

## ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.094. 24.018.55:81

### **BILINGUAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF CHILDREN'S INTEGRATION IN ANOTHER LANGUAGE REALITY**

### **ДВОМОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ У ІНШОМОВНУ РЕАЛЬНІСТЬ**

*Любов Артемова*

доктор педагогічних наук, професор,  
E-mail: lubvikartq@ukr.net  
ORCID 0000-0002-7070-2927  
Глухівський національний педагогічний  
університет ім. Олександра Довженка,  
Україна

*Lyubov Artemova*

D.Sc. in Pedagogy, Professor,  
E-mail: lubvikartq@ukr.net  
ORCID 0000-0002-7070-2927  
Glukhiv National Pedagogical  
university named after O. Dovzhenka,  
Ukraine

*Наталія Мельник*

доктор педагогічних наук, доцент,  
E-mail: nataliia.melnyk@npp.nau.edu.ua  
ORCID 0000-0002-6641-0649  
Національний авіаційний університет,  
Україна

*Nataliya Melnyk*

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor,  
E-mail: nataliia.melnyk@npp.nau.edu.ua  
ORCID 0000-0002-6641-0649  
National Aviation University,  
Ukraine

#### **ABSTRACT**

*The article highlights the problem of Ukrainian migrants' preschool children speech adaptation in the foreign language environment of the countries of temporary forced stay. For comparison, the organization and features of the natural acquisition of the Ukrainian language by German-speaking children were analyzed. The psychological and pedagogical possibilities of mastering a foreign language by preschoolers are theoretically clarified and substantiated by the results of previous authors' research. It has been established that children of this age are extremely sensitive and sensitive to the perception and assimilation of the speech context, and therefore are able to simultaneously master at least two languages without loss or harm to them. In the author's empirical study, the leading pedagogical condition for the successful mastering of a foreign language by preschoolers is the chosen and tested organization of an objectively existing foreign language environment in which children actually spend their time on a daily basis. The need for communication with foreign-speaking children became a significant motivation that naturally arose in children in this environment and stimulated them to unforced mastery of a foreign language. An important component of motivation was also the need and interest of children to communicate with an adult – a speaker of a foreign language and an organizer of interesting and meaningful activities for children.*

*Significant pedagogical conditions were various activities carried out on the basis of partnership with adults and children with each other, in which the indicated*

*need for foreign language communication was activated and implemented. An important pedagogical condition was the constant foreign language communication of children with adults – speakers of native and foreign languages, as a source of supplementing and clarifying the dictionary, construction of sentences, more perfect phonetic pronunciation than that of young children. It was established that under the pedagogical conditions defined above, children of early and preschool age naturally mastered both their native and foreign languages both in the family and in children's institutions in Germany. We do not exclude special classes organized by philologist specialists for the purpose of improving, spreading, and deepening children's foreign speech acquisition.*

*The further perspectivity is expedient to investigate the organization and productivity of mutual enrichment both in the Ukrainian language by migrants from Ukraine of foreign-speaking children and in the foreign language of our forced migrants in order to clarify the linguistic phenomenon of children's interpersonal communication.*

**Keywords:** *children, early and preschool age, foreign language, communication, pedagogical conditions, migrants.*

**Актуальність теми.** Функціональна багатоманітність мовленнєвої комунікації робить її основним засобом соціалізації людини. В умовах сучасних вимушених міграційних переміщень мільйони громадян України опинилися у іншомовному середовищі. Для дорослих і для дітей підвищилась актуальність вивчення іноземної мови. Вона стала першочерговим засобом їх адаптації у нових не звичних умовах, оскільки допомагає долати мовні бар'єри. Поліпшуючи хоча б на мінімальному рівні в лексичному плані порозуміння між співрозмовниками, мова сприяє зменшенню психологічних труднощів мігрантів. О. Наливайко, Л. Нарулієва, Л. Сиволицька (2021) відзначають освітні проблеми мігрантів: «культурний» шок, панічне відчуття тривоги, та емоційне збентеження під час налагодження контактів через лінгвотехнічні складнощі між людьми різних мовних груп (Наливайко, Нарулієва, Сиволицька, 2021). Водночас вказані та численні інші дослідники відзначають, що занурення у іншомовне середовище є ефективним засобом вивчення іноземних мов задля комунікації. Саме при умові належної організації цього середовища пом'якшуються і врешті зникають вказані проблеми. Н.С. Тріандіс (Triandis, 1994) класифікує 5 етапів соціокультурної адаптації мігрантів: «медовий місяць» – (швидкоминуча ейфорія); поява труднощів (не прийняття, розчарування, втрата віри у свої сили, депресія); критична – (найважча, але долається при підтримці інших); пристосування (оптимістична щодо засвоєння іншої культури, мови, подолання відчуження); повна адаптація (заспокоєння, нормалізація поведінки). Е. Пасов (1998) серед аспектів діалогу виділив: набуття соціального статусу суб'єктів обох культур. Це забезпечує взаєморозуміння і взаємоповагу сторін, співчуття у стосунках, емпатії у представників обох культур. Це, на його справедливую думку, служить поліпшенню оволодіння іноземною мовою і водночас взаємній повазі представників іншомовного середовища. Розглянуті дослідження та вивчення стану сучасних мігрантів, які не володіють мовою країни вимушеного перебування, доводять актуальність своєчасного надання їм кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги, необхідної для вивчення

іноземної мови і набуття гідного статусу для життєдіяльності (Пасов, 1998).

Усі вище розглянуті проблеми дорослих, на наш погляд, стосуються і їх дітей. До того ж діти дошкільного віку потребують специфічних освітньо-мовленнєвих умов для успішного і поглибленого опанування іноземною мовою. Першоосновою вважаємо розміщення дітей у тривало діючому постійному іншомовному дитячому середовищі. Організаційною й методичною основою такого середовища мають бути властиві дошкільному дитинству і випробувані як освітньо виховні впливи типові види дитячих діяльностей. За психолого педагогічної організації таких умов природне іншомовне дитяче середовище невимушено активізує і оптимізує між дітьми спілкування подібно до того, у якому кожна дитина оволодіває рідною мовою як засобом спілкування. Дана постановка інтегрованого підходу до проблеми опанування іноземною мовою певною мірою синхронізується з результатами локального дослідження І. Мордоус, В. Рога (2019) щодо поєднання активації і розвитку іншомовного лексичного фонду із засобами предметного малювання. Це виводить іноземну мову за межі предметного вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Почуватися зручніше і впевненіше у іншомовному середовищі допоможе опанування мовою країни перебування. І чим раніше долучати до цього дітей, тим кращих успіхів можна досягти. У цьому переконують численні дослідження психологів і педагогів з навчання іноземної мови дітей дошкільного віку. У своїх піонерських роботах Де Хауер (2009, 2015) висунула концепцію гармонійного двомовного розвитку та підкреслила його важливість для мови дітей і загального благополуччя. Як особливість мовного контакту вдома, така гармонія принесе дітям позитивний досвід двомовності та потенційну користь у глобальних судженнях про задоволеність життям. В якості ключових компонентів концепції було виділено модель батьківського введення, використання мови дітьми та збалансоване володіння мовою. Автор закликав провести дослідження, щоб вивчити зв'язок між гармонійним двомовним розвитком дітей і загальним благополуччям за допомогою досліджень у великих групах, і зрештою «служити людям, яких ми вивчаємо, більше, ніж ми робили досі» (2015, с. 179). У багатьох двомовних суспільствах ключ до досягнення такого гармонійного та збалансованого двомовного розвитку, ймовірно, лежить у середовищі, де діти вивчають рідну мову (MTL), оскільки діти зазвичай стикаються з багатим на введення суспільним мовним середовищем, у той час як їхні умови навчання MTL є значно менш сприятливий. MTL дитини може стосуватися або домашньої, або рідної мови (Cummins, 2001; Montrul, 2010). У першому випадку дитина використовує MTL вдома, а в другому випадку дитина може просто мати «спадковий зв'язок з мовою», але не використовувати його активно (Cummins, 2005, 586). Відомо, що MTL важко підтримувати в молодому поколінні, оскільки утилітарні батьки можуть сприймати соціальні функції MTL (наприклад, збереження культури та цінностей) як набагато менш важливі, ніж комунікативні функції домінуючої в суспільстві мови (наприклад, англійська в США) у бізнесі, уряді, школі та ЗМІ. Прикладом такого суспільства є Сінгапур.

Дослідники Д. Ельконін, Ф. Сохін, Л. Журова відзначають надзвичайне «чуття» дітей 4-5 років до мови. Вказані психолінгвістичні закономірності ґрунтовно досліджені і конкретизовані у численних теоретично-прикладних

дослідженнях. Авторська програма О. Рейпольської містить лінгвопсихологічну характеристику мовленнєвої діяльності та вікових особливостей дітей (Рейпольська, 2005). О. Бобко довела, що активність іноземного мовлення обумовлюється ступенем володіння мовленими актом і ступенем розуміння мовлення (Бобко, 2008). Л. Мацепура встановила, що у дошкільному віці діти легше розрізняють звуки рідної і іноземної мови. У віці до бровків діти вкрай чутливі до вимови і особливо сприйнятливі до фонетики й інтонації мовлення. Навіть коли пізніше досконало оволодівають іноземною мовою у них залишається акцент рідної (Мацепура, 2012). Це вкотре привертає увагу до дошкільного віку як сенситивного для мовленнєвого розвитку дошкільнят. В. Любива довела, що систематичне використання фонетичних іншомовних ігор полегшує процес заучування складної для запам'ятовування лексики, створює поступальний перехід від звуків рідної мови до звуків іноземної мови, завдяки тренуванню мовних органів (Любива, 2021). С. Соколовська, послуговуючись особистісно-орієнтованим підходом у навчанні іноземної мови старших дошкільників, спричиняла у них інтерес і бажання вивчати іноземну мову (Соколовська, 2005). Т. Шкваріна опрацювала структуру ефективного навчання іноземній мові, розробила і дослідила технологію засвоєння дітьми мовленнєвих зразків у ігровій діяльності (Шкваріна, 2007). Аналіз наведених вище даних та інших досліджень доводить, що надзвичайно важливо скористатися психолінгвістичними можливостями дошкільного віку для успішного опанування дітьми іноземною мовою. Цими особливостями дошкільнят необхідно і доцільно послуговуватися в умовах вимушеного перебування у іншомовному середовищі, яке породжує і актуалізує мотивацію до вивчення мови країни перебування.

**Формулювання цілей (мета) статті, постановка завдання.** Визначити педагогічні умови опанування дошкільниками іноземною мовою в іншомовному середовищі.

Для реалізації поставленої мети дослідження доцільним є формулювання та розв'язання таких завдань.

1. З'ясувати психолого-педагогічні передумови вивчення іноземної мови у дошкільному віці.

2. Обґрунтувати педагогічні умови опанування іноземною мовою дошкільниками в іншомовному середовищі.

3. Методологія дослідження.

4. Особистісно-орієнтований підхід носіїв іноземної мови (дорослих і дітей) до дошкільнят, як засіб визнання їх суб'єктності у іншомовному спілкуванні в контексті різних видів діяльності.

5. Психологічні передумови і педагогічні чинники оптимізації опанування дітьми дошкільного віку іноземною мовою в умовах іншомовного середовища.

**Організація і методи дослідження.** Теоретичний аналіз і синтез психологічних і педагогічних досліджень з проблем вивчення дітьми дошкільного віку іноземної мови. Методи організації спілкування дорослих з дошкільниками і дітей між собою в іншомовному середовищі в контексті різних видів діяльності. Фіксація і оцінювання динаміки опанування дітьми іншомовною лексикою, фонетикою, граматичними формами на етапах розуміння і активного використання іноземної мови.

Дослідження базувалося на матеріалах вивчення природного опанування німецькою мовою україномовних дітей у спілкуванні з німецькомовними дітьми та німецькомовних дітей з українськими і з дорослими носіями обох мов. Дослідження проводилося на базі двомовної сім'ї: україномовної і німецькомовної, а також – німецькомовного дитячого садка м. Франкфурта, Німеччина.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ознайомлення з життям людей, їх культурними і історичними цінностями зацікавлюватиме, і водночас допомагатиме вивчати іноземну мову. Необхідність вирішувати побутові проблеми також потребує принаймні елементарного знання мови. Всі ці фактори суттєво впливають на появу і підсилення значимої мотивації для вивчення іноземної мови. Адже в даній ситуації це забезпечує як життєво необхідні так і пізнавальні потреби.

Мотив у перекладі з французької – стимул до дії. У психологічній праці «Мотивація особистості» (1954р., 3-є вид. 2021р.) А. Маслоу відводить потребам і мотивації головну роль в детермінації поведінки людини. За його відомою «пірамідою потреб» ієрархія потреб визначає домінуючі мотиви на різних етапах розвитку людської особистості (McLeod, Saul, 2021). Відповідно даної закономірності, мігрантам стає життєво важливою і когнітивно необхідною потреба спілкуватися іноземною мовою в умовах іншомовного оточення. Ця потреба стає домінуючим стимулом до активізації спектра способів опанування іноземною мовою дітьми і дорослими. Саме така ситуація, на нашу думку за А. Маслоу, стимулює самоактуалізацію прагнення людей до повноцінного виявлення та розвитку своїх особистих можливостей до самовдосконалення і саморозвитку у іншомовному середовищі.

Необхідність задоволення життєво необхідних потреб через іншомовне спілкування мотивує і дітей, і дорослих зрозуміти звертання і зуміти відповісти чи діяти відповідно до них. Дорослим, зважаючи на таку мотивацію, необхідно створити належні умови, щоб дитина змогла ними скористатися без додаткових стимулів. Реальною і ефективно діючою умовою є природне середовище міжособистісного спілкування між дітьми. В час перебування у іншій країні це є мовленнєве довкілля у дитячому садку для дошкільнят, у школі – для школярів, різні розвивальні гуртки і групи за тими інтересами, які вже склалися в умовах рідної країни: спортивні, музичні, танцювальні, образотворчі, конструктивні та інші творчі заняття. У такому середовищі взаєморозуміння між дітьми спочатку відбувається емоційно виразними способами. Вербальні ж звертання знайомлять зі звучанням певних слів, які позначають предмети, дії, ознаки у даній конкретній наочно-дійовій ситуації. Підготовлені до такої зустрічі діти, зазвичай, позитивно приймають новачків мігрантів: весело і радісно посміхаються їм, показують і пропонують іграшки, власні уміння, супроводжуючи все це своєю рідною мовою. Дуже скоро вони помічають, що їх нові знайомі не розуміють їх словесних звернень. Тому інтенсивніше супроводжують свої слова емоційними інтонаціями, мімікою, жестами, діями, вчинками. Словесне спілкування у контексті емоційно вираженої предметно-ситуативної наочної інформації відразу стає зрозумілим усім.

Це відомий у лінгвістиці «метод занурення» у мовне середовище. Його

---

ефективність доведено рядом досліджень (1, 2, 3). В умовах міграції цей метод стає природним способом знайомства і опанування мовою країни перебування і дорослими, і дітьми, які прибули з України.

У ефективності цього методу переконує власний досвід. Носію мови доводилося періодично (по 3 місяці двічі на рік) вчитися німецькій мові у спілкуванні з онучками уже п'ятий рік від їх народження. А вони відповідно опановували українську мову, граючись і розмовляючи з україномовним дорослим. Тобто процес вивчення мови був взаємно збагачуваним. З першого року немовлята слухали поряд з частіше вживаною німецькою ще й українську мову.

Розглянемо педагогічні умови для виникнення і утвердження іншомовного спілкування на прикладах провідної діяльності дошкільнят – різних ігор. З раннього віку діти самі займають себе іграми по різному залежно від власних психо-сенсорних та локомоторних можливостей. У ранньому віці гра малят з іграшками названа предметною, оскільки її сенс у діях з предметом – іграшкою. Спочатку ці дії маніпулятивні: маля обмацує, помахує, постукує іграшкою тощо. Такі дії діти озвучують, лише наслідуючи відповідному звучанню назв дій, вживаних дорослим: тук-тук, та-та-та... Дорослий фактично підстроюється під можливість мовлення дітей, спочатку не вживаючи загально прийнятих слів-назв. Адаже дитя їх ще не спроможне повторити. Та уже до кінця I-го року дитини дорослому варто озвучувати короткі слова не лише рідною, а і іноземною мовами: ляля, вава, бух, кішка – katze, ома – бабуся, ора – дід(усь), ја – так, nein – ні. Різними діями з іграшками дорослий спонукає малят активно вживати ці слова. З розвитком гри збільшується асортимент іграшок, якими діти в ній користуються. Відповідно важливо пов'язувати з іграшками нові іншомовні слова. Зазвичай діти, маючи партнера у грі, невимушено і безпосередньо спілкуються з ним з приводу ігрових дій, ситуацій, рольових вчинків та іншого. Тобто хід гри, наслідування і подальше розгортання ігрових дій, подій, вчинки гравців супроводжуються спонтанними висловлюваннями дітей. В міру освоєння іноземної мови діти від окремих слів, коротких речень переходять до більш розгорнутих мовленнєвих форм, наслідуючи іншомовного партнера. Тобто гра є природним для дошкільника стимулятором і активізатором іноземної мови. До речі у спілкуванні одне з одним різномовні діти легше і швидше засвоюють як рідну так і іноземну мову взаємозбагачуючись у невимушеному процесі гри.

Малята до кінця I-го року ще не вимовляють трьох складові слова, скорочуючи їх до двох складових, наприклад слово «бабуся» промовляють «буся», своє ім'я «Sophia» вимовляють «Fіja». Не здатні вимовити усі звуки, діти підміняють їх тими, які їм легше вимовити чи якими вже оволоділи. Так замість імені «Nanna» вони кажуть «Nanna». Саме тому дітей вчать звуко наслідуванню на цікавих і зрозумілих їм прикладах звучання відомих їм тварин: ко-ко-ко, му-у-у, гав-гав, м'яв, зацікавлюють: «Поклич кицю: кис-кис (міц-міц), собаку: на-на-па-па-па! Пізніше, з 3-4 років для введення нових слів і вправлення у їх вимові доцільні посильні дітям дидактичні ігри з картинками: різні пазли з 2-х частин предметної картинки, доміно з картинками овочів, фруктів, домашніх і диких тварин, лото з картинками. Окрім основного ігрового завдання: скласти вдало пазли, дібрати потрібну картинку, ставимо додаткове – назвати картинку рідною і іноземною мовою. Оскільки грають з дорослим поки що по двоє дітей, то у грі активізується дві мови. Відбувається мовленнєве взаємозбагачення гравців.

У повсякденні поряд з німецькомовними батьками носій української мови (бабуся) ласкаво супроводжує усі побутові й ігрові дії з дітьми. Їх адекватні дії на такі слова, як «На, дай, іди, візьми...» та подібні короткі сигнали засвідчували розуміння слів дітьми і викликали у них бажання діяти відповідно. Водночас задля взаєморозуміння повторювались найбільш уживані батьками малят німецькі слова, наприклад, «Mund out – відкрий рот, wasser – вода, schlafen – спати». Назву кожної іграшки, яку давали малятам, озвучували українською мовою. Постійне повторення назв іграшок призвело до ідентифікації дітьми їх образів з українськими словами. Саме тому за дорученням «Дай ( назва іграшки)» діти вже у кінці I-го початку 2-го року безпомилково обирали серед інших задану українськими словами іграшку.

З перших місяців життя діти чули українські колискові і народні пісні з уст носія мови, з теле-, комп'ютерного екрану. Їх улюбленою піснею стала «Цвіте терен...» ( мабуть за чудову мелодію). Тільки-но почувши її, вони обирали цю пісню серед інших і по-своєму вимовляючи її назву, жестами і емоціями вимагали її озвучення і кількаразового повторення. На 2-му році стали її підспівувати її мелодію, як могли. Неодноразово просили повторити улюблені пісні. Під українські народні танцювальні мелодії малята танцювали, залучаючи до танців і батьків.

Також малята з інтересом слухали розповіді і читання українських народних казок, розглядали ілюстрації їх персонажів з дитячих книжок, дивилися мультфільми за цими сюжетами; слухали українські народні потішки, скоромовки, вірші тощо. Найбільше їм подобалася казка «Котик і півник та хитра лисичка». Вона вдало створена за анімацією і звуковим, пісенним, музичним супроводом. Цю казку вони обирали найчастіше серед інших, підспівували персонажам, співпереживали не слухняному півникові, коли йому загрожувала небезпека від хитрої лисиці. Все це свідчить, що малята розуміли сюжет казки як за мовленнєвими виразами, так і за емоційно-образними зображеннями персонажів та подій.

Отже розуміння окремих слів, коротких речень, загального контексту мовленнєвих виразів іноземної мови малята можуть уже у перші два роки життя водночас із засвоєнням рідної мови. Тому і наших переселенців раннього віку поряд з рідною мовою доцільно залучати до мови країни тимчасового перебування. Досвід двомовних сімей і наукові дослідження доводять можливість і доцільність паралельного вивчення поряд з рідною іноземної мови.

Водночас наші малята послуговувалися так званою своєю «дитячою мовою» зрозумілою лише їм. При цьому власні мовленнєві вислови діти синхронізували з надзвичайно яскравими емоційними виразами обличчя, інтонаціями, невербальною комунікацією. Завдяки цьому вони чудово розуміли одне одного. Знаменно, що у такому міжособистісному спілкуванні діти не використовували ні українських, ні німецьких слів, якими відповідали на звертання і запити дорослих носіїв мови у сім'ї і у дитячому садку.

Поступово у спілкуванні дітей стала переважати німецька мова, оскільки її було більше вдома і у дитячому садку. Українська мова використовувалася у спілкуванні з дітьми лише з носієм мови, і то з перервами на місяці від'їзду. Батьки спілкувалися з дітьми виключно німецькою мовою, використовуючи і відповідні аудіопісні, і книжки, і мультфільми. У дитячому садку персонал і усі

інші діти спілкувалися також лише німецькою мовою. Тобто німецькомовне середовище складало до 90 – 95 відсотків. А решту – україномовне і то – не постійно діюче. Завдяки цьому до 4-х років у дітей сформувалися німецькомовні стійкі стереотипи і мовленнєві штампи.

Після 2-х років діти вже акцентували увагу на відмінностях звучання і суті української і німецької мов. Якщо носій мови промовляла знайоме їм німецьке слово українською мовою, діти казали, що такне правильно і називали цей предмет німецькою. Якщо з ними вона не погоджувалася і повторювали україномовну назву, діти говорили мамі, що бабуся каже не правильно. І лише мамине (авторитетне для малят) підтвердження українського слова переконувало дітей, що можна про одне і те ж говорити різними мовами. Поступово вони зрозуміли, що вони і їх батьки говорять відмінно від того як говорить бабуся. Зрештою (до 4,5 років) діти усвідомили, що існує дві різні мови – українська і німецька. Якщо носій мови (бабуся) не розуміла їх звертання, діти по кілька разів його наполегливо повторювали, іноді дивуючись їй і навіть дратуючись. Коли діти не розуміли її україномовне висловлювання не пов'язане з наявним предметом чи ситуацією, вони зверталися за перекладом до батьків. Бувало, що на її пропозицію разом ішли за перекладом до батьків, щоб порозумітися. У цей період вони вже свідомо повторювали за нею українські слова, хоча і з суттєвим фонетичним німецькомовним акцентом у одних, значно меншим у інших – більшим. Щоб цей акцент не залишився назавжди, вимову слід цілеспрямовано, свідомо і тривало вдосконалювати відповідно іншомовної фонетики.

За наступні місяці (після 4-х років) спілкування дітей з єдиним активним носієм української мови, їх розуміння слів і мовних виразів значно поліпшилося. Діти легко розуміли окремі короткі фрази стосовно конкретної ситуації і адекватно реагували згідно їх змісту навіть, якщо це не було пов'язано з певними предметами чи ситуаціями. Наприклад, засмучена С. скаржиться на Г. Носій мови (бабуся): «Тебе Г, образила?». С.: «ја». Б-ся: «Підемо до Г. і запитаємо, чому вона тебе образила?». С. ствердно киває і йдуть разом до Г. Г. плаче, С. її втішає. Б-ся: «Пішли вечеряти». Діти йдуть до столу.

Щодо активного використання дітьми української мови (як іноземної), то суттєвих зрушень за цей час спочатку ще немає. Лише якщо дітей спонукати «Скажи українською..., повтори...», вони можуть повторити назване слово чи речення з 2-3-х слів. Але самі рідко використовують окремі слова, чи короткі вирази. Оскільки ж зміст звернення їм зрозумілий, то вони адекватно замінюють українські слова, відповідаючи мімікою, жестами, пантомімою, позначаючи сутність певної ситуації або вказуючи на значимі у кожному випадку предмети чи відповідаючи німецькою. Якщо ж діти ініціюють спілкування, то найчастіше користуються невербальними способами чи предметами. Так Г. прийшла, щоб з бабусею пограти у веселу гру «Тихо – голосно». У цій грі відшукують іграшку, орієнтуючись на інтенсивність звучання плескоту в долоні партнера. Запрошує до гри Г., сигналячи показом іграшки, яку завжди ховали, і жестами з посмішкою вказуючи на ігрову кімнату. На слова «Будемо гратися?» Г. ствердно киває головою змість того, щоб сказати відомий їй вираз « будемо ( йдемо) гратися» або сказати німецькою. Коли ж її попросити: «Скажи: пішли гратися», дівчинка повторює ці слова. Іншого разу принагідно до ситуації: « Г., скажи: тато на роботі» вона повторює. С., прийшовши з дитячого садка, мовчки



похвалилася ( простягла носію мови (бабусі) «книжкою дружби», яку отримала від подруги, щоб вклеїти своє фото чи намалювати щось. Пізніше дівчинка зайшла у кімнату до неї, мовчки сіла поряд, перегортала цю книжку, показувала в ній малюнки. На запитання: «У тебе є подружка у дитячому садку?» С. ствердно кивнула голівкою і вказала на фото цієї дівчинки у книжці». На питання: «У Г. є у дитячому садку подружка?» С. з сумним виразом обличчя заперечно похитала головою. Навіть відомими їй словами «так, ні» вона не відповідала. Вочевидь дівчинку задовольняло, що і без слів її зрозуміють. Отже, лише додаткові стимули у вигляді прохань «Скажи..., повтори...» здатні на цьому етапі активізувати наявні у дітей слова. Саме тому у цей період розуміння мови важливо різними способами ще й активізувати пасивний словниковий запас початківця, щоб освоєння іноземної мови було повноцінним. Можна вдаватися і до «провокативних» прийомів: «Я не розумію» з подивом, жалем, розпачем, «Не чути», прислухаючись, «Ляля Україночка не знає німецької» з відповідними жестами й інтонаціями, «Скажи ведмедику українською», «Пригадаймо разом...» тощо. Водночас діти менше звертаються і відповідають німецькою, бо вже знають, що бабуся краще зрозуміє не вербальну комунікацію, ніж німецьку мову. Оскільки таке невербальне спілкування вирішує питання взаєморозуміння, то явно більше задовольняє дітей, ніж необхідність вимовляти маловживані слова чи короткі речення. Саме тому важливо все ж привчати дітей послуговуватися більше іноземною мовою, ніж жестами. Це прискорить опанування мови дошкільнятами.

На цьому етапі помітно явище інтерференції. Діти часто використовують німецькі слова замість давно знайомих їм українських: «Ja» замість «Так», «Nein» замість «Ні», «Oma» замість «Бабуся» чи принаймні «Буся», як вони говорили на 2-му році. Це закономірно. Адже німецька мова, освоєна першою, створила міцні стереотипи у когнітивних структурах психіки дитини. Інтерференція супроводжуватиме і надалі процес опанування другої іноземної мови, навіть, коли дитина зможе вільно нею послуговуватися.

У міру зростання і відповідно загального психічного розвитку дітей, оволодіння ними німецькою мовою прискорювалося. Відповідно зростали темпи опанування ними другою українською мовою після 4-х років. Так у кінці 5-ти місячного спілкування з носієм мови діти стали легше і упевненіше вживати українські слова і короткі речення. У II-у півріччі 5-го року вони вперше ініціювали звернення до носія мови «Oma, їж!», весело сміючись і радісно повторюючи це двомовне словосполучення. В ньому вони скористалися часто вживаним словом «їж». Вочевидь їм сподобалася власна україномовна активність, бо цей вираз вони вживали, сміючись і у недоречній ситуації – гралися вимовою з ним у наступні дні.

У ситуаціях, які потребували уточнення, діти звикли спілкуватися з носіями обох мов через німецько-український перекладач у мобільному телефоні. Так у грі з ляльками-бєбі Г. «заплакала» мов би за свого малюка. А С. не «плакала» за свого, не підтримуючи ігровий задум Г. Щоб все ж домогтися свого, Г. ударила малюка С. Щоб зрозуміти вчинок Г., запитали С. через телефонного перекладача українською: «Чому Г. ударила твого бєбі?». Вислухавши німецькомовний переклад, С. відповіла німецькою у мікрофон перекладача: « Г. хотіла, щоб. мій малюк плавав, а я не хотіла». Український

переклад з телефону роз'яснив вчинок Г. неприйнятний навіть у грі. Знаючи, що так можна порозумітися з україномовною людиною, діти звертаються до неї по телефон, знаходять і включають програму перекладача і німецькою про щось повідомляють, впевнені, що їх зрозуміють.

Ймовірно, при більш послідовному і інтенсивнішому насиченні спілкування з дітьми іноземною мовою вони б раніше і повніше нею самостійно користувалися. Втім описаний емпіричний природний дослід може послужити дороговказом до вивчення будь якої іноземної мови як другої для дитини. Саме тому вважаємо доцільним скористатися цим для адаптації мігрантів у іншомовному оточенні.

Суттєвою перевагою у оволодінні мовою в німецькомовному дитячому садку було чимале дитяче середовище. У ньому до кінця раннього віку «дитяча» мова малят відступила і майже зникла, поступившись розмовній німецькій мові. Вона активізувалась у їх спілкуванні чи залишалась пасивним надбанням дітей залежно від становища кожної дитини у системі взаємин з іншими вихованцями. У чотирирічному лонгітюдному дослідженні дітей від 3-х до 7-и років нею доведено та підтверджено у дисертаційних роботах учнів її наукової школи наступне явище. У процесі спілкування діти спонтанно здійснюють взаємний вплив один на одного, користуючись попередньо здобутими від дорослих і з власного досвіду предметними та суспільними уявленнями, знаннями, мовленнєвими вміннями. Виявлені Л. Артемовою механізми криються у структурі «ведучих-підлеглих чи рівноправних» взаємин між дітьми. Дитина, яка має провідний статус лідера у не формальній ( найчастіше ігровій) групі, суттєво впливає на одноліток, які виявилися стосовно неї у підлеглому становищі. Останні охоче наслідували лідеру, підкорялись йому, переймали зразки його мови, дій, вчинків. Дієздатність таких виявлених Л. Артемовою механізмів морального взаємовпливу дітей підтверджена у дисертаційних дослідженнях Н. Кудикіної щодо активізації словника рідної мови старших дошкільників, В. Захарченко щодо розвитку зв'язної мови, І. Шкільною щодо розвитку ігрової діяльності дітей. Тобто явище взаємовпливу дітей в структурі ведучий-підлеглий є закономірним, а значить діє і у інших сферах і напрямках в контексті спілкування та інших діяльностей.

Наші сучасні спостереження виявили дію такого роду взаємовпливу і в умовах спілкування дітей іноземною мовою. Тому педагогам необхідно, спостерігаючи дітей, визначити серед них лідерів мікрогруп. Вони, як правило, ініціативніші, активніші, впевненіші за інших, більше і вагомніше говорять. Все це мимовільно впливає на інших дітей, спонукає їх дослухатися до таких дітей, перейматися усім, що їм властиве, наслідувати їх рішенням та пропозиціям. Серед іншого діти запозичують і іншомовні штампи, звуко вимову, темп, інтонації та кращі і гірші мовленнєві вирази, в тому числі і неприйнятні слова. Тому батькам необхідно з'ясувати, з ким переважно спілкуються їхні діти. Адже тривале спілкування з провідною дитиною у ігровій групі може принести як корисний зміст і форми іноземної мови так і не вдалі мовленнєві штампи, фонетичні помилки.

Можна передбачити, що новоприбула дитина не займе першорядне і впливове положення серед тих, хто уже тривалий час перебуває у групі дитячого садка чи у класі школи. Вона почуватиметься невпевнено, ніяково. До того ж не

володіючи іноземною для неї мовою спілкування звичних один до одного дітей, новачок не зможе швидко посісти серед них гідне місце. Все це призведе до підлеглого становища новачка. Поліпшити ситуацію здатні лише його цікаві і важливі для інших уміння у грі, чи інших діяльностях, які цінують діти даної групи. Не зручний йому статус і можливі амбіції здатні мотивувати для нього важливість опанування іноземною мовою. Спочатку це відбуватиметься на рівні ознайомлення з її звучанням і розумінням. А далі – на рівні говоріння. Дуже важливо, щоб така дитина «не загубилася» – не стала самотньою серед 20-ти інших. Всі діти групи спочатку новенькій приділяють увагу, привітні з нею. Але їх попередні дружні чи товариські зв'язки стають перепорою долучитися новачку до вже сталих не формальних мікрогруп. При чому чим старші дошкільнята тим ці зв'язки міцніше ізолюють такі групки одна від одної та від інших дітей. Внутрішні групові зв'язки стають невидимою перепорою навіть для звичних дітей, а тим більше для іншомовних новачків-переселенців, які б хотіли потрапити у мікрогрупу. Вихователі мають посприяти новачку знайти товариша, який може стати надалі другом чи подругою. Найкраще дібрати для нього спільну справу чи гру з дитиною, яка ні з ким ще не дружить, яку не беруть у спільні ігри. Така самотня дитина буде рада спілкуванню чи іншій діяльності з новачком. Нова дитина теж зацікавлена у спілкуванні, щоб не бути самотньою і не почуватися самотньою. Такі діти радіють, що знайшли одне одного. Товариські, дружні стосунки спричиняють постійно діюче спілкування на мові кожного з них – іноземній для обох дітей.

Не виключено, що міжособистісне спілкування сприятиме не лише вивченню іноземної мови новачком, а й залучить до української мови його нового товариша чи й інших дітей. Це підвищить статус новачка, бо він стане носієм української мови, а не лише споживачем іноземної. У наш час підвищеного інтересу до драматичних подій в Україні багатьох може зацікавити українська мова, як мова народу, який виборює демократичні цінності для усього світу. Отже врахування і налагодження довірливого спілкування між дітьми активізуватиме природний процес освоєння кожним іноземної для нього мови.

Дуже важливо знайти дитину, яка давно вже живе у іншомовному середовищі і володіє як українською так і іноземною мовою. Опікуючись новачком, двомовна дитина зможе краще допомогти йому освоїти нову для нього іноземну мову. Адже вона миттєво і доречно перекладатиме незрозумілі новачку слова та вирази. Зазвичай дошкільнята не довго спілкуються, ділячись своїми враженнями з приводу різних подій, перегляду мультфільмів, прочитаних казок, оповідань тощо. Основний перебіг їх спілкування відбувається у контексті цікавих і посильних їм видів діяльності. Першочергово вони спілкуються у різних видах ігор – наслідувальних, сюжетно-рольових, іграх з правилами – дидактичних, рухливих, театральних. Суттєвим приводом до спілкування служать і інші діяльності: образотворча, конструктивна, трудова, побутова та інші. Структура та хід і розгортання кожної з означених діяльностей створюють передумови для предметно діяльнісного середовища, яке породжує спілкування певного змісту. Спочатку воно відбувається у кожній дитини на її рідній мові. Поступово домінуючою стає іноземна мова для дітей переселенців, оскільки вона переважає у їх оточенні у дитячих садках країни перебування.

Отже в умовах природного іншомовного середовища відомий метод

---

«занурення» ефективно спрацьовує, якщо його суттєво модифікувати щодо психолінгвістичних особливостей дітей дошкільного віку. Педагогічні умови успішного опанування дітьми іноземною мовою мають передбачати організацію міжособистісного і ігрового спілкування у двомовному середовищі.

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

1. Теоретичний аналіз психолого – педагогічних наукових джерел виявив сенситивність дітей дошкільного віку до опанування іноземною мовою. Психолого-педагогічними передумовами цього є фонетико-лінгвістична чутливість дітей до структурних компонентів іноземної мови, пізнавальний інтерес дітей до нового для них мовного явища, посилені дітям задачі і труднощі у його опануванні.

2. Проведене авторами власне дослідження даного явища в умовах білінгвічного середовища сучасних мігрантів з України і німецькомовних діток виявило і дозволило обґрунтувати психолого-педагогічні передумови успішного опанування дошкільниками іноземною мовою, а саме:

– занурення в природно існуюче іншомовне середовище і життєво важлива потреба спілкуватися в ньому серед дітей і дорослих як актуальна мотивація для опанування іноземною мовою;

– свідоме і неусвідомлене бажання і прагнення дошкільнят здобути гідний статус серед іншомовних дітей в умовах вимушеного тимчасового перебування поза рідним мовним середовищем України;

– намагання дошкільнят успішно діяти в різних видах діяльності разом з іншомовними дітьми і дорослими.

3. Встановлено, що в умовах реалізації особистісно-орієнтованого підходу до дітей-мігрантів успішно налагоджуються толерантні взаємини партнерського співробітництва між україномовними та іншомовними дітьми.

4. З урахуванням виявлених психолого-педагогічних передумов, результативно зарекомендували себе запропоновані і апробовані способи організації іншомовного міжособистісного спілкування між дітьми і дорослими в контексті різних діяльностей типових для дошкільного дитинства;

5. Підтверджено, що встановлена у попередньому дослідженні закономірність щодо ролі статусної позиції дітей для комфортності їх спілкування, спрацювала у налагодженні оптимальної структури взаємин між дітьми; це створило прийнятні умови для набуття україномовними дітьми гідного статусу серед іншомовних дітей і дорослих і в результаті призвело до поліпшення їх зацікавленості, ставлення, невимушеної мобілізації зусиль у опануванні іноземною мовою.

6. В перспективі доцільно дослідити феномен мовленевого взаємовпливу дітей дошкільного віку у іншомовному середовищі.

**ДЖЕРЕЛА І ЛІТЕРАТУРА**

Бобко О.В. (2008). Формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови. Спеціальність 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Дисертація на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Маріуполь.

Любива В.В. (2021). До проблеми формування іншомовної фонетичної компетенції дітей дошкільного віку. Вісник післядипломної освіти. Випуск 15

(44). Серія «Педагогічні науки» (Категорія «Б»). С.179 – 192.

Мацепура Л.Л. (2012). Формування та розвиток правильної іншомовної звуковимови в дітей дошкільного віку. Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького держ. пед. університету. Випуск 7 (2). С. 284 – 292.

Мордоус І.О., Рога В.Г. (2019). Основи розвитку у старших дошкільників іншомовного лексичного фонду засобами предметного малювання: Освітній дискурс. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. Михайла Драгоманова. Випуск 11 (3). С. 98 – 110.

Наливайко О., Нарулієва Л., Сиволицька Л. (2021). Занурення в іншомовне середовище як ефективний засіб розвитку комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземних мов. Наукові записки кафедри педагогіки. Том 1. Випуск 49. С. 42 – 51.

Рейпольська О.Д. (2005). Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка. Автореферат канд. дис. 13.00.08 Інститут проблем виховання АПН України. Київ.

Соколовська С.В. (2005). Особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей 6-го року життя. Автореферат канд. дис. 13. 00. 08. Інститут проблем виховання АПН України. Київ.

Шкваріна Т.М. (2007). Методика навчання іноземній мові дошкільників.: навчальний посібник. Київ: Освіта України.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum* 19, 15–20.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*, MM Textbooks: 2. Bristol: Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2015). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *Int. J. Bilingual.* 19, 169–184. doi: 10.1177/1367006913489202

McLeod, Saul (2021) [2007]. "Maslow's Hierarchy of Needs". *SimplyPsychology*. Retrieved January 2, 2022.

Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Ann. Rev. Appl. Linguist.* 30, 3–23. doi: 10.1017/s0267190510000103

Triandis H.C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw. Hill.

## REFERENCES

Bobko O. V. (2008). Formuvannia movlenevoi aktyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi navchannia anhliiskoi movy. [Formation of speech activity of older preschool children in the process of learning English]. *Spetsialnist* 13.00.08 – doshkilna pedahohika. Dysertatsiia na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk. Mariupol [in Ukrainian].

Liubyva V. V. (2021). Do problemy formuvannia inshomovnoi fonetychnoi kompetentsii ditei doshkilnoho viku. [To the problem of formation of foreign language phonetic competence of preschool children]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Vypusk 15 (44). Seriiia «Pedahohichni nauky» (Katehoriia «B»).* S.179 – 192 [in Ukrainian].

Matsepura L. L. (2012). Formuvannia ta rozvytok pravylnoi inshomovnoi zvukovymovy v ditei doshkilnoho viku. [Formation and development of correct foreign language sound pronunciation in preschool children]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzh. ped. universytetu. Vypusk 7 (2).* S. 284 – 292

[in Ukrainian].

Mordous I. O., Roha V. H. (2019). *Osnovy rozvytku u starshykh doshkilnykiv inshomovnoho leksychnoho fondu zasobamy predmetnoho maliuvannia: Osvitnii dyskurs*. [Basics of development of foreign language lexical fund in older preschoolers by means of subject drawing: Educational discourse.]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Mykhaila Drahomanova. Vypusk 11 (3)*. S. 98 – 110 [in Ukrainian].

Nalyvaiko O., Narulieva L., Syvolotska L. (2021). *Zanurennia v inshomovne seredovyshe yak efektyvnyi zasib rozvytku komunikatyvnoi kompetentsii u protsesi vyvchennia inozemnykh mov* [Immersion in a foreign language environment as an effective means of developing communicative competence in the process of learning foreign languages]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. Tom 1. Vypusk 49*. S. 42–51 [in Ukrainian].

Reipolska O. D. (2005). *Pedahohichni umovy movlenevoho rozvytku ditei u riznovikovii hrupi dytiachoho sadka*. [Pedagogical conditions of children's speech development in a different age group of a kindergarten]. *Avtoreferat kand. dys. 13.00.08 Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. Kyiv* [in Ukrainian].

Sokolovska S. V. (2005). *Osobystisno-oriientovanyi pidkhdid u navchanni inozemnoi movy ditei 6-ho roku zhyttia*. [Personal-oriented approach in teaching foreign language to children of the 6th year of life]. *Avtoreferat kand. dys. 13. 00. 08. Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. Kyiv* [in Ukrainian].

Shkvarina T. M. (2007). *Metodyka navchannia inozemnii movi doshkilnykiv*. [Methodology of teaching a foreign language to preschoolers.: study guide.]. *navchalnyi posibnyk. Kyiv: Osvita Ukrainy* [in Ukrainian].

Cummins, J. (2001). *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* *Sprogforum* 19, 15–20.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*, MM Textbooks: 2. Bristol: Multilingual Matters [in England].

De Houwer, A. (2015). *Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations*. *Int. J. Bilingual.* 19, 169–184. doi: 10.1177/1367006913489202

McLeod, Saul (2021) [2007]. "Maslow's Hierarchy of Needs". *SimplyPsychology*. Retrieved January 2, 2022.

Montrul, S. (2010). *Current issues in heritage language acquisition*. *Ann. Rev. Appl. Linguist.* 30, 3–23. doi: 10.1017/s0267190510000103

Triandis H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw. Hill [in USA].

#### **АНОТАЦІЯ**

*В статті висвітлена проблема мовленнєвої адаптації дітей дошкільного віку – мігрантів з України у іншомовному середовищі країн тимчасового вимушеного перебування. Для порівняння проаналізовано організацію та особливості природного оволодіння українською мовою німецькомовних малят. Теоретично з'ясовані і обґрунтовані результатами досліджень попередніх авторів психолого-педагогічні можливості оволодіння дошкільнятами іноземною мовою. Встановлено, що діти цього віку надзвичайно чутливі і сенситивні до сприймання і засвоєння мовленнєвого контексту, а тому здатні*

*паралельно оволодівати, принаймні, двома мовами без втрат і шкоди для них. У авторському емпіричному дослідженні провідною педагогічною умовою успішного опанування дошкільнятами іноземною мовою обрана і апробована організація об'єктивно існуючого іншомовного середовища, в якому діти реально перебували щоденно. Значимою мотивацією, яка природньо виникла у дітей в даному середовищі і стимулювала їх до невимушеного опанування іноземною мовою, стала потреба у спілкуванні з іншомовними дітьми. Важливою складовою мотивації була також потреба і інтерес дітей до спілкування з дорослим – носієм іноземної мови і організатором цікавих і посильних дітям діяльностей.*

*Похідними педагогічними умовами були різноманітні діяльності, здійснювані на засадах партнерства з дорослими і дітей один з одним, в яких активізувалася і реалізувалася вказана потреба іншомовного спілкування. Вагомою педагогічною умовою було постійно діюче іншомовне спілкування дітей з дорослими – носіями рідної і іноземної мов, як джерело поповнення і уточнення словника, конструювання речень, більш досконалої фонетичної вимови ніж у малих дітей. Встановлено, що у визначених вище педагогічних умовах діти раннього і дошкільного віку природньо опанували і рідну, і іноземну мову як у сім'ї, так і у дитячих установах Німеччини. Не виключаємо і спеціальні організовані фахівцями філологами заняття задля удосконалення, поширення, поглиблення іноземного мовленнєвого надбання дітьми.*

*У перспективі доцільно дослідити організацію і продуктивність обопільного збагачення як українською мовою мігрантами з України іншомовних дітей так і іноземною мовою наших вимушених переселенців, щоб з'ясувати лінгвістичний феномен дитячого міжособистісного спілкування.*

**Ключові слова:** діти, ранній і дошкільний вік, іноземна мова, спілкування, педагогічні умови, мігранти.