку / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія: наук.-метод. зб. – К., 1972. – С. 64–71.
68. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручн. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; [за ред. А. М. Богуш]. – 2-ге вид., доп. – К. : Слово, 2011. – 704 с.
69. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика : [монографія] / Алла Михайлівна Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
70. Богуш А. М. Експериментальні дослідження навчання російськомовних дітей української мови / А. М. Богуш // Наука і освіта. – 2003. – № 4. – С. 85–90.
71. Богуш А. М. Культурологическая парадигма организации учебно-воспитательной работы с детьми в наследии В. А. Сухомлинского / А. М. Богуш // Славянская педагогическая культура : науч.-теор. журнал МСПО им. Я. А. Коменского. – 2007. – № 6. – С. 36–40.
72. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / Алла Михайлівна Богуш. – [2-ге вид.]. – К. : Слово, 2008. – 440 с.
73. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навч. посіб. / Алла Михайлівна Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
74. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студентів вищ. навч.

закладів фак-тів дошкільної освіти / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – К. : Слово, 2006. – 304 с.

75. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Харків : Ранок, 2011. – 176 с. – (Дошкільна освіта).

76. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : [монографія] / Алла Михайлівна Богуш. – [2-е вид.]. – К. : Слово, 2010. – 374 с.

77. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Слово, 2008. – 256 с.

78. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5–11.

79. Богуш А. М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / А. М. Богуш. – М. , 1985. – 52 с.

80. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості дитини в полікультурному середовищі: теоретичний аспект / А. М. Богуш / Славянская педагогическая культура // Научно-теоретический журнал МСПО им. Я. А. Коменского. – 2010. – № 9. – С. 158–161.

81. Богуш А. М. Формування української мовленнєвої компетенції у дітей етнічних спільнот України / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3/4. – С. 17–20.

82. Богуш А. М. Явища інтерференції в рівнобіжному засвоєнні дітьми двох мов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Богуш Алла Михайлівна. – К. , 1969. – 202 с.

83. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.

84. Божович Л. Проблемы формирования личности / Л. Божович ; [под ред. Д. И. Фельдштейна ; вст. ст. Д. И. Фельдштейна]. – 2-изд. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЕК. – 1997. – 352 с.
85. Болгаріна В. Культура і політична освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
86. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособ. / Нина Сергеевна Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта; Наука, 2007. – 520 с.
87. Бондаревская Е. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы : [монография] / Евгения Бондаревская. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1997. – 277 с.
88. Бондаревская Е. В. Подготовка учителя к осуществлению поддержки детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : [учеб. пособ.] / Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко. – Тирасполь, 2000. – 89 с.
89. Бондаренко Н. В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні / Н. В. Бондаренко // Вісник АПН України : Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 12–22.
90. Борботько В. Г. Общая теория дискурса : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / В. Г. Борботько. – Краснодар, 1998. – 42 с.
91. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, проектирование : [монография] / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. С. Данилюк ; [ред. И. Д. Святская ; РАО, Междунар. Славянская академия образования]. – Москва ; Ростов-на-Дону : РГПУ, 2004. – 576 с.
92. Брайт У. Введение: параметры социолингвистики / У. Брайт // Новое в лингвистике.– М. , 1975. – Вып. VII : Социолингвистика. – С. 35–41.
93. Братко А. А. Моделирование психики / Алексей Андреевич Братко. – М. : Наука, 1969. – 164 с.
94. Бугайчук О. В. Методика подолання лексико-граматичної інтерференції в усному українському мовленні студентів нефілологічних

факультетів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бугайчук Олена Віталіївна. – Одеса, 1999. – 199 с.

95. Булаховський Л. А. Вибр. пр. : в 5 т. / Л. А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1983. – Т. 1 : Нариси з загального мовознавства. – 516 с.

96. Булгаков С. Н. Два града. Исследования о природе общественных идеалов : в 2 т. / Сергей Николаевич Булгаков ; [ред. Л. А. Абышко]. – М. : Изд-во О. Абышко, 2008. – Т. II : Философия культуры. Размышление о национальности. – 736 с.

97. Бурда Т. М. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Бурда Тетяна Михайлівна. – К. , 2002. – 215 с.

98. Бурковський І. До питання про мову переважного вжитку серед людності України / Іван Бурковський // Українська мова: з минулого в майбутнє. – К. , 1998. – С. 36 – 47.

99. Быстрова Е. Формирование паритетного двуязычия в свете лингводидактики / Елена Быстрова, Николай Шанский // Русский язык в школе. – 1990. – № 2. – С. 92–97.

100. Бэнкс Д. Мультикультурное образование: цели и измерения / Д. Бенкс // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 4. – С. 8–19.

101. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – К. : Вища школа, 1979. – 264 с.

102. Валицкая А. П. Образование в России: стратегия выбора : [монография] / Алиса Петровна Валицкая. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 127 с.

103. Ван Е. К. Детский билингвизм в онтогенезе: динамика процессов : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е. К. Ван. – СПб., 1993. – 16 с.

104. Варакіна В. В. Дискурс як соціально обумовлена форма мовленнєвої взаємодії / В. В. Варакіна // Нова філологія. – 2009. – № 35. – С. 43–46.

105. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного образования : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Васютенкова Инна Викторовна . – СПб., 2006. – 217 с.

106. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов : [монография] / Анна Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

107. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад., голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.

108. Вердиев Д. М. Государственно-общественная система управления образованием в условиях дифференцированной социокультурной и этнокультурной среды : автореф. дис. на соискание научн. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Д. М. Вердиев. – Ростов-на-Дону, 1999. – 37 с.

109. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) : монография / Е. М. Верещагин. – М. : МГУ, 1969. – 287 с.

110. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.

111. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : АПН СССР, 1963. – 250 с.

112. Виноградова Т. М. Взаимосвязь обучения русскому и родному языку в национальном детском саду (на материале литовских детских садов) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка» / Т. М. Виноградова. – М., 1987. – 21 с.

113. Вівчарик М. Національні процеси в українському селі в умовах демократичного суспільства / М. Вівчарик // Український історичний журнал. – 1992. – № 1. – С. 9–14.
114. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика / Р. Водак ; [пер. с англ. и нем.]. – Волгоград : Перемена, 1997. – 139 с.
115. Вознюк Л. В. Изучение состава слова и словообразования в школе : учеб. пособ. / Л. В. Вознюк. – К. : Вища школа, 1986. – 82 с.
116. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – [3-тє вид., стер.] – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
117. Воронов І. Етнічні меншини у вимірах демократії / І. Воронов // Політика і час. – 2002. – № 10. – С. 50–60.
118. Воропаєва Т. Українська мова як базова основа національної ідентичності / Т. Воропаєва // Вісник нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія «Українознавство». – 2007. – № 11. – С. 13–17.
119. Вусик Г. Л. Типологія станів мовної ситуації в Центрально-Східній Україні в першій половині ХХ століття : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.15 / Вусик Ганна Леонідівна. – Бердянськ, 2005. – 218 с.
120. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
121. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М. –Л. : ГУПИ. – 1986. – С. 53–72.
122. Выготский Л. С. Мышление и речь: избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 350 с.
123. Выготский Л. С. Педагогическая психология : хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Л. С. Выготский ; [под. ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис]. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1991. – 479 с.
124. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : избр. психологические труды / Л. С. Выготский. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 512 с.

125. Вятютнев М. Н. Коммуникативные направления обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
126. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : докл. на III конгрессе МАПРЯЛ. – М. : Русский язык, 1986. – С. 74–89.
127. Гак В. Г. Межъязыковые отношения и языковая политика / В. Г. Гак, А. И. Домашнев, Ю. А. Жлуктенко. – К. : Наукова думка, 1988. – 357 с.
128. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования : [монография] / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
129. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. , 1966. – С. 14–26.
130. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособ. [для студ. лингв. ун-тов и факул. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
131. Гаркавец О. М. Морфологические проблемы языкознания / О. М. Гаркавец // Методологические вопросы теории взаимодействия языков. – К. : Вища школа, 1988. – С. 139–150.
132. Гасанов З. Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе / З. Т. Гасанов // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 18–23.
133. Гасанова Р. Х. Развитие связной русской речи старших дошкольников в многонациональном детском саду : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Р. Х. Гасанова. – М. , 1987. – 25 с.
134. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 417 с.

135. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 29–40.

136. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

137. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Борис Семенович Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

138. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен ; [отв. ред. П. В. Алексеев]. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

139. Глобализация и мультикультурализм : [кол. монография] / [отв. ред. Н. С. Кирибаев]. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – 332 с.

140. Голик Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голик, Т. В. Клищенко, М. Ю. Красовіцький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.

141. Голобородько Е. П. Русский язык. 8 класс : [пособ. для учителей] / Е. П. Голобородько, Н. Н. Вениг, Т. А. Кузьмич, И. А. Бондаренко. – Харьков : Основа, 2009. – 207 с.

142. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов (школа с углубленным изучением английского языка) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранному языку» / Н. П. Головина. – СПб., 2004. – 22 с.

143. Гончаренко У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., допов., виправ. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

144. Горбань В. В. Стадии формирования динамического стереотипа при усвоении неродного языка / В. В. Горбань, Н. Г. Иванова // Шляхи посилення практичної спрямованості у викладанні близькоспоріднених (української і російської) мов : тези доповідей обл. міжвуз. наук.-метод. конф. / [за заг. ред. В. Дроздовського]. – Одеса, 1990. – С. 17–19.

145. Горбунова Н. В. Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Горбунова Наталя Володимирівна. – Ялта, 2011. – 387 с.

146. Гордиенко Н. В. Взаимосвязь русского и украинского языков при обучении морфологии в украинской школе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гордиенко Нина Васильевна. – М. , 1992. – 185 с.

147. Горіна Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів південного регіону України : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Горіна Жанна Дмитрівна. – Одеса, 2001. – 202 с.

148. Горнунг Б. В. К вопросу о типах и формах взаимодействия языков / Б. В. Горнунг // Доклады и сообщения института языкознания СССР. – М. : Просвещение, 1952. – Т. 2. – С. 142–156.

149. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы: учебн. пособие / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

150. Гришаева Е. Б. Вопросы языкового планирования в западной лингвистической традиции : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языкознания» / Е. Б. Гришаева. – М. : МИИЯ имени М. Тореза, 1990. – 20 с.

151. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособ. [для студ. линг. фак-тов высших учеб. заведений] / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 336 с.

152. Губерський Л. В. Культура. Ідеологія. Особистість / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко, М. В. Михальченко. – К. : Атлант ЮЕмСі, 2002. – 577 с.

153. Губогло М. Н. Переломные годы / М. Н. Губогло. – М. : Наука, 1993. – Т. I : Мобилизированный лингвицизм. – 224 с.

154. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) : [монография] / Ирина Филипповна Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.

155. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою. Вчимося слухати і розуміти почуте (для шкіл національних меншин) : посіб. [для вчителів початкових класів] / І. П. Гудзик. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 137 с.

156. Гудзик І. П. Концепція навчання мов національних меншин у загальноосвітніх школах України / І. П. Гудзик // Освіта України. – 1997. – № 9. – С. 8–13.

157. Гудзик І. П. Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України / І. П. Гудзик // Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси, 2005. – Вип. 72. – С. 85–90.

158. Гудзик І. П. Проблема багатомовності в початковому навчанні / І. П. Гудзик // Початкова школа. – 1992. – № 9–10. – С. 15–18.

159. Гудзик І. Ф. Родной язык и двуязычие / И. Ф. Гудзик // Язык и литература в школе. Украинский вестник. – 1995. – № 4. – С. 4–8.

160. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : [монография] / Ольга Владимировна Гукаленко. – Тирасполь, 2000. – 288 с.

161. Гумбольдт В. , фон. О различии строения человеческих языков и его влияние на духовное развитие человеческого рода / Вильгельм фон Гумбольдт // Звегинцев В. А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях / В. А. Звегинцев. – М. : Мысль, 1960. – Ч. I. – 322 с.

162. Гумбольдт В. , фон. Язык и философия культуры : сб. трудов / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1985. – 167 с.
163. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев – СПб. : Кристалл, 2001. – Ч. 6 : Пассионарность в этногенезе. – 293 с.
164. Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы / Л. Н. Гумилев. – М. : АРДИС, 2005. – 543 с. – (Современная литература).
165. Гуц А. К. Глобальная этносоциология : [монография] / А. К. Гуц, Л. А. Паунова. – М. : Либроком, 2009. – 248 с.
166. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Романо-Германскому / Н. Я. Данилевский. – СПб. : Глагол. – 1995. – 214 с.
167. Данилов М. А. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / М. А. Данилов ; под. ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
168. Дейк Т. А. , ван. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 153–212.
169. Дейк Т. А. , ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
170. Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам : Междунар. акты о правах человека : сб. документов. – М. : НОРМА-ИНФРАМ, 1999. – С. 109–113.
171. Декларація прав національностей України від 01 листопада 1991 р. // Національні відносини в Україні у ХХ ст. : зб. документів і матеріалів. – К. : Наукова думка, 1994. – С. 474–475.
172. Декларація принципів толерантності. Схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на ХХІІІ сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. Організація Об'єднаних націй з питань освіти, науки, культури : зб. нормат.

документів / упор. та голов. ред. В. М. Калініченко. – К. : Наукова думка, 1996. – С. 182–189.

173. Демина Н. П. Методика предупреждения и преодоления грамматической интерференции родного языка в русской речи учащихся-белоруссов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Демина Нина Павловна. – М. , 1984. – 224 с.

174. Демченко В. Мовне середовище. Екстралінгвістичний нарис про Південь України : [монографія] / Володимир Демченко. – Херсон : Олді-плюс. – 2001. – 200 с.

175. Демьянков В. З. Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные стратегии / В. З. Демьянков // Язык и культура: Факты и ценности. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – С. 309–323.

176. Демьянков В. З. Событийность в языке средств массовой информации / В. З. Демьянков // Материалы науч. конф. (Москва, филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 25–27 октября 2001 г.). – М. : Изд-во Московского ун-та, 2001. – С. 59–60.

177. Демьянков В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка / В. З. Демьянков // Язык. Личность. Текст : сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой / Ин-т славяноведения РАН ; отв. ред. В. Н. Топоров. – М. : Языки славянских культур, 2005. – С. 34–55.

178. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 28 с.

179. Державна програма відродження і розвитку національних меншин в Україні на 1994–2000 роки. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.11.1993 р. № 946 [Електронний ресурс] // Верховна рада України : офіційний веб-портал. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>

180. Державна програма розвитку і функціонування української мови на 2004–2010 роки. Постанова Кабінету Міністрів України від 02.10.2003 р. № 1546 [Електронний ресурс] // Верховна рада України : офіційний веб-портал. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1546-2003-п>

181. Дешериев Ю. Д. Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе / Юнус Дешериевич Дешериев. – М. : Наука, 1966. – 402 с.

182. Дешериев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 26–42.

183. Дешериев Ю. Д. Социальная лингвистика: К основам общей теории / Ю. Д. Дешериев. – М. : Наука, 1977. – 246 с.

184. Дешериева Ю. Ю. Коммуникативные основы национально ориентированного учебника русского языка для иностранцев / Ю. Ю. Дешериева // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / [под ред. А. М. Шахнаровича, Н. В. Мощинской]. – М. : Наука, 1987. – С. 90–102.

185. Дешериева Ю. Ю. Проблемы лингвистической интерференции в современном языкознании / Ю. Ю. Дешериева // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М. : Наука, 1981. – С. 5–12.

186. Дидактика современной школы : учебник / под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 350 с.

187. Дидактика средней школы : учебник / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 387 с.

188. Дикун Т. А. Прогнозирование и установление интерференции при обучении лексике русского языка в школах Белоруссии (на материале 4 и 5 классов) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Дикун Татьяна Алексеевна. – Минск, 1983. – 178 с.

189. Диса О. Проблема смислоутворення у розгортанні мовленнєвого висловлювання / О. Диса // Психологія і суспільство – 2002. – № 2. – С. 113–118.

190. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя : ЛПІС Лтд, 2000. – 268 с.

191. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / [авт. колектив ; наук. керів. К. Л. Крутій]. – Запоріжжя : ЛПІС Лтд, 2011. – 188 с.

192. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / [авт. колектив ; наук. керів. О. Проскура, Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна]. – 3-е вид., доопр. та доповн. – К. , 2012. – 488 с.
193. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / [наук. керів. О. В. Проскура. – К. : Освіта, 1993. – 270 с.
194. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование : [монография] / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
195. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.
196. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови : навч. посібн. / Є. М. Дмитровський. – К. : Вища школа, 1965. – 306 с.
197. Донец П. Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики : монография / П. М. Донец. – Харьков : Штрих, 2001. – 386 с.
198. Дороз В. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови : [монографія] / Вікторія Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 456 с.
199. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5–6 класах шкіл з російською мовою навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Дороз Вікторія Федорівна. – К. , 2005. – 206 с.
200. Дрожжина С. В. Права національних і мовних меншин як актуальна проблема українського соціуму / С. В. Дрожжина // Культурологічний дискурс сучасного світу: від національної ідеї до глобалізаційної цивілізації : V культурологічні читання пам'яті В. Подкопаєва : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 1–2 червня 2007 р.). – К. , 2007. – С. 294–300.
201. Дудников А. В. Методика изучения грамматики в восьмилетней школе : [пособ. для учит.] / А. В. Дудников. – М. : Просвещение, 1977. – 374 с.

202. Дудников А. В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка / А. В. Дудников // Русский язык в школе. – 1974. – № 3. – С. 11–15.
203. Економічний розвиток і державна політика : навч. посіб. / Ю. Бакаєв, О. Кілієвич, О. Мертенс та ін. ; [за заг. ред. Ю. Єханурова, І. Розпутенка]. – К. : Вид-во УАДУ, 2001. – 480 с.
204. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
205. Ерасов Б. С. Социальная культурология : [учеб. пособ.] / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 592 с.
206. Етнонаціональний розвиток України. Терміни, визначення, персоналії : довідник / [відп. ред. Ю. І. Римаренко, І. Ф. Курас]. – К. , 1993. – 800 с.
207. Євтух В. Державна етнополітика України: нинішні засади і погляд у майбутнє / В. Євтух // Українські варіанти. – 1997. – № 2. – С. 3–7.
208. Євтух В. Б. Етносуспільні процеси в Україні: можливості наукових інтерпретацій : [монографія] / В. Б. Євтух. – К. : Стилос, 2004. – 242 с.
209. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 3–12.
210. Єщенко Т. Поняття «рідна мова» в двомовному середовищі / Т. Єщенко // Українська мова в сучасному культурному просторі Східної України : матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2010. – С. 99–102.
211. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
212. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // Язык – Речь – Творчество. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 320–340.
213. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи / Н. И. Жинкин // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 5–8.

214. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища школа ; Изд-во при Киевском ун-те, 1974. – 176 с.
215. Жлуктенко Ю. О. Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики / Ю. О. Жлуктенко. – К. : Вид-во Київського ун-ту, 1966. – 135 с.
216. Жлуктенко Ю. О. Органічність мови як соціолінгвістичний параметр багатомовної ситуації / Ю. О. Жлуктенко // Мовознавство. – 1987. – № 4. – С. 13–19.
217. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.
218. Закирьянов К. З. Двуязычие и интерференция / К. З. Закирьянов. – Уфа : Изд-во Башкирского ун-та, 1984. – 80 с.
219. Закирьянов К. З. Двуязычие. Изучение родного и русского языков во взаимосвязи / К. З. Закирьянов // Русский язык в национальной школе. – 1990. – № 8. – С. 12–16.
220. Закон України «Про громадянство» від 01.11.1991 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 10. – С. 5–17.
221. Закон України «Про мови в Україні» [Електронний ресурс] // Політ.уа. – Режим доступу : <http://polit.ua/news/2010/09/09/deputat.html>
222. Закон України «Про національні меншини в Україні» від 25 червня 1992 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 19. – С. 26–34.
223. Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» від 15 травня 2003 р. № 1350–XIV // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 30. – С. 3–28.
224. Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолінгвістическом аспекте : [монографія] / А. А. Залевская. – Тверь : Изд-во ТГУ, 1996. – 182 с.
225. Звегинцев В. А. О цельнооформленности единиц текста / В. А. Звегинцев // Известия АН СССР. Серия : Литература и язык. – 1980. – Т. 39, № 1. – С. 13–21.

226. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности : [монография] / И. А. Зимняя. – М. : Московский психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.

227. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку : [учеб. пособ.] / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 372 с.

228. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностр. языков).

229. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку : [учеб. пособ.] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Наука, 1989. – 221 с.

230. Зимовець Г. В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори) : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.01 / Зимовець Ганна Вікторівна. – К. , 1997. – 243 с.

231. Ибрагимов Г. Х. О понятии «родной язык» / Г. Х. Ибрагимов, К. Я. Зачесов // Русский язык в национальной школе. – 1990. – № 8. – С. 8–11.

232. Ижакевич Г. П. Проблемы культуры русской речи в условиях русско-украинского двуязычия / Г. П. Ижакевич // Совершенствование теории и практики изучения русского языка в школе. – К. : Радянська школа, 1978. – 280 с.

233. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–50.

234. Ильенков Э. В. Философия и культура : [монография] / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с. – (Мыслители XX века).

235. Ильясов И. И. Концепция управления усвоением и обучением иностранному языку / И. И. Ильясов, Т. В. Рябова // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – С. 5–25.

236. Имедадзе Н. В. К психологической природе одновременного овладения двумя языками : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси, 1959. – 22 с.

237. Имедадзе Н. В. К психологической природе раннего двуязычия / Н. В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 60–68.

238. Имедадзе Н. В. Некоторые вопросы типологии билингвизма / Н. В. Имедадзе // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов / под ред. А. Залевской. – Калинин, 1978. – С. 31–43.

239. Ионин Л. Г. Социология культуры : [монография] / Л. Г. Ионин. – М. : Мысль, 1996. – 76 с.

240. Ительсон Е. И. Приемы и методы обучения / Е. И. Ительсон // Советская педагогика. – 1970. – № 2. – С. 20–27.

241. Іванишин В. Мова і нація : [монографія] / Василь Іванишин, Ярослав Радевич-Винницький. – Дрогобич : Відродження, 1994. – 218 с.

242. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Ісаєнко. – Одеса, 2002. – 22 с.

243. Кабанова О. Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке / О. Я. Кабанова, П. Я. Гальперин // Управление познавательной деятельностью учащихся / [под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной]. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – С. 109–133.

244. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–49.

245. Кадырова Ф. Р. Дидактические игры в обучении детей русской разговорной речи в узбекском детском саду : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Ф. Р. Кадырова. – М. , 1988. – 17 с.

246. Казанцева Л. І. Полікультурний простір як педагогічна категорія / Л. І. Казанцева // Наук. вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – Миколаїв, 2012. – Вип. 37, Т. І. – С. 137–142.
247. Казанцева Л. І. Соціально-педагогічний аспект проблеми білінгвізму / Л. І. Казанцева // Наука і освіта. – 2003. – № 5–6. – С. 92–95.
248. Каліщук Д. М. До проблеми типології дискурсу / Д. М. Каліщук // Наук. вісник Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Серія : Філологічні науки. – 2007. – № 4. – С. 50–52.
249. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні засади формування мовленнєвих навичок та вмінь у дітей дошкільного віку / Л. О. Калмикова // Актуальні проблеми металінгвістики : зб. наук. ст. – Черкаси : Черкаський нац. ун-т імені Б. Хмельницького, 2005. – С. 213–215.
250. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичні та лінгвометодичні аспекти : навч. посіб. [для студентів ВНЗ] / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 320 с.
251. Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев : [учебн. пособ.] / Т. И. Капитонова, А. Н. Щукин ; под ред. А. Н. Щукина. – М. : Русский язык, 1979. – 224 с.
252. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. трудов. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
253. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : [монография] / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2004. – 390 с.
254. Карлин А. А. Явление интерференции при изучении лексики / А. А. Карлин // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 33–43.
255. Карлинский А. Е. Некоторые особенности речевой деятельности на первичном и вторичном языках / А. Е. Карлинский // Психология: Исследования речемышлительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 111. – С. 149–166.

256. Карлинский А. Е. Проблемы теории языковых контактов / А. Е. Карлинский // Языковые контакты и интерференция : сб. науч. трудов. – Алма-Ата : Изд-во КАЗГУ, 1984. – С. 3–13.

257. Кармин А. С. Основы культурологии: морфология культуры / А. С. Кармин. – СПб. : Нева, 1997. – 512 с.

258. Кебекова Ф. С. Этнокультурологическая парадигма изучения немецкого языка в условиях поликультурной среды Северного Кавказа : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Кебекова Фатима Сафарбиевна. – М. , 2008. – 323 с.

259. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика: направления исследований / А. А. Кибрик // Обработка текста и когнитивные технологии (Когнитивное моделирование в лингвистике) : Труды X междунар. конф. – Казань : Казанский ун-т, 2008. – С. 132–145.

260. Кибрик А. А. Функционализм и дискурсивно-ориентированные исследования / А. А. Кибрик, В. А. Плунгян // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. – М. , 1997. – С. 307–323.

261. Кимлічка В. Лібералізм і права меншин : [монографія] / В. Кимлічка. – Харків : Центр освітніх ініціатив, 2001. – 173 с.

262. Кириллова Г. Д. Дидактический принцип сравнения / Г. Д. Кириллова // Советская педагогика. – 1955. – № 2. – С. 25–28.

263. Кісь Р. Етнічна маргінальність і мовлення (про деякі аспекти етнолінгвістичної ситуації в містах України) / Роман Кісь // Урок української. – 1999. – № 2–3. – С. 6–12.

264. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від О. Потебні до гіпотези мовного релятивізму) / Р. Кісь. – Львів : Літопис, 2002. – 303 с.

265. Климов Е. А. Основы психологии : учеб. [для вузов] / Е. А. Климов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 462 с.

266. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : [підруч.] / Ганна Петрівна Коваль. – К. : Вища школа, 1989. – 310 с.

267. Козаченко О. М. Методика подолання лексичної інтерференції в польському мовленні студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Козаченко Олексій Миколайович. – Запоріжжя, 2000. – 195 с.

268. Колеснік О. П. Ступені духовності та психічні механізми саморозвитку особистості / О. П. Колеснік // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. – Луцьк : ВДУ, 1994. – Ч. 3. – С. 365–394.

269. Колодій А. Про поліетнічність України: кількісний та якісний виміри / А. Колодій // Україна – проблема ідентичності: людина, економіка, суспільство : матеріали конф. укр. випускників програм наук. стажування у США (Львів, 11–13 жовтня 2003 р.). – Львів : Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2003. – С. 133–147.

270. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Геннадий Владимирович Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 26–32.

271. Колшанский Г. В. Теоретические проблемы билингвизма / Г. В. Колшанский // Лингвистика и методика в высшей школе : сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – 1967. – Вып. 4. – С. 165–178.

272. Комаров В. П. Теоретические основы воспитания культуры межнационального общения учащихся средней профессиональной школы : автореф. дисс. на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.07 «Теория и методика воспитания» / В. П. Комаров. – Казань, 1996. – 342 с.

273. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / [сост. А. И. Пескунов]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 80–169.

274. Коментар до Конституції України. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Інститут законодавства ВРУ, 1998. – 274 с.

275. Конвенція ООН про права дитини. ООН. Конвенція від 20.11.1989 (Конвенція ратифікована Постановою ВР№ 789-ХІІ від 27.02.1991)

[Електронний ресурс] // Фонд пам'яті Олекси Тихого. – Режим доступу : olexa.org.ua/ukr/low/low02.html

276. Конституція України [Прийнята на V сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р.] [Електронний ресурс] // Державна служба України з надзвичайних ситуацій. – Режим доступу : www.mns.gov.ua/files/2011/6/29/konst.pdf

277. Концепция обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных школах Украины / Институт педагогики АПН Украины // Русская словесность в школах Украины. – 2002. – № 4. – С. 5–8.

278. Концепція державної мовної політики : Указ Президента України №161/2010 Про концепцію державної мовної політики від 15.02.2010 р. – К. : Парламентське вид-во, 2010. – 358 с.

279. Концепція дошкільного виховання в Україні : [проект] / Л. В. Артемова, З. Н. Борисова, О. Г. Мороз та ін. ; [під ред. Л. В. Артемової]. – К. : Освіта, 1993. – 16 с.

280. Концепція мовної освіти в Україні / О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, В. М. Плахотник // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 71–75.

281. Концепція навчання державної мови в школах України / О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова // Методика викладання української мови. – 1996. – № 1. – С. 16–21.

282. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологи / [сост. Н. И. Конюхов]. – М. : Полиграфресурсы, 1996. – 156 с.

283. Король Л. Н. Системно-психологический анализ факторов усвоения русской орфоэпии в условиях билингвизма (на мат-ле начальных классов с украинским языком обучения) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. Н. Король. – К. , 1981. – 24 с.

284. Коршун Т. В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Т. В. Коршун. – К., 1995. – 25 с.

285. Костомаров В. Г. Еще раз о понятии «родной язык» / Виталий Григорьевич Костомаров // Русский язык в СССР. – 1991. – № 1. – С. 4–11.

286. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам : [учеб. пособ.] / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.

287. Котожеков Г. Г. Философско-социологический анализ национальной культуры : автореф. дис. на соискан. науч. степени докт. филос. наук : спец. 09.00.04 «Философская антропология. Философия культуры» / Г. Г. Котожеков. – М., 1991. – 31 с.

288. Коток Е. В. Предварительный устный курс русского языка в национальной школе : [учеб. пособ.] / Е. В. Коток. – М. : Педагогика, 1981. – 72 с.

289. Коток Е. В. Способы презентации русской грамматики в начальных классах белорусской школы / Е. В. Коток // Вопросы преподавания русского языка в школах с белорусским языком обучения. – Минск, 1977. – С. 62–73.

290. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : навч. посіб. / М. П. Кочерган. – 3-є вид. – К. : Академія, 2008. – 463 с. – (Альма-матер).

291. Кошечева О. В. Жанр ссоры в детском дискурсе / О. В. Кошечева // Текст – дискурс – картина мира : межвуз. сб. науч. трудов / [науч. ред. О. Н. Чарыкова]. – Воронеж : Истоки, 2010. – Вып. 6. – С. 180–188.

292. Краевский В. В. Методология педагогики : пособ. [для педагогов-исследователей] / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 244 с.

293. Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка / Н. И. Красногорский. – М. : Медгиз, 1958. – 319 с.

294. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : лекційний курс / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.

295. Крутий К. Л. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку: метод. посібник /

К. Л. Крутій, Н. І. Котій, Л. М. Письменна, Л. І. Щербань. – Запоріжжя : ЛПС Лтд, 2006. – 192 с.

296. Крутій К. Л. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку: метод. посібник / К. Л. Крутій, Н. І. Котій, Л. М. Письменна, Л. І. Щербань. – Запоріжжя : ЛПС Лтд, 2007. – 248 с.

297. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПС Лтд, 2009. – Ч. 1 : Концепції, проектування, технології створення. – 320 с.

298. Кубрякова Е. С. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Структура и семантика художественного текста : доклады VII междунар. конф. – М., 1999. – С. 186–197.

299. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров / Е. С. Кубрякова. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25.

300. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : [навч. посіб.] / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.

301. Кузьмин М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3–11.

302. Кулешов С. В. Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») / С. В. Кулешов // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 3–56.

303. Кусько К. Я. Когнітивно-дискурсивний потенціал інформативного трансферу / К. Я. Кусько // Вісник Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна, 2004. – № 635. – С. 89–92.

304. Куць О. Мовна політика в державотворчих процесах України : [навч. посіб.] / О. Куць. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2004. – 275 с.

305. Кучеренко О. И. Чему обучать: тексту или дискурсу? / О. И. Кучеренко // Новые технологии коммуникативного обучения иностранному языку : сб. науч. трудов / О. И. Кучеренко. – М., 2000. – Вып. 449. – С. 84–89.

306. Лазаренко Л. О. Лексична інтерференція в усному румунському мовленні в Україні (лінгвістичний і соціолінгвістичний аспекти) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01, 10.02.15 / Лазаренко Любов Олександрівна. – К., 1997. – 212 с.

307. Леонова А. О. Державна етнокультурна політика в сучасній Україні: теорія і практика : [монографія] / А. О. Леонова. – К. : ДАКККиМ, 2005. – 275 с.

308. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.

309. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 47–53.

310. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 27–32.

311. Леонтьев А. А. Психологические проблемы массовой коммуникации / А. А. Леонтьев ; [под общ. ред. А. А. Леонтьева]. – М. : Наука, 1974. – 146 с.

312. Леонтьев А. А. Речевое действие и речевая ситуация: некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – С. 20–38.

313. Леонтьев А. А. Универсально-сопоставительное изучение языков и описание языка в учебных целях / А. А. Леонтьев // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / под ред. А. М. Шахнаровича, Н. В. Мощинской. – М. : Наука, 1987. – С. 5–12.

314. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев // Психолінгвістика: тенденції розвитку. – М. –Воронеж, 2001. – С. 253–267.

315. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : [монография] / А. А. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 216 с.
316. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
317. Леонтьев А. Н. Избр. психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1–2. – 318 с.
318. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А. Н. Леонтьев // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного : сб. науч. ст. / [под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой]. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – С. 7–16.
319. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев // Дошкольное воспитание. – 1947. – № 9. – С. 3–10.
320. Лернер И. Я. Система методов обучения (дидактический аспект) / И. Я. Лернер, М. М. Скаткин. – М. : Просвещение, 1981. – 290 с.
321. Лингвистический энциклопедический словарь / [под ред. В. Н. Ярцевой]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 684 с.
322. Линник Т. Г. Проблемы языкового заимствования // Языковые ситуации и взаимодействие языков / Т. Г. Линник ; [отв. ред. Ю. А. Жлуктенко]. – К. : Наукова думка, 1989. – С. 76–133.
323. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
324. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвинко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. / Белорусский гос. ун-т. – Минск, 2009. – Вып. 9. – С. 102–106.
325. Лихачев Д. С. О национальном характере русских / Д. С. Лихачев // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 3–6.
326. Лихачов Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачов // Известия АН СССР. – М. , 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.

327. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти : [кол. монографія] / за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.

328. Лобчук О. Г. Врахування впливу україномовного середовища на мову молодших школярів / О. Г. Лобчук // Початкова школа. – 1994. – № 12. – С. 47–48.

329. Лозко Г. Етнологія України. Філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспекти : навч. посіб. / Г. Лозко. – 2-е вид., стереот. – К. : АртЕК, 2004. – 304 с.

330. Лопушинський І. П. Державна мовна політика в Україні : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І. П. Лопушинський. – Херсон : Олді-плюс, 2010. – 478 с.

331. Лотман Ю. М. О семиотическом механизме культуры / Ю. М. Лотман, Б. М. Успенский // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1971. – № 5. – С. 25–32.

332. Лотман Ю. М. Проблема «обучения культуре» как типологическая характеристика // Семиотика. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. – СПб., 2000. – С. 417–425.

333. Лотман Ю. М. Слово и язык в культуре просвещения : избр. ст. / Ю. М. Лотман. – Таллин, 1992. – С. 216–227.

334. Лурия А. Р. Нейропсихологические симптомы поражения медиальных отделов мозга / А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская // Глубинные структуры мозга. – М. : Наука, 1969. – С. 59–101.

335. Лурия А. Р. Язык и сознание : [монография] / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 416 с.

336. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Луцан Надія Іванівна. – Одеса, 2006. – 437 с.

337. Луценко І. Лексична робота з українського мовлення з дітьми старшого дошкільного віку : навч. посіб. / Ірина Луценко. – К. , 1994. – 67 с.

338. Луценко І. О. Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Луценко Ірина Олександрівна. – К., 1994. – 158 с.

339. Луценко І. О. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету / І. О. Луценко // Дошкільне виховання. – 2002. – № 1. – С. 16–20.

340. Любарская А. А. Опыт анализа двуязычия в связи с работой И. Эпштейна «Мысль и многоязычие» / А. А. Любарская // Иностранные языки в советской школе. – 1929. – С. 37–46.

341. Ляпунова В. А. Лінгводидактичні засади індивідуалізації та диференціації навчання дітей дошкільного віку української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / В. А. Ляпунова. – Одеса, 1995. – 18 с.

342. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 5–11.

343. Львов М. Р. Проблема преемственности и перспективности в обучении русскому языку // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку / М. Р. Львов. – М., 1982. – 85 с.

344. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособ. для студ. педвузов и колледжей / М. Р. Львов. – М. : Академия ; Высшая школа, 1999. – 272 с.

345. Майборода О. Етнополітична ситуація в Україні: регіональний вимір / О. Майборода // Сприяння поширенню толерантності у поліетнічному суспільстві. – К., 2002. – С. 25–29.

346. Майборода О. М. Нації етнічні і політичні: оманливе розрізнення / О. М. Майборода // Політичний менеджмент. – 2004. – № 5. – С. 17–19.

347. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 12–20.

348. Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь : Изд-во Тверского ун-та, 1998. – С. 89–94.
349. Макаров М. Л. Основы теории дискурса : [учеб.] / М. Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
350. Мала енциклопедія етнодержавознавства / Інст. держави і права ім. В. М. Корецького НАН України ; [за ред. Ю. І. Римаренка]. – К. : Довіра ; Генеза, 1996. – 942 с.
351. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К. , 1999. – 285 с.
352. Малятко. Програма виховання та навчання. – К. : Свенас, 1993. – 254с.
353. Малькова З. А. Разорванное образовательное пространство / З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 26–37.
354. Мальцева Н. Г. Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5–6 лет : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.19 / Мальцева Наталья Геннадиевна. – Саратов, 2002. – 219 с.
355. Манакин В. Н. Лингвистическая интерференция в устной речи украинцев: природа, факторы и методы изучения / В. Н. Манакин // Двужычье в советском обществе. – Винница, 1988. – С. 28–30.
356. Манакин В. Н. Функционирование русского языка в различных слоях украинского населения (на примере Кировоградской области) // Україно-руське двужычье: Соціолінгвістический аспект / В. Н. Манакин. – К. : Наукова думка, 1988. – С. 23–36.
357. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 285 с.
358. Масальский В. И. Преподавание русского языка в средней школе : пособ. [для учит.] / В. И. Масальский. – 2-е изд. – К. : Вища школа, 1977. – 342 с.
359. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики : [монографія] / Лариса Масенко. – К. : Києво-Могилянська академія, 2010. – 243 с.

360. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

361. Махмутов М. И. Современный урок : учеб. пособ. [для студ. пед. инст.] / Мирза Исмаилович Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 183 с.

362. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. для студентів-філологів ОКР «магістр» / Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.

363. Международный пакт о гражданских и политических правах. ООН. Принят Ассамблеей ООН 16 декабря 1966 // Международные акты о правах человека : сб. документов. – М. : НОРМА-ИНФРАМ, 1999. – С. 281–295.

364. Мельник І. Національний склад населення і мовна ситуація в Україні / І. Мельник // Державність. – 1992. – №2. – С. 47–52.

365. Мельниченко І. Н. Принцип взаємосвязи при параллельном обучении русской и украинской орфографии в школах УССР : дис. ... кандидата пед. наук / Мельниченко І. Н. – К. , 1965. – 344 с.

366. Месяц Н. К. Изучение частей речи в условиях двуязычия : учеб. пособ. / Н. К. Месяц. – К. : Радянська школа, 1987. – 136 с.

367. Месяц Н. К. Учет транспозиции в процессе обучения русскому языку в условиях близкородственного украинско-русского билингвизма : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Месяц Наталия Куприяновна. – М. , 1981. – 183 с.

368. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика : пособ. [для студ. гуманит. вузов и уч-ся лицеев] / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд., исправл. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 207 с.

369. Миньяр-Белоручев Р. Лингвострановедение или «иноязычная» культура? / Р. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1993. – №6. – С. 8–14.

370. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 14–16.

371. Миролубов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. пособ. / А. А. Миролубов, И. В. Рахманов. – М. : Просвещение, 1967. – 447 с.

372. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Л. І. Михайлова. – Одеса, 2010. – 21 с.

373. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход : [монография] / Н. Л. Мишатина. – СПб. : Наука, САГА, 2009. – 264 с.

374. Місяць Н. К. Транспозиція під час вивчення української мови у зв'язку з російською / Н. К. Місяць // Методика викладання української мови і літератури. – К. : Радянська школа, 1983. – Вип. 9. – С. 131–132.

375. Мухина В. С. Этнопсихология. Настоящее и будущее / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 34–42.

376. Надудвари Л. А. Психолого-педагогические основы обучения русскому языку в Венгерских детских садах : дис. ... кандидата пед. наук. : 13.00.01 / Надудвари Лидия Анатольевна. – К. , 1976. – 174 с.

377. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – С. 2–4.

378. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс] // Президент України Віктор Янукович : офіційне інтернет-представництво. – Режим доступу : www.president.gov.ua/documents/15828/html

379. Нація і держава: Теоретико-методологічний і концептуальний аналіз : у 2 кн. / [за ред. Ю. І. Римаренка]. – К. –Донецьк, 1997. – Кн. 2. – 283 с.

380. Негневицкая Е. И. Психологические условия формирования у дошкольников речевых навыков и умений на втором языке : автореф. дис. на

соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. И. Негневицкая. – М. , 1986. – 23 с.

381. Никольский Л. Б. Синхронная социолингвистика (теория и проблемы) / Л. Б. Никольский. – М. : Наука, 1976. – 167 с.

382. Никольский Л. Б. Языковая политика как форма сознательного воздействия общества на языковое развитие / Л. Б. Никольский // Язык и общество. – М. , 1968. – С. 104–114.

383. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – К. : Аконит, 2005. – Т. 2. – 786 с. – (Нові словники).

384. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. педвузов / Е. А. Бысторова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; [под. ред. Е. А. Бысторовой]. – М. : Дрофа, 2004. – 237 с.

385. Общая психология : учеб. / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1970. – 432 с.

386. Освіта України : інформаційно-аналітичний огляд / [під загал. ред. В. Г. Кременя]. – К. : НІЧЛАВА, 2001. – 224 с.

387. Остин Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в лингвистике. – М. , 1986. – Вып. XVII : Теория речевых актов. – С. 45–47.

388. Палихата Є. Я. Навчання діалогічного мовлення на ситуативній основі / Є. Я. Палихата // Початкова школа. – 1991. – № 1. – С. 14–17.

389. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур) / Е. И. Пассов. – Липецк : Родник, 1998. – 158 с.

390. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).

391. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособ. / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 212 с.

392. Паужа Й. Об учете языковых контактов в системе презентации грамматического материала / Й. Паужа // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / под ред. А. М. Шахнаровича, Н. В. Мощинской. – М. : Наука, 1987. – С. 160–167.

393. Пашковская Н. А. Лингводидактические основы обучения русскому языку : пособ. для учителя / Н. А. Пашковская. – К. : Радянська школа, 1990. – 192 с. – (Б-ка учителя рус. яз. и лит.).

394. Пашковская Н. А. Усвоение норм русского литературного языка в школе с украинским языком обучения : метод. пособ. / Н. А. Пашковская, Г. М. Иваницкая, Л. Н. Симоненкова. – К. : Радянська школа, 1983. – 199 с.

395. Педагогика : учеб. / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – 479 с.

396. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

397. Пентилюк М. І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання : метод. посіб. / Марія Іванівна Пентилюк. – К. : Рута, 2000. – 126 с.

398. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального і духовного розвитку особистості / М. І. Пентилюк // Зб. наук. праць Херсонського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – Херсон, 1998. – С. 14–18.

399. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – №3. – С. 8–10.

400. Пентилюк М. І. Українська мова в російськомовних школах. Наукові основи викладання / М. І. Пентилюк, Т. В. Коршун // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 10–12.

401. Пенфильд У. Речь и мозговые механизмы / У. Пенфильд, Л. Робертс ; пер. с англ. ; [под ред. В. Н. Мясищева]. – Л. : Медицина, 1964. – 264 с.

402. Перотті А. Виступ на захист полікультурності: монографія / Антоніо Перотті. – Вид-во Ради Європи, 1994. – 127 с.

403. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.

404. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [навч. посіб.] / К. М. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.

405. Поликультурное общество: стабильность и коммуникация : монография / [под ред. И. А. Мальковской]. – М. : Уникум-Центр, 2003. – 358 с.

406. Політологічний енциклопедичний словник / [упоряд. В. П. Горбатенко ; за ред. Ю. С. Шумшученка та ін.]. – 2-е вид., доп. і перероб. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.

407. Пономарів О. Пристрасті навколо правопису / О. Пономарів // Слово просвіти. – 2001. – № 1. – С. 33–34.

408. Попеску И. В. Языковая политика и проекты законов о языках: их соответствие внутреннему законодательству и международным обязательствам Украины в области защиты прав человека и прав национальных меньшинств / И. В. Попеску // Проекты законов о языках – экспертный анализ : материалы «круглого стола» / Фонд поддержки русской культуры в Украине ; [науч. ред. Н. А. Шульга]. – К. , 2000. – С. 32–43.

409. Постанова Кабінету Міністрів «Про Концепцію розвитку культур національних меншин» від 31.05.1995 р. № 594 // Інформ. бюл. Мін. України у справах національностей, міграції та культур. – 1995. – № 2. – С. 3–13.

410. Потєбня А. А. Мысль и язык : собр. науч. трудов / А. А. Потєбня ; [подг. текста Ю. С. Рассказова]. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.

411. Поточний архів Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : osvita-bmr.ucoz.org/normativni_dokumenti/0-16

412. Почепцов Г. Г. Высказывания и дискурс в прагмалингвистическом контексте : монография / Г. Г. Почепцов. – К. : КГПИИЯ, 1989. – 114 с.

413. Притулик Н. В. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь російськомовних першокласників у процесі вивчення української мови (у школах з українською мовою навчання) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Притулик Наталія Валеріївна. – К., 2004. – 187 с.

414. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України ; гол. ред. кол. С. М. Ніколаєнко. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – С. 276–281.

415. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / [О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.

416. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / [О. Андрієтті, О. Голубович, О. Долинна та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 104 с.

417. Протасова Е. Становление и функционирование двуязычия / Е. Протасова // Материалы по исследованию билингвизма. – М., 2005. – С. 3–15.

418. Протасова Е. Ю. К проблеме развития значения в детской речи / Е. Ю. Протасова // Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку ; отв. ред. И. Н. Горелов, А. М. Шахнарович. – М., 1980. – С. 33–42.

419. Протасова Е. Ю. Ситуация коммуникации для детей монолингвов и билингвов. Работа с детьми-инофонами / Е. Ю. Протасова, В. С. Рыскина // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. – Минск : БГПУ, 2011. – С. 238–240.

420. Протасова К. Двомовність від малого до великого / Катерина Протасова // Дошкільна освіта. – 2009. – № 4 (26). – С. 44–46.

421. Протченко В. У. Многоаспектний лінгвістический аналіз в теоретическом и практическом обучении синтаксису белорусского языка в средней школе : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Протченко Василий Ульянович. – М., 1990. – 400 с.

422. Психолінгвістическіе і лінгвістическіе основи языковых контактов : сб. научн. трудов Калининского гос. ун-та / [редкол. : А. А. Залевская (отв. ред.) и др.]. – Калинин : Изд-во КГУ, 1984. – 159 с.

423. Психолінгвістическіе проблемы массовой коммуникации : сб. науч. ст. / [отв. ред. А. А. Леонтьев]. – М. : Наука, 1974. – 147 с.

424. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1965. – 298 с.

425. Радевич-Винницький Я. К. Україна: від нації до мови / Я. К. Радевич-Винницький. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 360 с.

426. Райт Э. Ф. Игровые курсы русского языка для детского сада и начальной школы с латышским языком обучения : дис. ... канд. пед. наук в виде науч. доклада : 13.00.02 / Райт Эрна Федоровна. – М., 1990. – 30 с.

427. Рамочная конвенция о защите национальных меньшин 18 апреля 1995 г. // Международные акты о правах человека. – К., 1997. – С. 637–654.

428. Ратынский Г. В. Принцип сознательности в обучении иностранному языку в восьмилетней школе / Г. В. Ратынский // Вопросы методики обучения иностранным языкам : учен. записки / [под ред. Е. И. Пассова]. – Горький, 1970. – Вып. 4. – С. 114–119.

429. Рішення Конституційного Суду України від 14 грудня 1999 р. (справа про застосування української мови) // Конституційне законодавство України : Законодавчі акти, коментар та офіційне тлумачення. – К., 2000. – 213 с.

430. Родина Н. М. Становление речевого общения на втором языке у дошкольников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. М. Родина. – М., 1998. – 23 с.

431. Розвиток українського мовлення. Програми для дошкільних закладів з російським мовним режимом // Дошкільне виховання. – 1989. – № 7. – С. 22–31.

432. Розенцвейг В. К проблеме грамматической интерференции / В. Розенцвейг, Л. Уман // Проблемы структурной лингвистики. – М. : Наука, 1962. – С. 56–80.

433. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика / В. Ю. Розенцвейг. – Л. : Наука, 1972. – 80 с.
434. Росетти А. Смешанный язык и смешение языков / А. Росетти // Новое в лингвистике. Языковые контакты ; [под. ред. В. Ю. Розенцвейга]. – М. , 1972. – С. 112–134.
435. Рот О. М. Проблеми інтерлінгвістики і фіноугорсько – східнослов'янські мовні контакти найдавнішого періоду / О. М. Рот // Мовознавство. – 1971. – № 4. – С. 16–27.
436. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 482 с.
437. Руденко Л. С. Сучасні теоретичні підходи до поняття «національна культура» [Електронний ресурс] / Л. С. Руденко // Культурна трансформація сучасного українського суспільства : VII культурологічні читання пам'яті В. Подкопаєва. – Режим доступу : www.culturalstudies.in.ua/knigi_8_27.php#
438. Рутьова О. О. Номінативний аспект дитячого мовлення (на матеріалі французької, грецької, англійської та української мов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / О. О. Рутьова. – Одеса, 2001. – 19 с.
439. Румянцева И. М. Психологические и психофизиологические основания естественного раннего билингвизма / И. М. Румянцева // Детское двуязычие : материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2005. – С. 12–23.
440. Румянцева І. До проблеми втрати природного білінгвізму на території СНД / І. Румянцева // Дошкільна освіта. – 2009. – № 4. – С. 55–56.
441. Русанівський В. М. Прогностичні функції соціолінгвістики / В. М. Русанівський // Мовознавство. – 1989. – № 1. – С. 3–10.
442. Русанівський В. М. Споріднена і віддалена двомовність як об'єкт сучасної лінгвістики / В. М. Русанівський // Мовознавство. – 2007. – № 1. – С. 3–6.

443. Рябова М. Э. Иноязычие как психологический фактор формирования субъекта усложняющегося общества / М. Э. Рябова // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 136–141.

444. Рябчук М. Від Малоросії до України: парадокси запізнілого націєтворення / М. Рябчук. – К. : Критика, 2000. – 231 с.

445. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О. Я. Савченко. – К. : Вища школа, 1993. – 190 с.

446. Салибаев В. Х. Психологический анализ факторов мотивации в овладении русским языком как вторым родным : монография / В. Х. Салибаев. – Душанбе : Дониш, 1983. – 119 с.

447. Саплін Ю. Ю. Фактори вибору мови спілкування в умовах близькоспорідненого білінгвізму (на матеріалі Запорізької області УРСР) / Ю. Ю. Саплін // Мовознавство. – 1988. – № 4. – С. 50–55.

448. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – (Энциклопедия образовательных технологий).

449. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монограф. учеб. пособ. / Е. А. Селиванова. – К. : ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.

450. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2006. – 716 с.

451. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми : підруч. / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля, 2008. – 712 с.

452. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов / С. В. Семчинський. – К. , 1974. – 252 с.

453. Семчук У. Білінгвізм як термін і двомовність як гасло. Фактори впливу на вибір мови і на мовну політику / У. Семчук // Урок української. – 2007. – № 2/3. – С. 4–7.

454. Серажим К. С. Термін «дискурс» у сучасній лінгвістиці / К. С. Серажим // Вісник Харківського ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Серія : Філологія. – № 520, вип. 33. – 2001. – С. 7–12.
455. Сербенська О. А. Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання : зб. матеріалів міжнар. наук. конф. / [упор. І. Остащ, Н. Гринич]. – Львів : Каменяр, 1994. – С. 16–24.
456. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление : монография / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 242 с.
457. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / П. Серио ; [пер. с франц. и португ.]. – М. : Прогресс, 1999. – С. 14–53.
458. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. , 1986. – Вып. XVII. – С. 12–15.
459. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии : учеб. пособ. / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
460. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи : учеб. пособ. / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 152 с.
461. Скляр В. Реалії етнічного складу населення України / В. Скляр // Слово Просвіти. – 2007. – № 42. – С. 18–23.
462. Слобин Д. Психолінгвістика : монографія / Д. Слобин, Дж. Грин ; [пер. с англ. Е. И. Негневицкой ; под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
463. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. , 1995. – 428 с.
464. Словарь иностранных слов / [под. ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова (гл. ред.) и Л. С. Шаумяна]. – 6-е изд., перераб и доп. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 764 с.
465. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1997. – 438 с.

466. Словарь русского языка: 70 000 слов / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – 3-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с.
467. Словник української мови : у 10 т. / [ред. кол. : І. К. Білодід, А. А. Бурячок, В. О. Вінник та ін.]. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 4. – 512 с.
468. Слышкин Г. Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) / Г. Г. Слышкин // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. ст. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 38–45.
469. Слюсарева Н. А. Социологическое направление / Н. А. Слюсарева // Лингвистический энциклопедический словарь ; [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Советская Энциклопедия, 1990. – С. 482 – 483.
470. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования : монография / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
471. Сорокин Ю. А. В чем же суть понятия «родной язык»? / Ю. А. Сорокин // Русский язык в национальной школе. – 1990. – № 9. – С. 8–10.
472. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : избр. труды / Ф. А. Сохин. – М. : Изд-во Московского психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 224 с.
473. Социально-лингвистические исследования / под ред. Л. П. Крысина, Д. Н. Шмелева. – М. : Наука, 1976. – 232 с.
474. Ставицька Л. Суржик: між, мова, комунікація / Л. Ставицька, В. Труб // Україно-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти. – К. , 2007. – С. 31–120.
475. Ставицька Л. Україно-російська двомовність: соціологічні та лексикографічні аспекти / Л. Ставицька // Мовознавство. – 2001. – № 5. – С. 12–17.
476. Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови / М. Г. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5–6. – С. 3–12.
477. Степанов Є. Мовна ситуація в Одесі напередодні 2000 року / Є. М. Степанов // Південь України : IV Міжнар. конгрес українців (Одеса, 26–29 серпня 1999 р.). – Одеса, 1999. – С. 293–297.

478. Степанов Є. М. Монолінгвізм і полілінгвізм міста у минулому й сучасному / Є. М. Степанов // Мовознавство. – 2001. – № 4. – С. 20–27.

479. Степанов Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века : сб. ст. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1996. – С. 35–73.

480. Стрюк Е. И. Двужычие в дошкольном возрасте / Е. И. Стрюк // Русский язык в СССР. – 1991. – № 9. – С. 13–15.

481. Супрун А. Е. Некоторые психологические проблемы обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия / А. Е. Супрун // Совершенствование теории и практики обучения русскому языку в школе. – К. : Радянська школа. – 1978. – 280 с.

482. Супрун А. Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе / А. Е. Супрун, А. В. Клименко. – Минск : Народная асвета, 1974. – 144 с.

483. Супрун А. Е. Лингводидактические проблемы содержания обучения русскому языку в белорусской школе : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Супрун Адам Евгеньевич. – М. , 1981. – 347 с.

484. Супрун А. Е. Межъязыковая интерференция как психолингвистическое явление / А. Е. Супрун // Русский язык и литература в школах УССР. – 1977. – № 5. – С. 60–64.

485. Супрун А. Е. Некоторые проблемы преподавания русского языка в условиях близкородственного двуязычия / А. Е. Супрун // Русский язык в национальной школе. – 1975. – № 4. – С. 2–9.

486. Супрунова Л. Л. Поликультурный подход к использованию идей этнопедагогики в современной российской школе / Л. Л. Супрунова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 4 (16). – С. 71–78.

487. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сэпир ; пер. с англ. и вст. ст. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс, 1993. – 420 с.

488. Табуре-Келлер А. К изучению двуязычия в социологическом плане / А. Табуре-Келлер // Зарубежная лингвистика : сб. науч. ст. – М. : Прогресс, 1999. – С. 75–88.

489. Тараненко О. Українська мова і сучасна мовна ситуація в Україні / О. Тараненко // Мовознавство. – 2001. – № 4. – С. 3–19.

490. Тараненко О. О. Мовна ситуація і мовна політика в сучасній Україні (на загальнослов'янському тлі) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2003. – № 2–3. – С. 30–55.

491. Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку : учеб. пособ. / А. В. Текучев. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.

492. Тертичка В. В. Державна політика: аналіз та здійснення в Україні : монографія / В. В. Тертичка. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 750 с.

493. Тимофеев В. П. Личность и языковая среда / В. П. Тимофеев. – Шадринск, 1971. – 121 с.

494. Тлостанова М. В. Постсоветская литература и эстетика транскультурации. Жить никогда, писать ниоткуда : монографія / М. В. Тлостанова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 276 с.

495. Трескова С. И. Методика измерения в социолингвистике / С. И. Трескова // Принципы и методы социолингвистических исследований. – М. : Наука, 1989. – С. 7–30.

496. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Трифонова Олена Сергіївна. – Одеса, 2013. – 419 с.

497. Труб В. Явище суржику як форма просторіччя в ситуації двомовності / В. Труб // Мовознавство. – 2000. – № 1. – С. 46–58.

498. Трубецкой Н. С. Основы фонологии / Н. С. Трубецкой ; пер. с нем. А. А. Холодовича ; [ред. С. Д. Кацнельсона]. – 2-е изд. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 340 с.

499. Трунова В. А. Развитие мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму : навч. посіб. / В. А. Трунова. – К. : Вища школа, 2001. – 96 с.

500. Тхагапсоев Х. Г. Двужычие в условиях этнорегиона. Этнокультурная идентификация и расширение социализации (Методологические аспекты) / Х. Г. Тхагапсоев // Мир психологии : науч.-метод. журнал. – Москва–Воронеж, 2004. – № 3 (39). – С. 52–60.

501. Українська мова : енциклопедія / за ред. В. М. Русанівського. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.

502. Українська мова. Енциклопедія / [ред. кол. : В. М. Русанівський (співгол.), О. О. Тараненко (співгол.), М. П. Зяблюк та ін.]. – 2-е вид., випр. і доп. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 824 с.

503. Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціокультурні аспекти / за заг. ред. Л. О. Ставицької. – К. , 2007. – 200 с.

504. Уман Л. М. Что такое грамматическая интерференция / Л. М. Уман // Учен. записки Орловского пед. ин-та. – Орел, 1963. – Т. 17, вып. 2. – С. 157–165.

505. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. – М. : Просвещение, 1960. – Вып. 1. – С. 70–114.

506. Успенский М. Б. Внешняя интерференция и межъязыковые сопоставления на уроках русского языка / М. Б. Успенский // Русский язык в национальной школе. – 1975. – № 1. – С. 6–10.

507. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе : учеб. пособ. / М. Б. Успенский. – М. : Изд-во Московского психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 190 с.

508. Успенский М. Б. Русский язык в школах Украинской ССР : метод. пособ. / М. Б. Успенский. – К. : Радянська школа, 1978. – 176 с.

509. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе : учеб. пособ. / М. Б. Успенский ; [под ред. Н. М. Шанского]. – М. : Педагогика, 1979. – 128 с.

510. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников : учеб. / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
511. Ушакова Т. Н. Двойственность природы речезыковой способности человека: Анализ проблемы детерминации речевого развития / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 5–16.
512. Ушинский К. Д. Родное слово : пед. сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 4. – 520 с.
513. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи : учеб. пособ. / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
514. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высшая школа, 1970. – 320 с.
515. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы речевых жанров / М. Ю. Федосюк // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 29 – 34.
516. Фесенко Л. І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Фесенко Лариса Іванівна. – Одеса, 1994. – 156 с.
517. Филин Ф. П. Очерки по теории языкознания : монография / Ф. П. Филин. – М. : Наука, 1982. – 336 с.
518. Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия / Ф. П. Филин // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 13–25.
519. Философский словарь / [под ред. И. Г. Фролова]. – М. , 1999. – 560 с.
520. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол. С. С. Аверинцев и др.]. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.
521. Функції і структура методів навчання : навч. посіб. / [за ред. В. О. Онищука]. – К. : Вища школа, 1979. – 195 с.
522. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) : учебн. пособ. / И. И. Халеева. – М. : Просвещение, 1989. – 408 с.

523. Харитонов М. Г. Традиционная культура воспитания в деятельности этнопедагогических классов : монография / М. Г. Харитонов. – М. : Педагогика, 1994. – 128с.

524. Хасанов Н. М. Основы начального обучения грамматическому строю русского языка в школах народов тюркской группы : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец : 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Н. М. Хасанов. – М. , 1985. – 22 с.

525. Хмелько В. Лінгво-етнічна структура України: регіональні особливості й тенденції змін за роки незалежності / В. Є. Хмелько // Наукові записки НаУКМА. – К. , 2004. – Т. 32 : Соціологічні науки. – С. 3–15.

526. Холтон Дж. Что такое «антинация»? /Дж. Холтон // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 26–59.

527. Хорошковська О. Навчаємо розмовляти українською : посіб. для вихов. / О. Хорошковська, Н. Кудикіна. – К. : Альфа-М, 1997. – 164 с.

528. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання : монографія / О. Н. Хорошковська. – К. : УкрНДПСК, 1999. – 305 с.

529. Цивілізаційні виміри моральності: зміна парадигми : монографія / В. А. Малахов, Є. І. Мулярчук та ін. – К. : Наукова думка, 2007. – 158 с.

530. Цыганенко Г. П. Состав слова и словообразование в русском языке : учеб. пособ. / Г. П. Цыганенко. – К. : Вища школа, 1978. – 152 с.

531. Чемес В. Ф. Функціонування літературно-нормативного кода як соціолінгвістичний і власне лінгвістичний об'єкти / В. Ф. Чемес // Українське народознавство. – К. : Вид-во КДУ, 1993. – Вип. 20. – С. 11–20.

532. Чередниченко Г. И. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : учеб. / Г. И. Чередниченко. – К. : Вища школа, 1957. – 426 с.

533. Чередниченко О. Багатомовність і концептуальна картина світу / О. Чередниченко // Українознавство. – 2002. – № 3. – С. 64–67.

534. Чернышова Е. Б. Коммуникативное поведение дошкольника: психолингвистическое исследование : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.19 / Чернышова Елена Борисовна. – Воронеж, 2001. – 242 с.
535. Чиршева Г. Введение в онтобилингвологию : монография / Г. Чиршева. – Череповец : Изд-во ЧГУ, 2000. – 194 с.
536. Шанский Н. М. Методика преподавания русского языка в национальной школе: достижения и проблемы / Н. М. Шанский // Русский язык в национальной средней и высшей школе : сб. науч. трудов. – М. : Изд-во АПН СССР, 1984. – С. 4–13.
537. Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика : сб. ст. / Н. М. Шанский. – М. : Русский язык, 1985. – 240 с.
538. Шанский Н. М. Сопоставление как один из методических приемов обучения русскому языку нерусских / Н. М. Шанский // Русское языкознание и лингводидактика. – М. : Русский язык, 1987. – С. 220–222.
539. Шахнарович А. Язык и дети : монография / А. М. Шахнарович, Е. Й. Негневицкая / [отв. ред. А. А. Леонтьев]. – М. : Наука, 1981. – 110 с.
540. Шахнарович А. М. Раннее двуязычие: психолингвистическая природа / А. М. Шахнарович // Национально-языковые проблемы. – М. , 1990. – С. 63–80.
541. Швейцер А. Д. Введение в социолингвистику : учеб. пособ. [для инстит. и ф-тов иностр. языков] / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. – М. : Высшая школа, 1978. – 216 с.
542. Швейцер А. Д. Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы : монография / А. Д. Швейцер. – 2-е изд. – М. , 2009. – 178 с.
543. Шилз Е. -А. Нація, національність, націоналізм і громадянське суспільство / Е. -А. Шилз // Політика і час. – 2001. – № 21. – С. 71–80.
544. Шинкаренко О. В. Явища лексичної інтерференції в українському мовленні молоді Кіровограда : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Шинкаренко Олена Володимирівна. – К. , 1995. – 176 с.

545. Шумарова Н. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму : монографія / Наталя Шумарова. – К. : Вид. центр КЛДУ, 2000. – 283 с.

546. Шумарова Н. Рідна мова: символ чи засіб існування? / Н. Шумарова // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 2. – С. 41–43.

547. Шярнас В. И. Лингводидактические особенности сопоставительного описания языка в учебных целях / В. И. Шярнас // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного / [под ред. А. М. Шахнаровича, Н. В. Мощинской]. – М. : Наука, 1987. – С. 13–18.

548. Шярнас В. И. Теоретические основы обучения нескольким языкам в школе : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / В. И. Шярнас. – М. , 1978. – 56 с.

549. Щерба Л. В. О взаимоотношении родного и иностранного языков / Л. В. Щерба. – Л. : Просвещение, 1974. – С. 26–38.

550. Щерба Л. В. О понятии смешения языков: Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 423 с.

551. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики : учеб. /Л. В. Щерба. – М. : Высшая школа, 1977. – 112 с.

552. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык // Избр. труды по рус. языку / Л. В. Щерба. – М. : Русский язык, 1957. – С. 113–129.

553. Юридический энциклопедический словарь. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. , 2000. – 620 с.

554. Яббаров Г. Проблема методов обучения русскому языку в национальной школе : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Г. Яббаров. – Баку, 1978. – 61 с.

555. Якемчук Р. Міжнародний захист меншин / Р. Якемчук // Політика і час. – 1997. – № 9. – С. 37–46.

556. Ясперс К. Философия / Карл Ясперс ; пер. с нем. А. Судакова. – М. : Канон+ ; Реабилитация, 2012. – Кн. 1 : Философское ориентирование в мире. – 384 с.

557. Яцикявичус А. И. Психология формирования многоязычия : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. И. Яцикявичус. – Вильнюс, 1970. – 63 с.
558. Яшина В. И. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте : сб. науч. ст. / В. И. Яшина. – М. , 1995. – С. 37–38.
559. Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities Opinion on Ukraine : Executive Summary. – Strasbourg, 1 March 2002.
560. Arnberg J. Raising Children Bilingually : Clevedon: Multilingual Matters // The Preschool Years. – 1987. – № XV. – 168 p.
561. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. – Clevedon : Multilingual Matters, 1996. – 233 p.
562. Ben-Zeev S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development // Child Development. – 1977. – № 48. – P. 1009–1018.
563. Clyne M. Don't you get bored speaking only English? Expressions of metalinguistic awareness in a bilingual child; In R.Steele and T.Threadgold // Language topics: Essays in honour of Michael Holliday. – Amsterdam : John Benjamin's, 1987. – P. 85–103.
564. Collegiate Dictionary. Tenth. Edition. Merriam-webster's, incorporated speaking-field, Massachusetts, U.S.A, 1999. – 1085 p.
565. Darsy N. T. Bilingualism and the measure of intelligence: Rewire of a decade of research: John Benjamin's Publishing Company // Journal of Genetic Psychology. – 1963. – № 82. – P. 259–282.
566. Diebold A. R. Incipient Bilingualism / A. R. Diebold, A. Richard // Language, 1961. – № 37. – P. 16–21.
567. Epstein I. La pensee et la polyglossie : essai psychologique et didactique / I. Epstein. – Lausanne : Payot et Cie, 1915. – 97 p.
568. Ferguson C. K. A. Diglossia. – Word, 1962. – Vol. 15, № 2. – P. 3–11.
569. Fishman J. Sociolinguistics: A brief sociolinguistics introduction. – Rowley, Mass., 1971. – P. 5–36.

570. Harding E. The bilingual Family: a handbook for parents / E. Harding, P. Riley. – Cambridge : SAGE Publication, 1986. – 155 p.
571. Haugen E. Bilingualism in the Americas / E. Haugen. – New York, 1956. – 783 p.
572. Haugen E. Instrumentalism in Language Planning // Can Language be planned? / Ed. J. Rubin and B. Jernudd. – Honolulu, 1971. – P. 131–145.
573. Haugen E. Norwegian Language in America / E. Haugen. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1953. – 695 p.
574. Houwer A., de. Bilingual language acquisition / A. de. Houwer // The Handbook of Child Language / in P. Fletcher and B. MacWhinney (eds). – Oxford : Basic Blackwell. – 1995. – P. 219–250.
575. Implementing Ukrainian language arts (esc – grade 12) // Teacher manual. – Alberta Education, 1991. – 35 p.
576. Klein W. Zweitspracherwerb / Wolfgang Klein. – Hain, Frankfurt a. M., 1992. – 236 p.
577. Kuzio T. Parliament to Mull Ratification of Minority-Language Charter [Electronic resource] / T. Kuzio // Radio Free Europe Radio Liberty. – Mode of access : <http://www.rferl.org>
578. Lanza E. Can bilingual two-year-olds code-switch / E. Lanza // Journal of Child Language. – 1992. – № 19. – P.633–658.
579. Leopold W. Speech development of a Bilingual child: A linguistic Record / W. Leopold // Grammar and General Problems. – Evanston : Northwest University Press, 1949. – Vol. 3. – P. 58 – 73.
580. Levy Y. Theoretical gains from the study of bilingualism: A case report / Y. Levy // Language Learning. – 1985.– № 35. – P. 541–554.
581. Meillet A. Linguistique historique et Linguistique generale / A. Meillet. – Paris, 1936. – T. 11. – 176 p.
582. Meisel J. Early differentiation of languages in bilingual children / J. Meisel // Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and

Loss / in K. Hylten-stam and L. Obler (eds). – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1989. – P. 13–40.

583. Miller D. Citizenship and National Identity / D. Miller. – Cambridge : Polity Press, 2000. – 127 p.

584. Miller G.A. Language and communication / G. A. Miller. – New York–Toronto–London : Mcgraw-Hill book co., 1951. – 1 st. edition. – 298 p.

585. Pill E. The relation of bilingualism to intelligence / E. Pill, W. E. Lambert // Psychological Monographs. – 1962. – № 76. – P. 1–23.

586. Psycholinguistics: A survey of theory and research problems / ed. by Ch. T. Osgood, Th. A. Sebeok. – Bloomington, 1954. – 408 p.

587. Redlinger W. E. Language mixing in young bilingualism / Wendy E. Redlinger and Tschang-Zin Park // Journal of Child Language. – 1980. – №7. – P. 334–352.

588. Ronjat J. Le developpement du langage observe chez un enfant bilingue / J. Ronjat. – Paris : Champion, 1913. – 155 p.

589. Ukrainian bilingual education in Alberta // Language Services. – Alberta Education, May 1989. – 40 p.

590. Vaid J. Bilingualism and brain lateralization / J. Vaid // Language Functions and Brain Organization / in S. Segalowitz. – Now-York : Academic Press, 1983. – P. 315–339.

591. Volterra V. and Taeschner R. The acquisition and development of language by bilingual children: John Benjamins / V. Volterra, R. Taeschner // Journal of Child Language. – 1978. – № 5. – P. 311–326.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для батьків

1. Ваша національність _____
2. Яку мову Ви вважаєте рідною? _____
3. Якою мовою Ви спілкуєтесь у родині? _____
4. Яку мову Ви переважно використовуєте в побутовій сфері, у вуличній комунікації? _____
5. Яку мову обираєте для читання преси, книжок, перегляду TV _____

6. Якою мовою послуговуєтесь при виконанні службових обов'язків? _____

7. Як Ви ставитесь до навчання Вашої дитини української мови в дитячому садку?
 - позитивно
 - негативно
 - байдужеПоясніть, чому Ви так ставитесь? _____

8. Чи залучаєте Ви дитину до вивчення української мови в родині? _____
9. Які засоби (методи) навчання Ви застосовуєте?
 - читання книжок
 - читання і обговорення змісту книжки
 - читання і обговорення змісту книжки українською мовою
 - гра з дитиною засобами української мови
 - заучування віршів українською мовою
 - спілкування у побуті українською мовою
 - інші засоби (методи)

Додаток Б

Анкета для вихователів

1. Ваша національність _____
 2. Яку мову Ви вважаєте рідною? _____
 3. Якою мовою Ви спілкуєтесь у родині? _____
 4. Якою мовою Ви спілкуєтесь з друзями, родичами, в побуті, у вуличній комунікації? _____
 5. Якою мовою Ви здійснюєте навчально-виховний процес у ДНЗ? _____
-
6. Який мовний режим має Ваш дошкільний заклад за статутом? _____
-
7. Як Ви оцінюєте свій рівень володіння українською мовою?
 - як високий
 - як середній
 - як низький

Додаток В.

Схема щомісячного планування занять з навчання української мови в старшій групі ДНЗ за експериментальною моделлю

Етап Навчання	тижні місяця	комплексні	інтегровані	народознавчі	тематичні	коригувальні	індивідуально-групові	заняття з різних розділів програм
I етап	I	2	1				2	
	II	2	1				2	
	III	2	1				2	
	IV	2	1				2	
II етап	I	1		1	1		2	
	II	1	1			1	2	
	III	1		1	1		2	
	IV	1	1			1	2	
III етап	I	1		1	1		2	1
	II	1	1			1	2	1-2
	III	1		1	1		2	2-3
	IV	1	1			1	2	2-3
IV етап	I	1		1		1	2	2-3
	II	1		1		1	2	3-4
	III	1		1		1	2	3-4
	IV	1		1		1	2	4-5

**Комплексне заняття з української мови
(пізнавально-орієнтувальний етап навчання)**

Тема: «Оселя. Житло».

Мета: збагачувати активний словник дітей на основі знань та уявлень про рідну оселю, квартиру, будинок, у яких вони мешкають. Ввести слова української мови: іменники – *будинок, оселя, мешканці, житлова кімната*; прикметники – *висотний, одно-, багатопверховий, затишна, охайна, зручна, простора*; дієслова – *мешкати, прибирати, мити*; прислівники – *разом, затишно, тепло*. Вчити твердої вимови приголосного [ч]: *[ч]исто, стіль[ч]ик, поли[ч]ка, зру[ч]ний, [ч]истити*. Вчити складати прості двоскладові речення, узгоджуючи іменники з прикметниками в називному відмінку. Вчити дітей наслідувати діалог з 3 діалогічних єдностей за поданою моделлю. Залучати дітей до складання колективної описової розповіді «Затишна оселя». Сприяти розвитку міжмовного чуття. Виховувати зацікавленість і бажання розмовляти українською мовою. Розвивати почуття захищеності, любові до рідної домівки і своєї родини.

Хід заняття.

1. *Організаційний момент. Вступна бесіда.*

– Доброго ранку, діти. До нас у гості завітала лялька Марійка. Це означає, що в нас буде заняття українською мовою. Привітайтеся, діти. Марійка принесла с собою щось цікаве. Що це, Марійко?

– Марійка принесла фотографії свого будинку і своєї кімнати. Давайте роздивимось (переглядають).

2. *Розповідь вихователя. Бесіда за змістом.*

– Розкажи, Марійко, про свою оселю.

– Я живу в квартирі. Вона розташована у висотному будинку. Ось він, подивіться на фото. В цьому будинку три поверхи (этажи), отже він – триповерховий. Моя квартира – на першому поверсі. В моїй квартирі є кухня,

спальня і моя кімната, дитяча, де я граюся, читаю. Діти, а де ви живете? Хто живе у висотному будинку, в якому багато поверхів – два, три, чотири, а може більше? А хто живе в одноповерховому будинку?

3. *Словникова робота за темою заняття. Семантизація. Введення лексики на рівні первинної навички.*

– Подивіться на ці картинки. Це висотний будинок. Повторіть. Можна сказати багатоповерховий будинок. Повторіть. А чому кажуть висотний? А чому кажуть багатоповерховий?

– А хто живе з вас, діти, в такому (показує на картинці), одноповерховому будинку?

– Всі люди, які живуть в будинках, називаються мешканці цих будинків. Мешканці. Повторіть. Мешканці – живуть або мешкають. Повторіть, що роблять мешканці?

– Мешканці піклуються про свою оселю. Оселя, житло – це будинок, квартира, де живуть люди. Повторіть, оселя. Що це – оселя? Що це – житло? В якій оселі ти живеш, Максиме, в квартирі чи маленькому будинку? А ти, Олесю, в якій оселі живеш? (Відповіді дітей).

– Як же люди піклуються про свою оселю? Так, вони прибирають у своїй оселі: миють вікна, підлогу, протирають пил. А як ви, діти, піклуєтеся про свою оселю? (Індивідуальні відповіді дітей).

– Добре, коли в кожній людині є в оселі його кімната, де знаходяться його улюблені речі. У кого з вас, дітки, є своя кімната. Повторіть: у мене є своя кімната (Індивідуальні відповіді).

– Кожен має піклуватися про свою кімнату. Можна ще сказати так: кожен повинен підтримувати чистоту у своїй кімнаті. Як ви підтримуєте чистоту? (Індивідуальні відповіді).

– Ось подивіться, на фото, яке принесла Марійка. Це Марійчина кімната. Вона чиста, охайна – це «аккуратная». Охайна, повторіть. Охайна, тому що всі речі знаходяться на своїх місцях. Подивіться, де стоять книжки? Де знаходяться іграшки? Правильно, на поличках, у шафах. Скажіть, а про таку кімнату можна

сказати, що вона чиста? А чому? Так, діти, про чисту, охайну, гарну кімнату і оселю можна сказати, що вони затишні. Російською мовою ми говоримо «уютная». Затишна кімната. Затишна оселя. Повторіть.

4. *Робота з орфоепічних навичок. Зіставлення, показ і пояснення вимовних відмінностей. Закріплення у вправах, чистомовках, віршиках.*

– Послухайте, діти, уважно, як я вимовляю українські слова *чиста, зручна, поличка*. В них звук [ч] вимовляється твердо. Послухайте ще раз.

Повторіть звук [ч-ч-ч]. А тепер повторіть чистомовку:

чи-чи-чи- калачі
чу-чу-чу- напечу.
Чу-чу-чу напечу
чи-чи-чи- у печі.

Давайте правильно вимовимо слова *чистий, зручна, поличка*. (Діти повторювали кілька разів). Треба завжди пам'ятати, що звук [ч] в українській мові вимовляється твердо.

– Я прочитаю жартівливий віршик, а ви дослухайтеся і запам'ятайте всі слова, в яких є звук [ч]. Треба буде назвати всі слова зі звуком [ч] і правильно їх вимовити.

Чайка чаплю чепурила:

Пір'ячко чесала, мила,

Чисті черевички взула.

Чиста правда! Я все чула.

5. *Робота з формування граматичної будови мовлення.*

– Зараз Марійка запитає у кожного, яка ж у нього кімната та оселя.

Імітаційна вправа «Яка у тебе оселя?»

– У тебе затишна (чиста, охайна, велика, простора) оселя? – У мене затишна (чиста, охайна, велика, простора) оселя.

– У тебе затишна (чиста, охайна, велика, простора) квартира? – У мене затишна (чиста, охайна, велика, простора) квартира.

– У тебе затишна (чиста, охайна, велика, простора, гарна) кімната? – У мене затишна (чиста, охайна, велика, простора, гарна) кімната.

6. *Автоматизація орфоепічних, лексичних і граматичних навичок у комунікативно-мовленнєвих вправах.*

– Малята, я думаю, у кого чиста, гарна, охайна кімната, тому приємно запросити до себе в гості друзів. Ви запрошуєте до себе друзів, родичів? Які ввічливі слова ви говорите? Ось послухайте, як Марійка запрошує до себе гостя, свого товариша: Заходь, будь ласка, до моєї оселі.

– Діти запросіть один одного до своєї оселі (квартири, кімнати). (Всі діти імітують речення).

7. *Розвиток діалогічного мовлення. Створення комунікативних ситуацій для діалогізування.*

– Марійка каже, що її гості завжди чемно поводяться. І наші діти, Марійко, теж вміють чемно і ввічливо поводитися. Коли приходять в гості, вони вітаються, питають дозволу щось взяти в руки, подивитися, погратися. Як ви вітаєтеся, діти? А які ввічливі слова ви вимовляєте, коли з проханням звертаєтеся до когось? Уявімо, що Олеся прийшла до Даринки. Ось так вони поводяться (зразок діалогу вихователя):

– Добрий день, Даринко.

– Добрий день, Олесю. Заходь, будь ласка, до моєї кімнати.

– Дякую. У тебе гарна кімната, чиста і затишна.

– Дякую.

– Можна подивитися твої книжки?

– Авжеж. Будь ласка. (Складання діалогів попарно всіма дітьми).

8. *Розвиток монологічного мовлення. Складання описової розповіді «Затишна оселя».*

– Марійко, а тепер діти хочуть розповісти про те, як зробити оселю затишною, гарною, приємною.

Спочатку слід сказати, що *люди живуть в оселях*. Скажи ти, Сергійку. Повторіть, діти. Потім треба розказати, як люди доглядають за оселею, підтримують чистоту. Як можна продовжити розповідь? (Діти висловлюються, а вихователь заохочує, виправляє, підказує). *Мешканці підтримують чистоту.*

Миють вікна, двері. Складають книжки, іграшки. Витирають пил. Завершити можна, сказавши, що добре жити в затишній (чистій, гарній) оселі (квартирі, будинку)!

Діти індивідуально складають розповіді. Вихователь підказує слова, виправляє помилки. Лялька Марійка і вихователь оцінюють розповіді дітей.

9. Емоційне завершення заняття. Підсумок.

Вихователь читає вірш «Рідний дім» Є. Железнякова

Хай живе наш рідний дім!

Тепло й затишно у нім.

Тут і тато, тут і ненька,

І дідусь з бабусею рідненькі.

Інтегроване заняття з української мови та народознавства

Тема: «Весну-красну зустрічаймо!»

Мета: познайомити дітей з традицією українського народу зустрічати весну, зі святом жайворонка, з персонажем народних свят Веснянкою. Розучити напам'ять веснянки, приказки, заклички. Розширити й активізувати словник: *зустрічати, закликати, пригріває, дзвенять, дзвони, жайворонки, чорногуз, ластівка, зозуля, веснянка, закличка*. Дати уявлення про злитну вимову звукосполучення [дз], вправляти у вимові слів *дзвенять, дзвони, дзвоник*. Вчити складати розповідь за картиною «Панна Весна».

Хід заняття.

– Добрий день, діти. Ми зібралися в українській світлиці на веселе і радісне заняття. Сьогодні будемо Весну зустрічати. (Педагог читає вірш О. Олеся).

Весна, весна! Радійте, дітки!	А там, в садочках, – сонце, співи.
Ховайте швидше саночки!	В траві фіалки зацвіли...
Немов пташки, летіть із клітки,	І скрізь метелики щасливі
З кімнати, з хати – у садки.	Джмелі і бджілки загули.

– Діти, як вам здалося, це радісний вірш? Від чого радіють люди?

– А ви радієте приходу весни? Що вам найбільше подобається навесні?

– Люди в усі часи дуже раділи і чекали на весну. Після довгої, холодної зими всім хотілося тепла, сонця, пташиного співу. Зима холодна з морозом і завірюхами все живе і радісне проганяла, а весна навпаки – повертала. Послухайте народну загадку, здогадайтеся, про кого вона:

Старий дід мости помостив.

Молода прийшла – мости розвела.

– Так, ця загадка про Мороза і Весну. В народі Весну завжди люди уявляли як молоду, гарну дівчину.

Весна, весна, веснівочка,
 Гарна доня, як квіточка,
 Личко біле, очка сяють,
 На лелеченька чекають.

– Діти, з ким порівнювали люди Весну?

– У давні часи люди закликали Весну, співаючи пісень. Такі пісні називалися заклички. Як називалися пісні? Для чого їх люди співали? Послухайте таку пісню-закличку:

А вже красне сонечко припекло, припекло,
 Ясно-щире золото розлило, розлило.
 Прийди, прийди, Веснонько, до землі,
 Дай нам, Весно красная, щедрості.

– Колись, у давнину дорослі і маленькі діточки вірили, що Весна прилітає на крилах пташок. Діти, а які птахи повертаються в наші краї навесні? Так, правильно. Українською мовою треба говорити ластівки, журавлі, зозулі, чорногузи. Подивіться картинки. Ось ці птахи. Ви їх впізнаєте? Це хто? Так, це ластівки; це чорногузи, бачите, у них чорні крила і хвіст; а це зозуля. (Діти повторюють назви птахів).

– Українці вигадували пісні про Весну, вони назвали їх веснянками. Послухайте веснянку. Яка пташка принесла Весну?

Ку-ку! Ку-ку!	Ку-ку! Ку-ку!
Чути в ліску.	Пташко мала,
Ходім, співаймо,	Що ти співала?
Радо вітаймо	Правду сказала:
Красну весну!	Щезла зима!

– Молодці, діти. Ви здогадалися і правильно пташку зозулю назвали українською мовою. А в цій веснянці які пташки принесли Весну?

Засиніли проліски у ліску, у ліску...
 Швидко буде земля вся в вінку, вся в вінку.
 На вулиці струмені воркотять, воркотять.

Журавлі курликають та летять, та летять.

– Правильно, діти, ви уважні. У цій веснянці журавлі принесли Весну. Та більш за все люди вірили у те, що Весну приносять маленькі пташечки – жайворонки (показує картинку). Вони першими повертаються після зими і в народі казали, що вони приносять на крильцях Весну з теплих країв.

Жайвір у небі,
жайвір у небі,
Дзвонить веселенько,
Він до лапок причепив
Дзвоники синенькі.

– Діти, хто знає, що таке дзвоники? Ось він, дзвоник, подивіться (показує дзвоник). Послухайте, який приємний звук лунає від дзвоника! Дз-дз-дз-дз!

Щоб у вас вийшло заспівати, як у дзвоника, треба звук [дз] вимовляти зливо, разом, не розривати. Скажіть разом *дз-дз-дз*, *дзвоник* (Звукосполучення і слово повторюється індивідуально і хором).

– Послухайте чистомовку: дзвони весело дзвенять
дз-дз-дз, дз-дз-дз,
дзвони піснями летять
дз-дз-дз, дз-дз-дз.

(Діти промовляли кілька разів)

– Скажіть, у що вірили люди в давнину, хто приносить Весну на землю? Так, ластівки, журавлі і жайворонки.

Колись давно мами для своїх діток випікали смачненьке печиво у формі жайворонка. Діти брали тих жайворонків у руки, бігли за село, піднімали руки високо до неба, до сонця і разом з жайворонком закликали Весну. А співали вони таку веснянку:

Вийди, вийди сонечко!	На весняні квіточки,
На дідове полечко,	На маленькі діточки.
На бабине зіллячко,	Тут вони грають
На наше подвір'ячко,	І тебе чекають.

Послухайте ще раз цю закличку (промовляє ритмічно, проспівуючи). А тепер давайте разом Весну і сонечко закликати! (повторюють один раз).

Діти, для нас наші кухарі напекли жайворонків. Ось подивіться, у мене їх повний кошик. Візьміть по одному жайворонку в руки. А тепер виберемо дівчинку-Веснянку. Вона буде стояти у центрі і співати разом з усіма дітками. Нумо, станемо у коло і разом покличемо Весну. А жайворонки нам допоможуть. (Проспівують закличку двічі. Діти сідають на місця).

– Після таких добрих закличок приходила Весна, приносила тепло і радість.

Подивіться на картину «Панна Весна». Хто ця гарна дівчина? Чому вона схожа на весну? Які весняні явища намалював художник? Подивіться, яке небо і сонечко? Хто повертається до рідної землі? Скажіть, які квіти розцвіли? Якими стали ліс і поля?

Молодці, діти, ви все помітили на картині. А тепер давайте складемо розповідь про дівчину-Весну (колективне складання розповіді). Почнемо так: *Прийшла красуня-Весна і все змінилось навкруги.* Діти, що змінилось? (Діти промовляють по одному реченню або фразами. Вихователь їх оформлює стилістично і граматично правильно, пропонує кільком повторити кожне окреме речення.) Завершимо розповідь так: *Стало тепло і радісно.* (Діти повторюють колективно складену розповідь. Вихователь заохочує їх самостійність, запитаннями або прямими вказівками урізноманітнює зв'язні монологічні висловлювання дітей).

Самостійне складання дітьми розповідей.

Підсумок заняття.

Додаток Е.

Використання казок етнічних спільнот південно-східного регіону в роботі з дошкільниками на інтегрованих заняттях з української мови та народознавства

Народні казки етнічних спільнот	Українські народні казки	Завдання з народознавства	Завдання з навчання української мови	Комунікативні ситуації
Теремок (російська народна казка)	Рукавичка	Формувати в дітей уявлення, що треба жити дружно, допомагати тим, хто просить про допомогу. Заохочувати дітей до спільних ігор, до дружнього поводження в спільному просторі.	Розширити словник дітей дієсловами: біжить, плигає, улізла, ворухиться, вирвались; образними словами: мишка – шкряботушка, жабка – скрекотушка, зайчик – побігайчик, вовчик – братик, кабан – іклан, ведмідь – набрід. Граматика: вчити складати прості двоскладові речення, вживати збірні числівники (двоє, троє, четверо, п'ятеро, шестеро, семеро).	Вчити відтворювати діалоги персонажів у грі-драматизації
Пшеничний колосок (білоруська народна казка)	Півник і двоє мишенят	Допомогти дітям сформулювати судження: той, хто працює, отримає винагороду. Ледарів не поважають і не люблять. Ознайомити дітей з процесом виготовлення хліба з колоска.	Увести слова: мишеня, півник, млин, тісто, розтопив, замісив; словосполучення: обмолотив колосок, намолотив борошна, замісив тісто, напик пиріжків. Фонетика: вчити чіткої вимови звуку [о] в середині слова: колосок, молотити, борошно, дрова, голодний. Вчити відтворювати текст методом дзеркального переказу.	Ситуація за текстом: розкажіть мишенятам, що треба було зробити з колоском, щоб поїсти пиріжків.
Син рибалки (вірменська народна казка)	Кривенька качечка	Дати уявлення, що в народі завжди цінувалася працелюбність. Працьовита людина – гарна своєю працею. В казках працьовита людина і зовні гарна. Обговорити, що в казці засуджується намагання втрутитися в чуже життя, в чужу таємницю. Хто порушує цю заборону, той карається.	Семантизувати лексику: сумують, вертаються, заховуються, прибрано, криниця. Ввести в мовлення словосполучення: кривенька качечка, хліб напечений, борщ зварений, зробити гніздечко. Фонетика: вчити твердої вимови звуку [ч]: качечка, пір'ячко, варенички, напечено. Граматика: вчити створювати просте речення з додатками (іменниками знахідного відмінка): Дід і баба зробили гніздечко. Дівчина принесла води. Завчити напам'ять пісеньку: Як була я в лужку Виломала ніжку	Ситуації за текстом: 1) скажи дівчині такі слова, щоб вона не плакала; 2) переконай бабу з дідом не чіпати гніздечко качечки. Комунікативна ситуація: уяви, що ти баба або дід. Попроси дівчинку залишилася у них жити.

			А ви полинули Мене покинули! Вчити відтворювати текст методом дзеркального переказу.	
Хто найстарший (вірменська народна казка)	Цап та баран	Розвивати у дітей почуття гумору. Сформувати уявлення, що в народі цінують сміливих і дотепних. Сміливий може подолати сильнішого хитрістю і вигадливістю.	Семантизувати лексику: втікає, прижену, вкинули, злякався, торба. Ввести у словник дітей слова: думає-гадає, сміливий, дужий, цап, вовча голова, з'їсти, дождати. Вчити утворювати прикметники вищого ступеня: сміливий – сміливіший, дужий – дужчий, великий – більший, смачна – смачніша. Вчити переказувати казку за запитаннями вихователя.	Розігрування діалогів цапа, барана і вовків за ролями.
Різаний-недорізаний (болгарська народна казка)	Коза-дереза	Формувати у дітей уявлення, що обманщик і кривдник завжди буде покараний. Не можна ображати слабшого і відбирати те, що тобі не належить.	Семантизувати словник: вирвалася, утекла, питається, прожену. Розширити словник: ярмарок, коза-дереза, водиці крапелька, на воротах, у червоних чоботях, через місточок. Вчити ставити правильно наголос у словах «пасти», «догонити», розсердився». Вправляти дітей в утворенні словоформ і сполучати їх з прийменниками: хатка – у хатці, біля хатки; ворота – біля воріт, до воріт, на воротах. Вчити відтворювати текст за запитаннями вихователя.	Розігрування за ролями епізодів тексту: 1) дід зустрічає козу; 2) звірі проганяють козу із зайчикової хатки. У діалогах персонажів відтворювати авторські пісеньки.
Про розумного кравця (німецька народна казка)	Мудра дівчина	Допомогти дітям усвідомити, як в усіх народів цінують і поважають розумних людей. Розумна людина, навіть якщо вона бідна, візьме верх над пихатими та багатими.	Збагачувати словник дітей: убогий, стеблина льону, найтонша гілочка, гребінь, прясти, grindжолі. Ввести в активний словник: розумний, мудрий, ситий, прудкий, журитися, годувати, лихо. Розтлумачити фразеологічний вислів «як кіт наплакав». Вчити відтворювати текст за мікротемами казки.	Розігрування діалогів дівчини і батька, дівчини і пана за ролями.
Мудрість старих (болгарська народна казка)	Названий батько	Показати дітям, що в усіх народів завжди поважали і слухались старих людей, тому що вони багато бачили в світі і можуть навчити мудрості. Засуджувати	Семантизувати словник: сватати, весілля, одружитися, будинки помурувати, забагатіти, червінці складати, комора. Збагачувати словник дітей: чепурна, млин, ставочок, зірочка ясна, запалає, підпалити, полум'я, попіл, загоїться.	Комунікативна ситуація: якби ти був поруч, що б ти сказав старшому братові про його вчинки? Середньому братові?

		жадібність. Формувати бажання ділитися, не бути жадібним.	Розтлумачити і завчити вираз «жити, з правдою не розминаючись». Вчити переказувати текст казки за мікротемами.	А що б ти сказав наймолодшому братові?
Чарівні ліки (грецька народна казка)	Три брати	Обговорити з дітьми, що лише чесність і наполегливість перемагає. За чесність, сміливість і наполегливість всякого чекає велика винагорода.	Семантизувати словник: внадилось, шкода, зник, похилився, спинився, частувати, ганчірка. Збагачувати словник: прокинувся, втомився, вихваляється, наздоганяти, доскочив. Вчити утворювати і вживати дієслова наказового виду: жени, неси, наздоганяй, плигай. Вчити переказувати текст казки за мікротемами.	Ігрова ситуація: уяви, що ти молодший брат. Розкажи, як ти піймав коня, у якого іскри з очей сипляться? Розкажи, як ти вперше стрибнув до королівни? Як вдруге стрибнув? Як втретє дострибнув?

**Комплексне заняття з української мови
(репродуктивно-мовленнєвий етап навчання)**

Тема: «Життя рослин восени»

Мета: збагачувати активний словник дітей на основі знань та уявлень про рослини рідного краю, осінні зміни в природі. Ввести слова української мови: іменники – *дерева, кущі, квіти, ясен, клен, в'яз, насіння, листопад*; прикметники – *різнокольорові, багряні, рожеві, яскрава*; дієслова – *пожовтіли, почервоніли, розфарбовує, кружляє, застеляє*; прислівники – *прохолодно, мокро*. Вчити твердої вимови приголосних перед [е] та [и]: *дерева, листя, небо, береза, верба, вітер, застеляє, дикий, виноград*. Ввести граматичну форму вищого ступеня порівняння прикметників з використанням суфікса [ш] : *жовте – жовтіше, холодний – холодніший*. Вчити складати складнопідрядні речення зі сполучниками *тому що, через те що*: *Листя пожовтіло, тому що стало холодно. Вітер переносить насіння, через те що воно легеньке*. Вчити дітей будувати питальні речення в діалогах за ситуацією «Що ти зібрав у кошик?». Учити складати описову розповідь «Рослини на нашій ділянці восени». Сприяти розвитку міжмовного чуття.

Хід заняття.

1. *Організаційний момент. Вступна бесіда.*

– Доброго ранку, діти. До нас у гості завітала лялька Марійка. Це означає, що в нас буде заняття українською мовою. Привітайтеся, діти. Ми вийшли на нашу ділянку, щоб показати Марійці, що відбувається з природою восени.

Осінь, осінь... Лист жовтіє,

З неба часом дощик сіє.

Червонясте, золотисте

Опадає з кленів листя (І. Блажкевич).

2. *Розповідь вихователя. Бесіда за змістом.*

– Восени багато змінюється навкруги. Стає холодно, бо день тепер короткий, а ніч – довга. Від холоду листя дерев змінює свій колір із зеленого на різнокольорове. Вітер зриває листочки з гілок. Починається листопад.

Подивіться навколо себе. Як восени змінилися рослини? Як змінилася погода? Як автор вірша називає колір листя в кленів?

3. *Словникова робота. Семантизація. Введення лексики.* – Рослини змінили свої барви. Як змінилися барви («краски»), кольори («цвєта»)? Листочки пожовтіли і почервоніли. Що сталося з листочками? Повторіть.

– Діти, а чи всі дерева вже розфарбували своє листя? Давайте пройдемо ділянкою і подивимося.

– Ви правильно кажете. У берізки листочки тільки-но починають жовтіти. Українською мовою треба говорити: *берізка, тільки-но починають*. Повторіть. А це яке дерево?

– Так, українською правильно говорити *в'яз*. У в'яза якого кольору листя? А як сказати, що з листям сталося? Так, воно *почервоніло*. Можна ще сказати: *багряне листя, листя побагровіло*. Повторіть. А це ясен. Послухайте, як я твердо вимовляю звук [н] (міжмовне порівняння). У ясена листя золотисте.

– Скажіть, діти, які рослини, крім дерев, ростуть на нашій ділянці? Давайте покажемо Марійці кущі і самі подивимося, якого кольору їх листочки.

– Так, це дикий виноград. У дикого винограду листя стало червоним, багряним, рожевим. Повторіть.

– Діти, пограймо у гру «Який став?». У мене є цілий кошик листячка. Я буду показувати листочок, а ви будете говорити, як змінився його колір (вихователь надає модель речення).

– Вих-ль: Листок клена – Дитина: Листок клена пожовтів.

– Вих-ль: Листок винограду – Дитина: Листок винограду почервонів.

– Вих-ль: Листок в'язу – Дитина: Листок в'язу побагровів.

Вих-ль читає вірш: В парках і садочках

На доріжки й трави

Падають листочки

Буро-золотаві (К. Перелісна).

– Діти, покажіть рухами, як падає листя з дерев?

– А тепер скажіть словами, як падає листя?

– Так, воно *кружляє, літає, пурхає, землю вкриває, застеляє*. Подивіться, як *гарно кружляє, пурхає цей листочок*. А що робить той листочок? (показує на листочки, які зриваються з дерев). Діти називають дієслова *летить, кружляє, пурхає*, повторюють хором і по одному, імітують рухи.

– Восени на рослинах визріває *насіння*. Подивіться, як багато насіння у клена. У якого дерева насіння? Що є у клена? (Стимулюється виголошення слів у реченнях).

– Вітер зриває насіннячко і відносить далеко-далеко. Що робить вітер з насінням? Куди відносить вітер насіння? Хто зриває насіння з дерев? (Вимова засвоєної лексики у реченнях).

4. *Робота над орфоепічними навичками. Зіставлення, показ і пояснення вимовних відмінностей. Закріплення у вправах, чистомовках, віршиках.*

– Послухайте уважно, як я вимовляю українські слова *дикий, виноград, листочки*. Вони схожі на слова російської мови, але в них звуки вимовляються твердо. Послухайте ще раз. А тепер повторіть: *дикий. Виноград. Листочки*. (Діти повторюють кілька разів).

Також твердо треба вимовляти українські слова *летять, тремтять, застеляє, береза, верба*. (Повторюється кожне слово індивідуально і хором).

– На березі й дубі

листячко тремтить,

Листя пожовтіле

з дерева летить. (Діти заучують вірш напам'ять).

5. *Робота з формування граматичної будови мовлення.*

Вправа на утворення вищого ступеня порівняння прикметників.

– Діти, подивіться на цей листочок. Якого він кольору? Так, *жовтий*. А тепер погляньте на цей листок? У нього більше жовтого кольору. Як про нього сказати? Він – *жовтіший*. Давайте пограємо у гру. Я називаю одним словом

якість предмета – *зелена ягода*, а ви назвете слово, в якому ця якість виражається дужче – *зеленіша ягода*.

- Жовтий листок – жовтіший листок;
- червона ягода – червоніша ягода;
- ясна погода – ясніша погода тощо.

6. *Автоматизація орфоепічних, лексичних і граматичних навичок у комунікативно-мовленнєвих вправах.*

– Дітки, а хто з вас здогадається, як вдається насінню так далеко відлітати? Давайте роздивимося насіння клена.

– Правильно, у насіння є крильця. А насіннячко, напевне, махає крильцями як пташка, і тому літає?... Ой, молодці, здогадалися, що це жарт. Насправді насіння легеньке, а вітер підштовхує крильця і воно летить.

– Марійко, а ти зрозуміла, чому насіння літає? Давайте Марійці підкажемо, дітки? Щоб Марійці ми зрозуміло пояснили, треба в реченні вживати слова *тому що*, або *через те що*. Ось послухайте: *Вітер переносить насіння, тому що у нього є маленькі крильця*. Або так можна сказати: *Вітер переносить насіння, через те що у нього є крильця*. А щоб пояснити, чому насіння літає, треба сказати так: *Насіння літає, тому що дме вітер*.

Трансформаційна вправа «Чому так буває».

– Діти, Марійка хоче дізнатися, чому листя пожовтіло? Чому листя опадає? Чому насіння літає? Чому листочки кружляють?

Діти утворюють складнопідрядні речення:

- Листя пожовтіло, тому що стало холодно.
- Листя опадає, через те що його зриває вітер.
- Листочки кружляють, то що піднімаються вітром.

7. *Розвиток діалогічного мовлення. Створення комунікативних ситуацій для діалогізування.*

– У кожного з вас є кошики. Зберіть у них по кілька листочків з різних дерев, насіння, ягід (рухлива хвилинка).

– Цікаво дізнатися, що ви назбирали? Дівчатка Оленка і Оля першими нам покажуть свої знахідки. Оленко і Олю, спитайте і покажіть одна одній, що кожна з вас назбирала. Спочатку Оленка запитає в Олі, що вона збрала, а Оля буде діставати з кошика дарунки осені і називати. Потім Оля запитає в Оленки. Дівчатка, звертайтеся одна до одної по імені. Говоріть гарними і чемними словами, будуйте правильно запитання.

Вихователь спонукає своїми порадами і зауваженнями до такого діалогу:

– Що ти збрала, Олю?

– Я збрала листочки клена, берізки і ягоди дикого винограду. А ти, Оленко, що збрала?

– А я збрала насіння клена, листочки в'яза, берези і дикого винограду.

8. *Розвиток монологічного мовлення. Складання описової розповіді «Рослини на нашій ділянці восени».*

– Марійко, а тепер діти хочуть показати, як вони вміють складати розповіді. Розкажемо, діти, про рослини нашої ділянки.

Спочатку слід назвати ті рослини, які в нас ростуть. Початок розповіді може бути таким: *На нашій ділянці ростуть дерева, кущі і квіти.* Потім треба розказати, які осінні зміни з ними відбулися. Продовжити можна так: *Восени вони всі змінилися. Клен, ясені і берези пожовтіли, в'язи – почервоніли. Дуже гарним став кущ дикого винограду. Тепер його листки червоні, багрянні і рожеві. На деревах багато насіння. Особливо на кленах.* Можна розповісти про інші рослини – тополі, акації, про квіти. Завершити можна, сказавши, чим подобається осінь або чим подобаються квіти або дерева восени, Наприклад: *Мені дуже подобається осінь своїми барвами. або Мені подобається осінній листопад.*

Самостійне складання розповідей. Вихователь підказує слова, виправляє помилки, за допомогою ігрового персонажа оцінює розповіді дітей.

10. *Емоційне завершення заняття. Підсумок.*

Марійка запрошує дітей пограти в рухливу гру «Вітрисько». Підсумок.

Тематичне заняття з української мови

Тема: «Транспорт. Місто»

Мета: Закріплювати вміння утворювати множину іменників називного, родового і орудного відмінку; узгоджувати іменники і прикметники у місцевому відмінку; відмінювати дієслова; утворювати від простої складну форму дієслів майбутнього часу. Вдосконалювати навичку утворювати складнопідрядне речення з протиставним сполучником *а*.

Хід заняття.

1. *Організаційний момент. Вступна бесіда.* Стук у двері. Входить лялька Марійка і приносить великі фотографії з зображенням різних автомобілів, видів міського і спеціального транспорту (швидка допомога, пожежна, міліцейська, екскаватор, трактор, бульдозер, комбайн тощо). В ході бесіди пригадувалися назви, призначення різних машин, їх властивості.

2. *Ігри і вправи на закріплення граматичних навичок.*

Дидактична вправа «Він, вона – вони».

Мета: вправляти в утворенні форми множини іменників.

Хід вправи: За допомогою ігрового персонажу демонструвалася картинку, називався вид машини в однині, добирався займенник, а діти утворювали форму множини і теж добирали займенник:

Це – легковик, він – це – легковики, вони;

це – вантажівка, вона – це – вантажівки, вони;

це – таксі, воно – це – таксі, вони.

Дидактична вправа «Один – багато».

Мета: закріпити навичку утворювати іменники родового відмінку множини.

Хід вправи: вихователь надавав граматичну модель. Потім називав слово, ставив запитання, а діти діяли за зразком:

комбайн, (багато чого?) – комбайнів;

пожежна машина, (багато чого?) – пожежних машин;
 карета швидкої допомоги, (багато чого?) – карет швидкої допомоги.

Дидактична вправа «Я, ти, ми, вони».

Мета: закріпити вміння відмінювати дієслова за особами.

Хід вправи: діти відмінювали дієслова за поданою моделлю. Вихователь називав займенник, а діти добирали дієслово:

я літаю – ти літаєш – ми літаємо – вони літають;

я пливу – ти пливеш – ми пливемо – вони плывуть;

я їду – ти їдеш – ви їдете – вони їдуть.

Дидактична гра «Як пересуватись».

Мета: закріплювати вміння перетворювати складену форму на складну форму майбутнього часу дієслів недоконаного виду.

Хід гри: пара дітей отримувала картинку із зображенням транспортного засобу. Одна дитина отримувала картинку літака, виголошувала речення «Я буду літати літаком», друга – мала повторити речення, але змінити форму дієслова «Я літатиму літаком».

Я буду їхати на автобусі – Я їхатиму на автобусі.

Я буду плавати на пароплаві – Я плаватиму на пароплаві.

Я буду кататися на коні – Я кататимусь на коні.

Дидактична вправа «Пасажири їдуть...».

Мета: вправляти в узгодженні іменників з прикметниками у місцевому відмінку.

Хід гри: Вихователь презентував граматичну модель; після цього показував картинку, виголошував початок речення і пропонував закінчити речення, назвавши на чому пересуваються пасажери та який за ознакою транспорт. Вихователь заохочував дітей до варіювання змісту речень.

Пасажири їдуть... в жовтому таксі (швидкому таксі, зручному таксі).

Пасажири їдуть... у швидкісному автомобілі (гарному автомобілі).

Пасажири летять... у зручному літаку (сріблястому літаку).

Дидактична вправа «Будемо діставатися до міста».

Мета: закріплювати вміння утворювати іменники орудного відмінку однини і множини.

Хід вправи: в задану синтаксичну конструкцію додавали іменник (за картинкою) орудного відмінку:

Будемо діставатися до міста... (чим?) вантажівкою.

Будемо діставатися до міста... (чим?) човнами.

Будемо діставатися до міста... (чим?) електричкою і велосипедом.

Дидактична гра «Як доїхати?»

Мета: вправляти в утворенні складносурядного речення з протиставним сполучником *а*.

Хід гри: дітям показували дві картинки, а вони мали завершити речення із заданим початком. Зміст речення визначався картинками.

Наприклад, показували картинки із зображенням потягу і катера. Діти до заданого початку речення «Спочатку ми...» додавали: *поїдемо потягом, а потім попливемо катером*.

Спочатку ми ... поїдемо автобусом, а потім – велосипедом.

Спочатку ми ... попливемо на човні, а потім поїдемо на мотоциклі.

Спочатку ми ... поїдемо на тракторі, а потім – на коні.

3. Ігри і вправи на перенесення і закріплення навичок

У другій частині заняття відбувалось перенесення і закріплення сформованих навичок на іншому лексичному матеріалі (Тема «Школа. Навчальне приладдя»).

– Діти, Марійка згадала, що принесла с собою ось цю річ. Що це? Так, це ранець. Що ж у ньому цікавого носять учні? Подивимося? (Виставляє з ранця на демонстраційну дошку навчальне приладдя і картинки: зошит, підручник, збірку казок, блокнот, альбом для малювання, олівці, ручки, фломастери, лінійку, пенал, фарби, пензлі; картинки із зображенням учнів за різними видами занять: пишуть, рахують, читають, слухають, співають, малюють, працюють, займаються фізкультурою тощо.

Дидактична вправа «Скажи навпаки».

Мета: автоматизувати навичку утворення від множини іменників однини, визначення роду іменників за допомогою займенників.

Хід вправи: вихователь або іграшковий персонаж, лялька Марійка вимовляли вихідне словосполучення з іменником і займенником у множині, а дитина утворювала форму однини і добирала відповідний займенник:

це зошити, вони – це зошит, він;

це підручники, вони – це підручник, він;

це збірки казок, вони – це збірка казок, вона.

Дидактична вправа «У мене багато».

Мета: автоматизувати навичку утворення іменників родового відмінка множини.

Вих-ль: У мене одна ручка. – Дитина: А в мене багато ручок.

Вих-ль: У мене один ранець. – Дитина: А в мене багато ранців.

Вих-ль: У мене одна фарба. – Дитина: А в мене багато фарб.

Дидактична вправа «Ми пишемо, а ти?»

Мета: вдосконалювати навичку відмінювання дієслів.

Хід вправи: Вихователь ставив запитання, а діти швидко відповідали.

Вих-ль: Ми пишемо, а ти? – Дитина: Я теж пишу.

Вих-ль: А вони? – Дитина: Вони теж пишуть.

Вих-ль: А ми? – Дитина: Ми теж пишемо.

Вих-ль: Ми читаємо (малюємо, рахуємо), а ти? – Дитина: Я теж малюю.

4. Підведення підсумків. Оцінювання досягнень дітей.

Коригувальне заняття з української мови

Мета: виправити лексичні помилки в мовленні дітей у назвах спортивного інвентарю, спортивних занять і видів спорту; назв професій, місць роботи і знарядь праці. Коректувати неточності мовлення, пов'язані із вживанням форм часу і способу творення дієслів. Вправляти у творенні складних синтаксичних конструкцій. Вдосконалювати навички продукування питальних речень у діалогах.

Хід заняття.

1. *Організаційний момент. Вступна бесіда.*
2. *Корекція мовних і мовленнєвих навичок.*

Дидактична гра «Сонячний зайчик».

Мета: уточнити назви спортивного інвентарю і видів спортивних занять.

Ігрові дії: назвати предмети або види спортивних занять за картинками, що висвітлюються сонячним зайчиком.

Лексичний матеріал: спортивний майданчик, бігова доріжка, драбина, спортивна вправа, змагання, загартування, обливання, ковзани, ковзаняр, шахи, шахіст, бігун, стрибки, легкоатлет, важкоатлет.

Хід гри: Вихователь за допомогою люстерка спрямовує сонячного зайчика на картинки, на яких зображені предмети і дії, пов'язані зі спортом. Діти згадують назву і правильно вимовляють. Щоб попередити хорові відповіді дітей, педагог спрямовує сонячного зайчика на картинку і каже:

– Ось грається зайчик, побіг-побіг і побачив... Що побачив, Оксанко, зайчик? Далі побіг. І що зайчик побачив, Данилко?

Діти мають називати слова у називному відмінку.

Дидактична вправа «Що ми любимо?»

Мета: виправити помилки при вживанні часу дійсних дієслів.

Хід вправи: Вихователь запитує дітей, що вони люблять робити, коли бувають на спортивному майданчику. Діти відповідають, наприклад, що бігати. Вихователь пропонує уважно слухати і правильно відповідати.

– Ми любимо бігати, то що ми вчора робили на майданчику? – Ми бігали.

– Уявімо, що ми зараз на майданчику, то що ми робимо? – Ми бігаємо.

– А завтра що ми будемо робити? – Ми будемо бігати.

– А якщо ми захочемо пострибати, то що будемо робити? – Ми будемо стрибати.

– Уявімо, що ми зараз на майданчику, то що ми робимо? – Ми стрибаємо.

– А якщо ми це робили вчора, то як треба сказати? – Ми стрибали.

3. Перетворювальна мовленнєва діяльність.

Підстановка вправа «Роби, як я».

Мета: вправляти дітей у побудові складносурядних спонукальних речень із звертаннями, виправляти помилки при вживанні дієслів дійсного і наказового способів творення.

Ігрові дії: впіймати м'яч, наслідувати речення, підставити відповідно ситуації ім'я дитини у формі звертання. Діти розташовуються по колу.

Вих-ль виголошує: *Я катаюся на ковзанах і ти, Олю, катайся на ковзанах.*

Оля кидає м'яч комусь із дітей і промовляє, звертаючись до нього по імені: *Я катаюся на ковзанах і ти, Максиме, катайся на ковзанах.*

Вихователь виголошує наступне речення: *Я біжу по біговій доріжці і ти, Павлику, біжи по біговій доріжці.*

– *Я роблю спортивні вправи і ти, Світланко, роби спортивні вправи.*

4. Комунікативно-мовленнєва діяльність.

Дидактична гра з комунікативною основою «Веселий м'яч».

Мета: вправляти дітей у побудові діалогу, вчити будувати питальні речення.

Підготовка до гри: діти стоять у колі, на них одягнуті елементи костюмів або прикріплені до сорочок силуети інструментів, приладдя, яким користуються люди різних професій. Вихователь кожну «людину певної професії» розпитує, хто вона? Де працює? Яке знаряддя використовує у своїй роботі? (Актуалізація уявлень дітей і відповідного словника).

Після цього вихователь пояснює правила гри: запитати один в одного, хто він за професією, де працює, що використовує для роботи. Діти повторюють послідовність мікротем діалогу і, власне, починається гра.

Ігрові дії: малята передають м'яч по колу один в одному в руки, промовляють:

Котиться грайливий м'яч

Він стрибає увесь час.

У кого веселий м'яч –

Повертається до нас.

Пара дітей, між ким зупинився м'яч, повертаються обличчям один до одного і розпитують:

– Ти хто?

– Я лікар. А ти хто?

– Я столяр. Ти де працюєш?

– У лікарні. А ти де працюєш?

– А я – на будівництві. Що тобі потрібно для роботи? тощо

5. Ігри (народні, хороводні, рухливі) з мовленнєвим компонентом.

Народна гра «Регіт».

6. Підведення підсумків. Оцінювання досягнень дітей.