

5. Про зарахування дітей до 1 класу загальноосвітнього навчального закладу: Лист Міністерства освіти і науки України від 13.04.2001 р. №1/9-157 // Директор школи. – 2002. - № 21-22 (165-166).
6. Удовенко М. Діагностика психічної готовності 6-річних дітей до навчання в школі / М.Удовенко // Початкова освіта. – 18(210). – Травень 2003. – С. 4-6.
7. Черепаня Н.І. Характеристика складових готовності дитини до школи / Н.І. Черепаня // Імідж сучасного педагога. – 2005. - № 9-10 (58-59). – С. 83-85.

Голинская Т.Н.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Автором статьи обоснованы исходные положения и ведущие педагогические тенденции организации подготовки детей к школе. Проанализированы условия и факторы, которые обеспечивают эффективность формирования готовности ребенка к школьному обучению.

Ключевые слова: школьная готовность, школьная зрелость, процесс подготовки ребенка к школе, личностно ориентированная модель.

Golinska T.N.

THEORETICAL BASES OF CHILDREN'S FOR SCHOOL PREPARATION

The author explains the initial provisions and leading pedagogical trends of children's for school prepare. The factors and conditions that provide the effectiveness of child's readiness for school formation are analyzed.

Key words: school readiness, school maturity, the process of child's for school preparing, personally oriented model.

УДК 372.3:81'246.2

Казанцева Л.І.

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ ДИТЯЧОГО БІЛІНГВІЗМУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті аналізуються актуальні питання дитячого білінгвізму з позицій психології, психолінгвістики і лінгводидактики. Відповіді на найбільш важливі з них знайшли втілення в методиці навчання дошкільників української мови як державної, у визначенні й обтунтуванні педагогічних умов формування близькоспорідненої двомовності.

Ключові слова: білінгвізм, рання двомовність, лінгвістичні, металінгвістичні, комунікативні здібності, розвивальне мовлення в середовищі, мовлення в ігровій діяльності, усвідомлене засвоєння мови.

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. Найбільш суперечливими питаннями є ті, що досліджують час початку і спосіб навчання другої мови, основний метод навчання і методи дослідження білінгвізму, характер впливу білінгвізму на психосоціальний і лінгвістичний розвиток дитини, рівень компетенції дитини на кожній з мов, взаємний вплив мов на різних стадіях формування двомовності, послідовність оволодіння мовами, психолінгвістичні механізми формування білінгвізму.

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, В.Ламбер, О.Леонт'єв, В.Леопольд, Л.Надудварі, О.Негневицька, 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. Знання двох мов дозволяє пізнати відтінки значення і зміст тих понять, які не мають прямого перекладу з однієї мови на іншу [4]. У статті [4, с.53-72] Л.Виготський дійшов висновку, що дві мови у свідомості дитини механічно не наштовхуються одна на одну й не підлягають законам взаємного гальмування. Кожна мовна система під час формування та функціонування є самостійною. Підтвердженням цього є експериментально встановлені факти залежності локалізації мовленнєвих центрів від порядку формування мовних систем. У разі втрати можливості розмовляти однією мовою людина зберігає здатність говорити іншою (Л.Виготський, О.Лурія).

Е.Райт, навчаючи дітей-латишів російської мови, експериментально довела, що вивчення другої мови може навіть удосконалити рідну мову. 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.

Протилежний погляд на проблему двомовності пов'язується в педагогіці та психології з іменами Л.Блумфілда, І.Епштейна, Е.Ленца, А.Любарської, Е.Людівісі. Вони наполягають на шкідливості двомовності в будь-якому віці, а для розумового розвитку дитини взагалі вказують на небезпечність білінгвізму.

У кінці 50-х – на початку 60-х р.р. ХХ ст. відбувся перелом у ставленні до білінгвізму у світі. Цьому сприяли накопичений експериментальний матеріал, розробка більш надійних методів перевірки розумових здібностей, низка фундаментальних теоретичних досліджень у суміжних галузях наук. Так, у книзі В. Пенфілда і Л. Робертса "Мовлення і мозкові механізми" в питанні про засвоєння першої і другої мов стверджується, що дитина без особливих зусиль засвоює й одну, і дві мови в ранньому дитинстві, оскільки це відбувається за допомогою одного й того самого механізму в мозку [5, 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. 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. 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 умінь – 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. Г.Чиршева вивчала ранній російсько-англійський білінгвізм і відзначає більш інтенсивний розумовий і лінгвістичний розвиток дітей-білінгвів, ніж монолінгвів. Пояснюється 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 [7, с.113].

Уперше досвід двомовного виховання дітей описано В.Леопольдом. Учений зауважує, що білінгвізм позитивно позначився на розумових, особливо лінгвістичних здібностях дітей, які рано виявляють схильність усвідомлювати умовність семантичних зв'язків між словом і референтом, а це розвиває в них здатність до аналізу структурних характеристик мови. Ю.Майзель вважає, що біглоти спроможні звертати увагу на формальний бік мовних явищ і тому засвоюють граматичні конструкції швидше і з меншою кількістю помилок, ніж монолінгви. М.Кляйн на прикладі своєї доньки, яка одночасно засвоювала німецьку та англійську мови, довів, що вона випередила своїх однолітків-монолінгвів у здатності розуміти структурні та функціональні аспекти мови.

Численні зарубіжні дослідження раннього білінгвізму фіксують розвиток у дітей металінгвістичних здібностей (В.Ламберт, В.Леопольд, Ю.Леві, Е.Райт, Ж.Ронжа). Під ними розуміються індивідуальні особливості особистості, які проявляються в умінні оцінювати мовні одиниці й компоненти комунікативної ситуації, а також комунікативну і когнітивну компетенцію і її реалізацію в мовленнєвій поведінці. 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 деяких 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 заміщувати слова синоніми. Так, В.Леопольд описує ситуації, коли забуте у вірші слово дитина заміщує не співзвучною лексемою, а словом близьким за смыслом. Під час запам'ятовування віршів одномовні діти зазвичай більше орієнтуються на звук і риму, а двомовні – на смисл. Білінгви на два-три роки раніше досягають стадії усвідомлення семантичної складової мови, ніж їхні одномовні однолітки (Ю.Леві, М.Кляйн, М.Майхіл). Відзначається, 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 однією мовою вимагає від мовця не надто значних зусиль, зазначають Б.Бейн і А.Панарін, тоді як при формуванні двомовності розвиваються когнітивні зусилля. У білінгвів і монолінгвів формується різне ставлення до суспільства і до самих себе, білінгви більш винахідливі, активні, семіотично розвинені. В.Ламбер і Е.Пейл припускають, що "двомовність забезпечує індивіду більш об'ємний, стереоскопічний погляд на мову і комунікацію, що зрідка доступно монолінгвам" [8, с.12].

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 висловлювались 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, В.Штерна, які перші довели надзвичайну ефективність навчання дітей двом мовам від народження. У сімейному колі діти засвоюють паралельно дві мови, жодна з яких не є першою або другою, рідною або домінантною, обидві-рівнозначні. Дослідниками визначені спільні 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. До трьох років триває стадія змішаного мовлення (за В.Леопольдом, до двох років). А після цього формується незалежність двох мовних систем, діти легко спілкуються

обом мовами, вільно переходять з однієї мови на іншу, не змішуючи, не калькуючи мовних одиниць (В.Леопольд, Ж.Ронжа, А.Табуре-Келлер). По-друге, висловлюється теза про раннє усвідомлення двомовною дитиною того, що кожна думка може бути виголошена різними мовами. Початок усвідомлення двох мов дитиною відноситься до початку третього року життя, 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.

Монографія Ж.Ронжа "Розвиток мовлення двомовної дитини" (1913 р.) [9], 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 [4].

Дослідники (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 висновку про спеціалізоване застосування мов. Недотримання цього правила створює психологічний дискомфорт, в умовах якого в дитини відбувається дискоординація усталених зв'язків. Так, описаний І.Епштейном і набувший широкої відомості випадок із 3,5-річною дитиною, яка не змогла перекласти з однієї добре знаної мови (арабської) на іншу (гебрійську), 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).

Автори сучасних психологічних досліджень (П.Гальперін, О.Кабанова, О.Леонт'єв, Н.Талізін, О.Шахнарович) висловлюють думку, що повноцінне формування мовлення іноземною мовою не може досягатися 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. 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.

Деякі з найновіших досліджень раннього білінгвізму вказують на негативні наслідки в навчанні через те, що не було досягнуто достатнього рівня володіння першою мовою (О.Ван). "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" [1, с.51]. Щоб вивчати другу мову, дитина має спочатку досягти певного "критичного" рівня розвитку першої мови.

Прихильники іншої наукової позиції (А.Богуш, Т.Виноградова, Л.Калініна, І.Луценко, Л.Надудварі, О.Негневицька, У.Пенфільд, Т.Полонська, К.Протасова, Е.Пулгрем, Е.Райт, Н.Родіна, О.Шахнарович, Т.Шкваріна та ін.) щодо початку формування двомовності аргументовано доводять найвищу продуктивність раннього і дошкільного віку. Автори вбачають підґрунтям успішності в навчанні 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" [5, 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.Богущ, К.Стрюк сенситивним для початку організованого опанування другої мови вважають молодший дошкільний вік; К.Крутії, В.Мовчанюк, О.Хорошковська – старший дошкільний вік.

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.

Раннє засвоєння нерідної мови створює фізіологічну базу до опанування мови, практично виключаючи інтерференцію, вважають учені (В.Артемов, Б.Бенедиктов, А.Валлон, В.Пенфільд, Л.Робертс, К.Протасова, І.Румянцева). У 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. Учені (Б.Бенедиктов, Е.Хауген, Л.Щерба) вважають невідповідним, 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 у порівнянні з мовою, яка вивчена в більш пізні роки" [3, с.129]. Дорослі засвоюють другу мову, коли їхні навички з рідної мови вже склалися у міцну, автоматизовану систему, яка суттєво впливає на ті навички користування другою мовою, які щойно набуваються. 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, вважає Л.Щерба. У дітей вимовний бік мовлення формується надзвичайно швидко й невимушено (Е.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.Богущ, Т.Виноградова, Р.Гасанова, Н.Імедадзе, О.Леонтєв, І.Луценко, В.Пенфільд, Е.Райт, Л.Робертс, А.Яцикявічюс та ін.).

З урахуванням висвітлених особливостей розвитку білінгвізму в дітей були визначені педагогічні умови навчання дошкільників української мови.

1. *Забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища ДНЗ.* Оптимальним вплив мовленнєвого середовища на мовлення дитини буде тільки за наявності реалізації розвивальної функції цього оточення. За О.Трифонову, 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" [6, с.249]. На нашу думку, найважливішим компонентом розвивального мовленнєвого середовища є літературно унормоване мовлення дорослих, яке виступає зразком для наслідування. Наслідуючи, дитина переймає як еталонні способи спілкування того середовища, що його оточує. В 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. Це зобов'язує педагогів послуговуватися зразковим мовленням і наситити мовленнєве середовище оригінальними автентичними текстами, бездоганними зразками розмовного україномовлення.

Розвивальне мовленнєве середовище забезпечується організованим навчанням у ході спеціальних занять. Засвоєння дошкільниками української мови як державної в умовах організованого навчання має відбуватися у системі спеціальних занять: комплексного заняття з української мови, з народознавства засобами української мови, інтегрованого заняття з народознавства та української мови, коригувальних та індивідуально-групових занять, різноманітних форм освітньої діяльності в повсякденні.

На переконання К.Крутій, розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру спілкування дорослого й дитини, від тих ситуацій, завдань, прийомів, засобів, які забезпечують і стимулюють розвиток мовленнєвої активності і самостійності дошкільників. Отже, процес засвоєння української мови, враховуючи зазначену наукову позицію, вибудовується як простір комунікацій, який залучає дітей до освоєння, обміну, споживання мовних і культурних цінностей, в якому створюються умови для діалогового спілкування, отримання й обміну враженнями, переживаннями, думками. Провідними методами і прийомами є ті, що занурюють 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, обговорення літературних творів та реальних ситуацій тощо.

Оптимальне мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом охоплює не лише простір навчального закладу, а й родинний простір. Педагоги, фахівці, батьки й діти утворюють єдину динамічну систему "дорослі – дитина", яка охоплює якомога більше їх спільних сфер життєдіяльності. Батьки як активні учасники освітнього процесу, мають використовувати засоби родинної педагогіки, які враховують інтереси, досягнення, особливості індивідуального розвитку дітей.

Розвивальне середовище забезпечує доброзичливу атмосферу, де дитині надається можливість для прояву мовленнєвої активності, мовленнєвої імпровізації і креативності, а також небайдуже ставлення до дитячих помилок. Важливими аспектами створення середовища з високим розвивальним потенціалом і комфортним самовідчуттям дітей визначено: оптимальне дозування їхньої мовленнєво-комунікативної діяльності; урахування успіхів та неуспіхів дитини в попередній мовленнєвій діяльності; оптимізація обсягу, часу, інтенсивності мовленнєвої діяльності; урахування 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.

2. Наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні дітей української мови.

Педагог має наповнювати життя вихованців цікавими видами й 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 перебігають найбільш активно. Використовуючи ігри як метод навчання, вихователь йде 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 дітей української мови передбачає використання всього репертуару ігор – дидактичних, хороводних, народних, рухливих, драматизацій, театралізованих, а також комунікативно-мовленнєвих ситуацій, сюрпризних моментів, змагань, ігрових прийомів та ігрових дій. Різноманітні емоції і

почуття – моральні, естетичні, інтелектуальні (симпатія, співпереживання, радість, смуток, здивування, задоволення, насолода) - відчують діти при сприйнятті казок, віршів, пісень, забавлянок, потішок, римовок, жартів, загадок. Важливу роль у підвищенні позитивного емоційного стану дітей відіграють зовнішні обставини 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 мовлення українською мовою те, що вихователька, проводячи роботу з навчання української мови, вдягає український народний костюм або його елементи (сорочку, плахту, віночок).

У дошкільній педагогіці визначено чинники, що сприяють підвищенню емоційності навчального процесу й психологічного благополуччя малят. Так, Н.Горбунова виокремлює такі: довірливо-дружнє ставлення вихователя до дітей, у якому поєднуються чіткі вимоги, точні дії педагога й посмішка, 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.

3. Максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність. Використання ігор у навчанні відповідає психологічним потребам дошкільного 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 і лінгвістичному розвитку дітей.

Можливість навчати дітей шляхом активної і цікавої діяльності – відмінна особливість усіх ігор. Це спонукало вчених до виокремлення особливого виду діяльності – мовленнєво-ігрової, мета якої – розвивати мовлення, інтегруючи мовленнєву та ігрову діяльності. За визначенням А.Богущ, мовленнєво-ігрова діяльність – "це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри" [2, с.24].

Важливе місце у формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції дітей посідає дидактична гра. Активність і результативність участі дітей у дидактичній грі залежить від того, наскільки дитина оволоділа знаннями й вміннями та мовленням, що дозволяє успішно виконати завдання. У навчанні дітей мовленнєві україномовні навички закріплюються в дидактичних іграх з наочним матеріалом (іграшками, картинками) та в іграх на словесній основі. Широкого застосування набули дидактичні словесні ігри, спрямовані на розвиток розумової діяльності, самостійності й активності мислення. У них діти вчать діяти подумки з предметами й речами, які безпосередньо ними не сприймалися, оперувати з уявленнями про речі. У словесних іграх діти вирішують мисленнєві і мовленнєві завдання: називають ознаки предметів, описують річ або явище, відгадують за описом, групують 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. У словесних іграх реалізується важливий методологічний принцип єдності мови, мислення і мовлення. У них моделюється природне невимушене міжособистісне спілкування дітей, у якому діти легко засвоюють і відтворюють у мовленнєвій формі свої знання.

Значна роль у навчанні української мови відводиться ігровим мовленнєвим ситуаціям. 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.Богущ 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.

4. *Усвідомлене засвоєння дітьми української мови.* Вимога забезпечення усвідомленого засвоєння дітьми української мови ґрунтується на загальнотеоретичних положеннях психології, психолінгвістики і лінгводидактики з навчання нерідних мов. Дослідження психолінгвістики (М.Жинкін, І.Зимня, О.Леонт'єв, О.Негневицька, О.Протасова, І.Румянцева, О.Шахнарович) і психології (А.Алхазішвілі, В.Артемов, Б.Беляєв, А.Богуш, Н.Імедадзе) звертають увагу на відмінні за психологічними механізмами шляхи засвоєння рідної і нерідної мов. Рідна мова засвоюється через наслідування оточуючих інтуїтивно, чому сприяє соціолінгвістичне оточення. Засвоєння другої мови не пов'язується з життєвою потребою мовців, не стимулюється внутрішньою мотивацією до спілкування і, що важливо, спирається і відчуває на собі вплив уже сформованих рідномовних компетенцій. У відповідності до зазначених дефініцій, навчання другої нерідної мови повинно відбуватися свідомим шляхом, що означає, по-перше, опору на знання, навички, здібності, 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 з боку стереотипів рідної мови (інтерференції). По-третє, свідоме засвоєння мови передбачає оптимальний синтез теоретичних знань 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. Ученими (А.Богуш, Л.Булаховський, Н.Пашковська, А.Супрун, М.Успенський, Г.Чередниченко, Л.Щерба 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. У навчанні української мови як другої організовується усвідомлена аналітико-синтетична діяльність у формі прийомів порівнянь і зіставлень, яка передбачає встановлення усвідомлених зв'язків між уявленнями дітей з другої мови з уже набутими знаннями з рідної мови. Дітей залучають 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).

Діти дошкільного віку засвоюють рідну, або другу мову практично, без знання лінгвістичних правил мови, але постійно здійснювана в процесі мовленнєвої діяльності складна аналітико-синтетична діяльність з мовними засобами дозволяє їм виробити певний мовний кодекс, яким дитина керувалася, знаходячись в межах мовного коду.

Усвідомлене засвоєння мови також спрямовує 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 і намаганням прийти в результаті засвоєння другої мови до повної відмови і незалежності від першої мови. Доведено, що засвоєння нерідної мови відбувається набагато ефективніше, якщо мовець постійно контролює себе, 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, потужний пласт досліджень засвідчує суттєві переваги дитячої двомовності перед двомовністю, набутою в дорослому віці. Найбільш сприятливими в умовах організованого навчання виступають вікові періоди раннього й, 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. Відзначається

позитивний вплив білінгвізму на лінгвістичний, інтелектуальний, комунікативний і особистісний розвиток дітей.

До найбільш сприятливих чинників формування білінгвізму відносимо засвоєння мов з дошкільного віку, забезпечення виконання обома мовами провідних функцій мови, формування потреби в застосуванні обох мов.

Педагогічними умовами навчання дошкільників української мови як другої визначено такі: забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєво-ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Р. І. Двомовне навчання як реалізація принципу полікультурності в Україні, Румунії та Молдові: монографія / Р.І. Антонюк. – К., 1999. – 288 с.
2. 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.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.
4. 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.
5. Пенфильд У. Речь и мозговые механизмы / У. Пенфильд, Л. Робертс; пер. с англ.; [под ред. В. Н. Мясищева]. – Л. : Медицина, 1964. – 264 с.
6. 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.
7. Чиршева Г. Введение в онтобилингвологию: монография / Г. Чиршева. – Череповец : Изд-во ЧГУ, 2000. – 194 с.
8. Pill E. The relation of bilingualism to intelligence / E. Pill, W. E. Lambert // Psychological Monographs. – 1962. – № 76. – P. 1–23.
9. Ronjat J. Le developpement du langage observe chez un enfant bilingue / J. Ronjat. – Paris: Champion, 1913. – 155 p.

Казанцева Л.И.

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируются актуальные вопросы детского билингвизма с позиций психологии, психолингвистики и лингводидактики. Ответы на наиболее важные из них нашли воплощение в методике обучения дошкольников украинскому языку как государственному, в определении и обосновании педагогических условий формирования близкородственного двуязычия.

Ключевые слова: билингвизм, раннее двуязычие, лингвистические, металингвистические, коммуникативные способности, развивающая речевая среда, речеигровая деятельность, осознанное усвоение языка.

Kazansteva L.I.

SOLVING OF PROBLEMS OF CHILDREN'S BILINGUAL PHENOMENA DURING THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN-SPEAKING PRESCHOOLERS' UKRAINIAN LANGUAGE

The article deals with the actual problems of children's bilingual phenomena from the point of view of psychology, psycholinguistics and lingua-didactics. The most important of them are implemented in the method of teaching preschoolers Ukrainian language as the state one, they are implemented also into the stating and grounding of the pedagogical conditions of relative bilingual phenomena.

Key words: bilingual phenomena, early bilingual phenomena, kinguistic, meta-linguistic, communicative abilities, game-speech activity, conscious mastering language.