

УДК 372.2:811.161.2'246.2

*Лариса Казанцева, доктор педагогічних наук,
директор Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти
Бердянського державного педагогічного університету*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ПОЛІЛІНГВІЗМУ

У статті висвітлюється технологія лексичної роботи у процесі навчання російськомовних дітей дошкільного віку української мови з опорою на принципи порівняльно-зіставного підходу.

Ключові слова: інтерференція, транспозиція, свідоме засвоєння мовних явищ, опора на рідну мову, порівняння і зіставлення.

Лит. 6.

*Лариса Казанцева, доктор педагогических наук,
директор Института социально-педагогического и коррекционного образования
Бердянского государственного педагогического университета*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА УКРАИНСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИЗМА

В статье представлена технология лексической работы в процессе обучения русскоязычных детей дошкольного возраста украинскому языку с опорой на принципы сравнительно-сопоставительного подхода.

Ключевые слова: интерференция, транспозиция, сознательное усвоение языковых явлений, опора на родной язык, сравнение и сопоставление.

*Larysa Kazantseva, Ph.D. (Pedagogy), Director of the
Institute of Social and Pedagogical and Corrective Education
Berdyansk State Pedagogical University*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING LEXICAL CONTENT OF UKRAINIANSPEAKING IN PRESCHOOLERS WITHIN CONDITIONS OF MULTI-LINGUALITY

Article deals with technology of lexical work during the process of teaching Ukrainian language of Russian-speaking children of preschool age with the basing on comparative approach.

Keywords: interfeferention, transposition, conscious mastering language skills, basing on the native language, comparison.

Постановка проблеми. Оволодіння дітьми дошкільного віку українським мовленням у полілінгвальному середовищі потребує особливої уваги, врахування багатьох лінгвістичних процесів, які виникають в результаті взаємодії мов, психолінгвістичних процесів, пов'язаних із впливом кількох мов на їхню мовну свідомість. Український лінгвосоціум характеризує багатомовність, у ньому з різним ступенем інтенсивності функціонують близькоспоріднені, споріднені і неспоріднені мови. Найбільш потужними у демографічному і функціональному відношенні є українська і російська мова. Більшість дітей, які мешкають у східних і південних областях, перебувають у стихійному двомовному (українсько-російському) або російськомовному середовищах. Діти з родин етнічних спільнот цього регіону (греків, болгар, євреїв, білорусів, німців та ін.) подекуди

засвоюють етнічну мову, та для більшості з них російська мова виступає провідним комунікативним засобом. Таким чином, у полілінгвальному середовищі південного і східного регіонів ми маємо домінують українсько-російську двомовність і дошкільників з переважно російськомовним типом спілкування.

Проблема взаємозв'язку навчання української мови дошкільників з набутих російськомовним досвідом зумовлює специфіку засвоєння і рівнобіжного вживання цих мов. Для визначення теоретико-методичних засад засвоєння російськомовними дошкільниками української мови, необхідно враховувати взаємодію двох мов, яка носить різний характер.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Набуття особою іншомовного досвіду супроводжується двома протилежними і водночас взаємопов'язаними процесами – інтерференцію і транспозицію.

Інтерференція – це “ті випадки відхилення від норм кожної з мов, які відбуваються в мовленні двомовних осіб внаслідок того, що вони знайомі більше ніж з однією мовою” [2, 12]. Механізми, типологію, характеристику інтерференції з різних аспектів, можливість прогнозувати потенційну інтерференцію і моделювати ймовірні наслідки для мов, що зазнають її впливу, порушено в дослідженнях У. Вайнрайха, Є. Верещагіна, Б. Горгунга, Ю. Дешерієва, Ю. Жлуктенка, Г. Їжакевич, О. Карлинського, А. Мартіне, Ю. Розенцвейга, С. Семчинського, Б. Серебреннікова, А. Смирницького, Л. Уман, Е. Хаугена та ін. Лінгводидактичний аспект представлено в дослідженнях О. Біляєва, А. Богуш, О. Бугайчук, Л. Булаховського, Є. Голобородько, Ж. Горіної, І. Гудзик, Т. Дикун, К. Закір’янова, Г. Коваль, Т. Коршун, І. Луценко, В. Мельничайка, Н. Месяць, Н. Пашковської, А. Супруна, М. Успенського, М. Шанського, В. Шярнаса, Л. Щерби.

Важливим є положенням про обов’язковість інтерференції в умовах взаємодії мов. М. Успенський про це писав: “Інтерференція – процес об’єктивний, який виникає за мовного контакту незалежно від волі та бажань мовців” [5, 158]. Її неминучість пояснюється закономірностями функціонування мов: інтерференція виникає як результат сприймання інших мов кризь призму рідної. “Під час засвоєння нової мови, ми відбираємо і організуємо у відповідності до тієї мовної схеми, яка існувала в нас до цього” [6, 18]. Психологічну характеристику умов виникнення інтерференції дав А. Супрун: “джерелом інтерференції є суміщений механізм породження текстів двома мовами, недиференційованість настанов” [4, 61]”.

Особливо відчутна інтерференція при контакті близькопоріднених мов. Залежність інтенсивності інтерференції від структурної співвіднесеності мовних систем відзначалася Ю. Жлуктенком, С. Семчинським, А. Супруном, М. Успенським. Учені (У. Вайнрайх, А. Росетті, А. Супрун) 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” [3, 115].

Лінгводидактичну інтерпретацію проблеми подолання інтерференції під час засвоєння близькопоріднених мов здійснено вітчизняними вченими. Питання лексичної інтерференції докладно висвітлено в науковому доробку О. Бугайчук, Ю. Жлуктенка, З. Даунене, М. Затовканюк, Г. Їжакевич, О. Козаченка, Л. Лазаренко, І. Луценко, В. Манакіна, І. Синиці, О. Шинкаренко. За визначенням Ю. Жлуктенка,

явищами лексичної інтерференції слід уважати всі викликані зміни у складі лексичного інвентарю, 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, Е. Хауген, В. Щерба, В. Ярцева). 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, І. Луценко, В. Манакін, Н. Пашковська, М. Успенський) – в процесі мовлення білінгвів відбувається злиття лексичних систем різних мов і, як наслідок, утворюється єдиний фонд лексичних інновацій, що дає необмежені можливості для використання лексико однієї мови в мовленні іншою.

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 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 отождолення 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.

Процес оволодіння другою мовою супроводжується й позитивними перенесеннями знань, умінь і навичок з однієї мови в іншу, який дістав назву транспозиції. У навчанні схожих мов можливостей для транспозиції значно більше, ніж для інтерференції (Є. Верещагін, І. Луценко, Н. Пашковська, А. Супрун, Л. Уман та ін.). Транспозицію, як і інтерференцію, можна передбачити на ґрунті методичної інтерпретації порівняльного аналізу української і російської мов. З урахуванням цих

лінгвістичних процесів у вітчизняній лінгводидактиці виформувався порівняльно-зіставний підхід до паралельного вивчення двох близькоспоріднених мов (О. Беляєв, А. Богущ, Л. Булаховський, Н. Пашковська, М. Успенський, М. Шанський). Його побудовано передусім на принципах опори на рідну мову та свідомого навчання. Така методика спрямована на попередження і подолання інтерферентних процесів та підсилення позитивної дії транспозиції.

Навчання нерідної мови починається передусім із засвоєння її лексики. На думку вітчизняного лінгводидакта В. Русанівського, свідоме ставлення до мовлення пов'язане насамперед із проникненням у лексичні скарби мови.

Метою статті є висвітлення технології формування лексики українського мовлення в російськомовних дітей дошкільного віку з опорою на принципи порівняльно-зіставного підходу.

Виклад основного змісту. Порівняльно-зіставний підхід диктує певні правила в доборі лінгвістичного матеріалу. Добір слів для засвоєння має визначатися, по-перше, тематично-ситуативною відповідністю. Дослідженнями встановлено, що краще запам'ятовуються слова, об'єднані певними змістовими зв'язками – ситуацією, темою, текстом. По-друге, послідовність і підбір слів залежить від подібності або ступеня їх відмінності в російській та українській мовах. За цією вимогою в доборі слів доцільно керуватися методичною типологією лексики на основі аналізу словників двох мов (С. Канока, Л. Кутенко). Лексика української 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 (*голова, гора, небо, іти, зелений*).

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, пачкається-закаляться*).

Засвоєння слів кожної групи відбувається з певною специфікою. Слова першої групи – знайомі, завдяки ним діти достатньо розуміють українську мову. Складність починається при вживанні слів у різних граматичних формах, які мають відмінності у двох мовах. Методична особливість роботи з цією групою слів полягає не в поясненні значень, а в корекції граматичних форм при словозміні. Так, на етапі введення слів до активного мовлення, створюються ситуації, в

яких діти вживають їх у відповідній формі, узгодивши з іншими словами в реченні. Увага дітей має звертатися на відмінність формотворення в українських словах у порівнянні з російськими.

Слова другої групи здебільшого дітям зрозумілі, але відчуваються труднощі активного їх застосування, що пов'язано з інтерференцією. Спільний корінь слова і збіг лексичного значення підштовхують дітей до вживання українського слова за російськомовною моделлю. Методична специфіка роботи з означеною групою слів складається в уточненні значення слів, відкритих зіставленнях слів у російській та українській мовах із поясненням відмінностей у вимові, широкій практиці слововживання. Складність роботи в опануванні дошкільниками слів першої і другої групи в тому, що саме вони найбільше підпадають під інтерферентний вплив міцних рідномовних навичок, і тому вимагають копіткої роботи з корекції.

Третя група слів потребує всього комплексу роботи з оволодіння лексемами: презентації, семантизації, введення до активного словника, закріплення на всіх вищих щаблях мовлення (у словосполученнях, реченнях, комунікативних висловлюваннях).

Четверта група слів належить до найменш численної, однак неправильне їх розуміння призводить до викривлення змісту дискурса. Особливість методики полягає в семантичному зіставленні не однієї пари слів (неделя – тиждень), а двох пар відразу (неделя – тиждень, воскресенье – неділя). Роз'яснення семантики двох пар слів формує завершене уявлення про відмінності в значеннях слів двох мов, до того ж, такі протиставлення викликають емоційну реакцію дітей, тому добре запам'ятовуються.

Словникова робота при засвоєнні української мови як другої у світлі порівняльно-зіставного підходу здійснювалася у чотири етапи: 1) етап семантизації лексем на основі зіставлення з відповідниками російської мови; 2) етап запам'ятовування, впізнавання і закріплення вимови слів; 3) етап активного вживання лексем; 4) формування контрольних-корекційних навичок виправлення інтерферентного впливу російської мови.

Словникова робота починалася з виокремлення, презентації і семантизації лексеми. Презентація відбувалася за допомогою наочності (картинок, реальних предметів, їх властивостей, показу дій і якостей дій). 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, вправлення усприйманні зв'язних висловлювань. При цьому педагог мав обов'язково переконатися, що діти зрозуміли слово, а за необхідності – уточнював, розтлумачував, описував поняття.

Називаючи текст відправною точкою лексичної роботи, ми мали на увазі художні тексти і розповіді, які склалися вихователем до теми заняття. У навчальній розповіді вихователя є переваги: по-перше, вона містить той лінгвістичний матеріал, який потрібен для конкретного заняття, по-друге, розповідь виступає дуже адаптивним засобом навчання, тому що може змінюватися відповідно до рівня компетенції дітей, актуальних завдань етапу навчання, може варіювати свою складність, обсяг, кількість мікротем тощо.

Наведемо приклад розповіді вихователя “День народження Марійки” з теми “Родинні стосунки”: “Марійка вчора святкувала свій День народження. Дівчинка запросила своїх друзів і сестричок до себе на свято. Вона сказала: “Приходьте, будь ласка, святкувати мій День народження”. Разом із мамою Марійка приготувала святкові частування: іменинний піріг, 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 – великий альбом і фарби. Іменинниця подякувала своїм друзям, запросила за стіл, пригостила 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 батькам 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 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 “Запроси товариша на День народження” формували навичку вживання форми звертання й етикетної лексики в репліках спонукального характеру (*Олю, 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 діалогів та монологічних дискурсів. Так, дітей навчали складати діалоги “Запрошення на День народження” та “Запрошення на гостини”, монолог “Як я святкував свій День народження”.

Для опрацювання на одному занятті добиралися слова, які належать до різних частин мови, адже, якщо ми ставимо за мету навчити дитину розмовляти, повноцінно спілкуватися, то обов'язково маємо добирати такий склад тематичного словничка, після опанування якого дитина могла б 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 моделі на рівні словосполучення, можна оптимізувати і прискорити процес збагачення словника. Нами було використано словосполучення для засвоєння дітьми службових частин мови (*біля будинку, крізь скло, до кімнати*), дієслів (*сіли малювати, пішли працювати*), пар прикметників і прислівників за ознакою протилежності значення (*малий – великий, швидко – повільно*) тощо. 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 куц; товста книжка – тоненький зошит; сонячний день – похмурий ранок* тощо). Для введення і запам'ятовування антонімічних словосполучень картинку 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. 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”, “Дівчинка малює” тощо.

Зазначимо, що на впізнавання слів дітям пропонувалися завдання різних модифікацій: вихователь називав слово, а діти показували відповідну картинку; 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. Запам'ятовуванню слів сприяли ігри “Що сховали?”, “Вгадаю із заплученими очима”, “Якого кольору?”, в яких діти виконували прості ігрові дії – ховали предмет за спину, за ширму, під хустину, вгадували предмет на дотик, вихователь вгадував чи навмисно помилявся.

На третьому етапі роботи відбувалася активізація і використання слів у мовленні. Ефективним був прийом перепитування. 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 додому: трамваем, автобусом чи автомобілем?”.

Найбільш інтенсивна активізація лексики відбувалася в дидактичних іграх з лялькою. Різноманітні сюжети із включенням ляльки як основного персонажа створювали практично необмежені можливості для формування лексичних навичок з усіх доступних дітям тем і ситуацій: “Вдягнемо ляльку”, “Почастуємо ляльку солодощами”, “Облаштуємо ляльці кімнату”, “Лялька на прогулянці”, “Лялька зустрічає гостей”, “Допоможемо ляльці прибрати кімнату”, “Лялька знайомить друзів із містом” тощо.

Дидактична гра як надзвичайно гнучкий метод застосовувався на різних етапах навчання для розв'язання завдань різної складності і глибини. Проілюструємо, як змінюється складність лексичних завдань в грі на різних етапах навчання.

У дидактичній грі “Вдягнемо ляльку” на другому етапі навчання ставилося завдання закріпити назви видів одягу з наочним підказуванням.

Ігровими діями були такі: підібрати картинки із зображенням одягу, який відповідає сезону та призначенню, і назвати.

Закріплювався 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 до парку, на пляж, до театру, на стадіон, обираючи з усіх виставлених на дошці картинок із зображенням одягу ті, що потрібні для певної ситуації і пори року, виставити на демонстраційну дошку і назвати види одягу.

На етапі активізації і використання лексики в мовленні в цій самій грі діти вчилися вживати слова у словосполученнях або реченнях. У ході 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 картинок ті, що потрібні для певної ситуації і пори року, виставляли на дошку, 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 кошук?”, “Весняний квітник”, “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. У форматі “живої картини” діти викладали (висаджували) силуети квітів (підсніжників, пролісків, тюльпанів, нарцисів, 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”.

Закріплення нової лексики відбувалося 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 полицки”, “Котрий?”, “Склади ранець”, “На ярмарку”, “Мандрівка” та ін. Ці вправи стимулювали вимову слів у фразях 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”.

Формування контрольної-корекційних навичок, які спрямовувалися на подолання інтерферентного впливу російської мови, відбувалося на останньому етапі оволодіння словником. Корекційні навички формувалися на основі розумових дій контролю, самоконтролю, оцінки і самооцінки. У процесі сприймання мовлення і говоріння увага мовця звертається на зміст і засоби передавання змісту, а з часом він починає контролювати адекватність змісту і правильність побудови висловлювань у цілому та окремих слів. 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. Для цього, по-перше, увага повинна спрямовуватися на мовленнєві помилки, протиставлятися в опозиції “норма – похибка”, по-друге, “неправильності” мають посідати у процесі виконання навчального мовленнєвого завдання початкове структурне місце [1, 260].

На етапі формування контрольної-корекційних навичок було введено персонажа і нові ігрові дії: Буратіно вчився розмовляти українською мовою і звертався по допомогу до дітей. У змісті дидактичних ігор, вправ, ситуацій-змагань, комунікативно-мовленнєвих ситуацій передбачалося

припущення помилок у мовленні персонажа, який неправильно вимовляв чи недоречно вживав слова, “змішував” українські і російські слова. До серії вправ, ігор і комунікативних ситуацій увійшли такі: “Знайди помилку”, “Впізнай слово”, “Виправ Буратіно”, “Допоможи!”, “Підкажи слово”, “Так – не так”, “Почуєш – не почувеш”, “Українське – російське”, “Скажи, як я”, “Хто перший!”, “Скажи по-іншому” тощо. Ефективними прийомами стимулювання дітей до контрольної-корекційних дій виявилися запитання (“Хто помітив помилку?”, “Яке з цих двох слів – українське?”, “Яке слово більш точне”; настанова (“Стеж за мовленням”, “Вимовляй чітко”), зіставлення норми і похибки (“Буратіно сказав “хорошо”, а треба говорити “добре”); зіставлення висловлювання з помилками ігрового персонажа і висловлювання дитини.

Висновки. Опанування лексики української мови російськомовними дошкільниками має специфіку, яка полягає в інтерферуючому впливові навичок рідного мовлення і транспозиційних процесах. Особливості прояву інтерференції залежить від типу співвіднесеності груп російської і української лексики, і виявляється в труднощах засвоєння груп української лексики.

Використання транспозиційних можливостей у засвоєнні кожної групи слів відбувається шляхом введення диференційованої методики, опори на провідні принципи порівняльно-зіставного підходу – опори на рідну мову, свідомого засвоєння мовних явищ, прямого зіставлення і порівняння лексичних явищ української і російської мов.

1. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М. Богуш. – Харків: Ранок, 2011. – 176 с. – (Дошкільна освіта).

2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 264 с.

3. Росетти А. Смешанный язык и смешение языков / А. Росетти // Новое в лингвистике. Языковые контакты; [под. ред. В.Ю. Розенцвейга]. – М., 1972. – С. 112 – 134.

4. Супрун А.Е. Межъязыковая интерференция как психолингвистическое явление / А.Е. Супрун // Русский язык и литература в школах УССР. – 1977. – № 5. – С. 60 – 64.

5. 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.

6. Haugen E. Bilingualism in the Americas / E. Haugen. – New York, 1956. – 783 p.

Стаття надійшла до редакції 24.06.2015