

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОНОВАЛОВА НАДІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА
УДК 373.2.016:[81'246.2-25=134.2=161.2:005.336.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ (ІСПАНО-УКРАЇНСЬКОЇ)
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПРИРОДНОГО БІЛІНГВАЛЬНОГО
СЕРЕДОВИЩА**

011 – Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії

Дисертація містить результат власних досліджень. Використання ідей, результатів
і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Н.О. Коновалова

Науковий керівник – Цвєткова Ганна Георгіївна, доктор педагогічних наук,
професор.

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Коновалова Н.О. Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня вищої освіти доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Український державний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2026.

Зміст анотації

Дисертаційну роботу присвячено проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища.

За результатами аналізу наукової літератури були представлені теоретичні засади дослідження. Запропоновано визначення поняття іншомовної комунікативної компетентності дітей середнього дошкільного віку як інтегрованої якості особистості, основою якої є мовні та соціокультурні знання, навички і уміння, досвід, ціннісне відношення до іншомовної мовленнєвої діяльності, загальнокомунікативні якості особистості, які, взаємно актуалізуючись, забезпечують здійснення реальної мовленнєвої діяльності з носіями іноземної мови відповідно соціокультурних особливостей іноземної мови і дають можливість ефективно досягти мети комунікації у межах вікових особливостей означеного віку. Представлено багаторівневу структуру іншомовної комунікативної компетентності дітей середнього дошкільного віку, до складу якої входять мовленнєвий, соціокультурний, особистий та ціннісний компоненти. Зроблено висновок, що формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає розщеплення комунікативної компетентності на компетентність в іноземній та рідній мові, що створює умови розвитку білінгвізму. Сформульовано визначення дитячого білінгвізму як володіння дітьми комунікативною компетентністю у двох мовах на рівні, що відповідає нормам їх мовленнєвого розвитку, яке забезпечує

ефективну комунікацію обома мовами в реальних ситуаціях спілкування відповідно до вікових особливостей дітей. Згруповано класифікації видів дитячого білінгвізму за обсягом та характером білінгвізму і особливостями процесу його оволодіння. Охарактеризовано особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та узагальнено механізми оволодіння іноземною мовою означеною категорією дітей. Зроблено висновок, що для дошкільників єдиним доцільним способом формування іншомовної комунікативної компетентності є оволодіння мовою під впливом мовного середовища. Резюмований позитивний вплив раннього оволодіння іноземною мовою у випадку формування рівноцінного білінгвізму. Запропоновано визначення поняття природного білінгвального середовища як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку, під яким розуміємо зосереджене на змісті комунікації та живому спілкуванні із дотриманням природних етапів онтогенезу мовлення дітей мовне середовище іноземною мовою, що представляє собою сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною іншомовною комунікаційною компетентністю, у його взаємодії та співвідношенні із мовним середовищем рідною мовою. Проаналізовано зарубіжний та вітчизняний досвід щодо формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та виокремлено контексти оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Зроблено висновок, що контекст має вплив на вибір засобів, способів та прийомів формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.

Із метою дослідження стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку розроблено критеріально-діагностичний інструментарій, який включає критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності, а також методики її діагностики. Серед критеріїв сформованості іншомовної комунікативної компетентності було виділено лінгвістичний критерій, критерій соціокультурних знань та навичок та

критерій загальнокомунікативних навичок та орієнтирів.

За результатами діагностики актуального стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності на констатувальному етапі дослідження як у дітей контрольної, так і експериментальної групи виявлений дуже низький - низький рівень володіння іноземною мовою за лінгвістичним критерієм та здебільшого середній рівень за критеріями соціокультурних знань та навичок і загальнокомунікативних навичок та орієнтирів.

Відповідно, на основі аналізу та систематизації науково-теоретичних засад формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку розроблено педагогічні умови такого формування як комплексу взаємопов'язаних та взаємодіючих об'єктивно існуючих чи суб'єктивно-створених ключових обставин та факторів, що визначають характер та особливості природнього білінгвального середовища як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та детермінують результат такого формування. Визначено, що педагогічними умовами формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку засобом природнього білінгвального середовища є: використання методу імєрсії у якості засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у межах закладів дошкільної освіти; дотримання максимально пропорційної присутності другої мови у житті дитини; планування мовленнєвого розвитку; володіння суб'єктами-трансляторами іноземної мови автентичною іншомовною комунікативною компетентністю; відсутність змішування мов; дотримання природнього онтогенезу мовлення; індивідуальний підхід до формування у дитини іншомовної комунікативної компетентності; тісний контакт із мовою та культурою народу-носія іноземної мови у процесі взаємодії із предметами матеріального світу; підтримка природньої мотивації до оволодіння іноземною мовою; забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного, рідною мовою як основа ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності. Зроблено висновок, що означені педагогічні умови можуть бути згруповані як: умови іншомовного середовища, умови взаємодії

мовних середовищ у житті дитини та умови забезпечення загального розвитку дитини.

У межах формувального етапу дослідження була висунута гіпотеза, що сукупність означених педагогічних умов сприяє формуванню високого рівня іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища в оптимальні для означеного процесу терміни. Відповідно, у якості мети формувального експерименту стало моделювання процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища із дотриманням педагогічних умов такого формування.

Формувальний етап дослідження проводився в декілька етапів: підготовчий, що передбачав аналіз та уточнення поточних педагогічних умов, під впливом яких здійснюється формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей експериментальної групи; виокремлення педагогічних умов, що потребують впровадження чи корекції; здійснення додаткової діагностики дітей та опитування батьків; визначення стратегій, прийомів та методів впровадження педагогічних умов, що цього потребують; підготовку матеріалів, необхідних для впровадження педагогічних умов; власне експериментальний, що полягав у впровадженні та корекції педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку у навчально-виховному процесі, безпосереднє формування іншомовної комунікативної компетентності засобом природнього білінгвального середовища за умови перебування дітей під впливом визначених педагогічних умов; під час контрольного етапу відбувалася поточна діагностика стану впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності та за необхідності корекція форм та методів їх впровадження.

Здійснення формувального етапу дослідження відбувалося за наступними напрямками: робота із батьками, робота із педагогами та робота із дітьми. При цьому були використані індивідуальні, групові та масові форми роботи з

учасниками експерименту. Формувальний експеримент передбачав застосування словесних, наочних, практичних та діагностичних методів роботи.

Впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку у розрізі роботи із батьками передбачало створення навчального телеграм каналу; проведення лекцій, практикумів, зустрічей та індивідуальних консультацій для батьків; розробка та поширення інформаційно-навчальних брошур. Впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку включало підвищення компетентності педагогів у принципах, методах та прийомах навчання іноземної мови за іммерсійною моделлю. Робота з дітьми здійснювалася двома шляхами: опосередковано шляхом навчально-інформаційної роботи із батьками, іншомовними та україномовними педагогами, що здійснювали навчання, виховання та розвиток дітей-учасників експерименту; безпосередньо із дітьми у спеціально створеному центрі розвитку дітей Little Great Granada із проведенням занять із нейропсихологічної корекції, розвитку загальних знань та мовлення рідною мовою.

На контрольному етапі дослідження була здійснена перевірка ефективності впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку шляхом повторного діагностування дітей контрольної та експериментальної групи. Діагностика дітей експериментальної групи показала ефективність впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах природнього білінгвального середовища, оскільки призвело до кращої динаміки розвитку комунікативної компетентності в іспанській мові у дітей експериментальної групи у порівнянні із дітьми контрольної групи за усіма визначеними нами критеріями. Найкращий приріст показав лінгвістичний критерій, зокрема у дітей експериментальної групи значно зріст пасивний словниковий запас та розуміння мовлення іспанською мовою. Особливим досягненням став високий рівень розвитку лексично та граматично насиченого активного мовлення дітей у вільних та незнайомих ситуаціях спілкування. Також підвищився, хоча і дещо у меншій

мірі, рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності за критерієм соціокультурних знань та навичок. У дітей експериментальної групи також значно зріс рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів, коли комунікація іспанською мовою стала сприйматися у якості природньої та перестала викликати страх та невпевненість. У свою чергу діти контрольної групи хоча і показали певне зростання сформованості іншомовної комунікативної компетентності за усіма критеріями, однак воно не мало стабільного характеру поміж усіх дітей, а його рівень все ще варіювався від дуже низького до високого.

Експериментальна робота підтвердила ефективність запропонованих педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

- уперше виконано цілісне дисертаційне дослідження на тему: «Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища»; здійснено систематизацію механізмів оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іноземною мовою та обґрунтовано методичну основу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей визначеної категорії; проаналізовано історичний розвиток наукової думки у сфері білінгвізму та з'ясовано основні підходи до визначення поняття «білінгвізму», обґрунтовано багатоаспектність зазначеного явища; з'ясовано, що особливість формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку визначається функціонуванням особливих механізмів оволодіння мовою, своєрідним впливом такого формування на розумовий розвиток дітей зазначеного віку, якістю сформованої іншомовної комунікативної компетентності, методом такого формування; виокремлено природні механізми оволодіння мовою, що виключають мозкове перевантаження у дітей середнього дошкільного віку: механізм сприйняття мови, механізм розрізнення звуків, механізм надання словам семантичного значення, механізм засвоєння граматичної складової мови;

визначено когнітивні переваги у порівнянні із дітьми-монолінгвами: більш розвинуті увагу та концентрацію, логічне, відхильне мислення, креативність, здібності до планування, контролю, означення цілей та їх досягнення;

- створено діагностичний інструментарій і методику, спрямовану на визначення актуального стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності дітей середнього дошкільного віку, доведено, що рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку визначається рівнем сформованості кожного із її структурних компонентів: мовленнєвого, соціокультурного, особистісного та ціннісного, рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку слід оцінювати за допомогою лінгвістичного критерію, критерію соціокультурних знань та навичок і критерію загальнокомунікативних навичок та орієнтирів; доведено, що саме середній дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування іншомовної комунікативної компетентності, закріплення її основних патернів поведінки і, відповідно, є сприятливим для розкриття всіх потенційних можливостей і здатностей;

- розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку: використання методу імерсії у якості засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у межах закладів дошкільної освіти, дотримання максимально пропорційної присутності другої мови у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку, володіння суб'єктами-трансляторами другої мови автентичною іншомовною комунікативною компетентністю, відсутність змішування мов, дотримання природного онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини іншомовної комунікативної компетентності, тісний контакт із мовою та культурою народу-носія другої мови у процесі взаємодії із предметами матеріального світу, підтримка природної мотивації до оволодіння другою мовою, забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного першою мовою як основа ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності;

- уточнено сутність понять: «іншомовна комунікативна компетентність», «компетентність»; «комунікативна компетентність», «об'єктивна іншомовна компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція», «іншомовна комунікативна компетентність». З'ясовано, що на цьому етапі розвитку психолого-педагогічної науки немає єдиного підходу до розуміння сутності презентованої дефініції: по відношенню до комунікативної вживають як поняття компетентність, так і компетенція, які можуть використовуватися як у якості синонімічних понять, так і мати відмінне значення. Визначено основні критерії розмежування термінів компетентність та компетенція: критерій об'єктивності, поведінковий та діяльнісний критерії. Запропоновано використання поняття «мовної компетенції» у якості мовних знань, а «мовленнєвої компетентності» як актуалізації мовних знань, їх практичного використання; запропоновано багаторівневу структуру концепту іншомовної комунікативної компетентності, елементами якої є мовленнєвий компонент (мовна компетенція та мовленнєва компетентність), соціокультурний компонент (соціокультурна компетенція та компетентність), особистісний та ціннісний компоненти; природне білінгвальне середовище як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку потрактовано як зосереджене на змісті комунікації та живому спілкуванні із дотриманням природніх етапів онтогенезу мовлення дітей мовне середовище іноземною мовою, що представляє собою сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною іншомовною комунікативною компетентністю, у його взаємодії та співвідношенні із мовним середовищем рідною мовою; поглиблено наукові уявлення про контексти формування іншомовної комунікативної компетентності та засоби, способи, прийоми, що застосовуються у кожному із них; критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку; удосконалено діагностичний інструментарій визначення стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку; подальшого розвитку набули уявлення про механізми, закономірності, принципи, методи, прийоми раннього

навчання дітей іноземним мовам.

Практичне значення дослідження визначається тим, що обґрунтовано та впроваджено педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку (на базі створеного центру розвитку Little Great Granada для дітей, що оволодівають іншомовною комунікативною компетентністю в умовах еміграції); в розробці науково-методичних рекомендацій для батьків та педагогів щодо формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природного білінгвального середовища. Здобуті результати можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації вихователів, вихователів-методистів, психологів і педагогів закладів дошкільної освіти, при розробленні навчально-методичних посібників для студентів, які навчаються за спеціальностями психологічного та педагогічного профілю; на відповідних курсах у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю А 2 Дошкільна освіта; у подальших наукових дослідженнях, спрямованих на вивчення формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природного білінгвального середовища; використання діагностичного інструментарію стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку практичними психологами для психолого-педагогічного супроводу дітей середнього дошкільного віку.

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, білінгвізм, оволодіння іноземною мовою, діти середнього дошкільного віку, білінгвальне середовище, білінгвальна освіта, міжкультурна комунікація, полікультурна освіта, іноземна мова, спілкування, педагогічні умови, мігранти.

ABSTRACT

***Konovalova N.O.* Formation of foreign-language (Spanish-Ukrainian) communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment. – Qualifying scientific work as a manuscript. Dissertation for obtaining the academic degree of higher education Doctor of Philosophy in specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Ukrainian State University named after M. P. Drahomanov, Kyiv, 2026.**

Contents of the abstract

The dissertation work is devoted to the problem of forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment.

Based on the results of the analysis of scientific literature, the theoretical foundations of the study were presented. A definition of the concept of foreign-language communicative competence of children of middle preschool age is proposed as an integrated quality of personality, the basis of which is linguistic and sociocultural knowledge, skills and abilities, experience, value attitude to foreign-language speech activity, general communicative qualities of personality, which, mutually actualizing, ensure the implementation of real speech activity with native speakers of a foreign language in accordance with the sociocultural features of the foreign language and make it possible to effectively achieve the goal of communication within the age characteristics of the specified age. A multilevel structure of foreign-language communicative competence of children of middle preschool age is presented, which includes speech, sociocultural, personal and value components. It is concluded that the formation of foreign-language communicative competence involves the splitting of communicative competence into competence in a foreign and native language, which creates conditions for the development of bilingualism. The definition of child bilingualism is formulated as children's mastery of communicative competence in two languages at a level that corresponds to the norms of their speech development, which ensures effective

communication in both languages in real situations of communication in accordance with the age characteristics of children. Classifications of types of child bilingualism are grouped according to the scope and nature of bilingualism and the features of the process of its acquisition. The features of the formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age are characterized and the mechanisms of mastering a foreign language by this category of children are generalized. It is concluded that for preschool children the only appropriate way of forming foreign-language communicative competence is language acquisition under the influence of the language environment. The positive impact of early foreign language acquisition in the case of the formation of balanced bilingualism is summarized. A definition of the concept of a natural bilingual environment is proposed as a means of forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age, by which we understand a foreign-language environment focused on the content of communication and live interaction with adherence to the natural stages of speech ontogenesis of children, which represents a set of spatial, subject-related, speech-communication, motivational conditions and conditions of the material world in which the child's acquisition of foreign-language communicative competence takes place, in its interaction and correlation with the language environment of the native language. Foreign and domestic experience regarding the formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age is analysed and contexts of acquiring foreign-language communicative competence are distinguished. It is concluded that the context influences the choice of means, methods and techniques for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age.

In order to study the state of formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age, a criteria-diagnostic toolkit was developed, which includes criteria and indicators of the formation of foreign-language communicative competence, as well as methods for its diagnosis. Among the criteria for the formation of foreign-language communicative competence, the linguistic criterion, the criterion of sociocultural knowledge and skills, and the criterion of general communicative skills and orientations were identified.

Based on the results of the diagnosis of the actual state of formation of foreign-language communicative competence at the ascertaining stage of the study, both in children of the control and experimental groups, a very low to low level of foreign language proficiency was revealed according to the linguistic criterion and mostly an average level according to the criteria of sociocultural knowledge and skills and general communicative skills and orientations.

Accordingly, based on the analysis and systematization of the scientific-theoretical foundations of the formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age, the key pedagogical conditions of such formation were developed as a complex of interrelated and interacting objectively existing or subjectively created key circumstances and factors that determine the nature and features of the natural bilingual environment as a means of forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age and determine the result of such formation. It was determined that the key pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age through a natural bilingual environment are: the use of the immersion method as a means of forming foreign-language communicative competence within a preschool educational institution; maintaining a maximally proportional presence of the second language in the child's life; planning speech development; mastery by subjects-translators of the foreign language of authentic foreign-language communicative competence; absence of language mixing; adherence to the natural ontogenesis of speech; an individual approach to forming foreign-language communicative competence in the child; close contact with the language and culture of the native speakers of the foreign language in the process of interaction with objects of the material world; support of natural motivation for mastering a foreign language; ensuring overall development, in particular cognitive and communicative development in the native language as a basis for effective formation of foreign-language communicative competence. It was concluded that the specified key pedagogical conditions can be grouped as: conditions of the foreign-language environment, conditions of interaction of language environments in the child's life, and conditions for ensuring the overall development of the child.

Within the framework of the formative stage of the study, a hypothesis was put forward that the combination of the specified key pedagogical conditions contributes to the formation of a high level of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment within optimal terms for the specified process. Accordingly, the goal of the formative experiment became the modelling of the process of forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment with adherence to the key pedagogical conditions of such formation.

The formative stage of the study was conducted in several phases: the preparatory phase, which involved the analysis and clarification of the current pedagogical conditions under the influence of which the formation of foreign-language communicative competence in children of the experimental group takes place; identification of pedagogical conditions that require implementation or correction; conducting additional diagnostics of children and surveying parents; determining strategies, techniques, and methods for implementing pedagogical conditions that require it; preparation of materials necessary for the implementation of pedagogical conditions; the experimental phase itself, which consisted of the implementation and correction of key pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age within the educational process, the direct formation of foreign-language communicative competence through the means of a natural bilingual environment under the condition of children being under the influence of the specified key pedagogical conditions; during the control phase, ongoing diagnostics of the state of implementation of the key pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence took place, and, if necessary, correction of the forms and methods of their implementation.

The implementation of the formative stage of the study was carried out in the following directions: work with parents, work with educators, and work with children. At the same time, individual, group, and mass forms of work with the participants of the experiment were used. The formative experiment involved the use of verbal, visual, practical, and diagnostic methods of work.

The implementation of the key pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age in the context of work with parents involved the creation of an educational Telegram channel; conducting lectures, practicums, meetings, and individual consultations for parents; development and distribution of informational and educational brochures. The implementation of pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age included improving the competence of educators in the principles, methods, and techniques of teaching a foreign language using the immersion model. Work with children was carried out in two ways: indirectly, through educational and informational work with parents, foreign-language and Ukrainian-speaking educators who provided teaching, upbringing, and development of the children participating in the experiment; directly with children in the specially created Little Great Granada children's development centre, with the conduct of sessions for neuropsychological correction, development of general knowledge, and speech in the native language.

At the control stage of the study, the effectiveness of implementing the key pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age was checked through repeated diagnostics of children in the control and experimental groups. Diagnostics of the children in the experimental group showed the effectiveness of implementing the key pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in the conditions of a natural bilingual environment, as it led to better dynamics in the development of communicative competence in Spanish in the children of the experimental group compared to the children of the control group according to all the criteria we defined. The greatest increase was shown by the linguistic criterion, in particular, the children of the experimental group showed a significant growth in passive vocabulary and understanding of speech in Spanish. A notable achievement was the high level of development of lexically and grammatically rich active speech in children in free and unfamiliar communication situations. The level of formation of foreign-language communicative competence according to the criterion of sociocultural knowledge and

skills also increased, although to a slightly lesser extent. In the children of the experimental group, the level of formation of foreign-language communicative competence according to the criterion of general communicative skills and orientations also increased significantly, as communication in Spanish began to be perceived as natural and stopped causing fear and uncertainty. In turn, the children of the control group, although they showed some growth in the formation of foreign-language communicative competence according to all criteria, this growth was not consistent among all children, and its level still varied from very low to high.

The experimental work confirmed the effectiveness of the proposed key pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that:

- for the first time, a comprehensive dissertation study was carried out on the topic: “Formation of foreign-language (Spanish-Ukrainian) communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment”; the mechanisms of foreign language acquisition by children of middle preschool age were systematized, and the methodological basis for forming foreign-language communicative competence in children of the specified category was substantiated; the historical development of scientific thought in the field of bilingualism was analyzed, and the main approaches to defining the concept of “bilingualism” were clarified, substantiating the multi-faceted nature of this phenomenon; it was clarified that the peculiarity of forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age is determined by the functioning of special mechanisms of language acquisition, the specific impact of such formation on the mental development of children of this age, the quality of the formed foreign-language communicative competence, and the method of such formation; natural mechanisms of language acquisition that prevent cognitive overload in children of middle preschool age were identified: the mechanism of language perception, the mechanism of sound differentiation, the mechanism of assigning semantic meaning to words, and the mechanism of mastering the grammatical component of language; cognitive advantages compared to monolingual children were determined: more

developed attention and concentration, logical and divergent thinking, creativity, abilities for planning, control, goal-setting, and goal achievement;

- a diagnostic toolkit and methodology aimed at determining the actual state of formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age were created; it was proven that the level of formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age is determined by the level of formation of each of its structural components: speech, sociocultural, personal, and value components, and that the level of formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age should be assessed using the linguistic criterion, the criterion of sociocultural knowledge and skills, and the criterion of general communicative skills and orientations; it was proven that the middle preschool age is the most sensitive period for the formation of foreign-language communicative competence, the consolidation of its main behavioural patterns, and, accordingly, is favourable for the development of all potential abilities and capacities;

- the pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age were developed, substantiated, and experimentally tested: the use of the immersion method as a means of forming foreign-language communicative competence within preschool educational institutions, maintaining a maximally proportional presence of the second language in the child's life, planning the speech development of children of middle preschool age, mastery by subjects-translators of the second language of authentic foreign-language communicative competence, absence of language mixing, adherence to the natural ontogenesis of speech, an individual approach to forming foreign-language communicative competence in the child, close contact with the language and culture of the native speakers of the second language in the process of interaction with objects of the material world, support of natural motivation for mastering the second language, ensuring overall development, in particular cognitive and communicative development in the first language as a basis for effective formation of foreign-language communicative competence;

- the essence of the concepts was clarified: "foreign-language communicative competence", "competence"; "communicative competence", "objective foreign-language

competence”, “foreign-language communicative competence”, “foreign-language communicative competence”. It was clarified that at this stage of development of psychological and pedagogical science, there is no single approach to understanding the essence of the presented definition: in relation to communicative, both the concepts of competence and competency are used, which can be used either as synonymous concepts or have different meanings. The main criteria for distinguishing the terms competence and competency were identified: the criterion of objectivity, the behavioural criterion, and the activity criterion. The use of the concept of “language competence” as language knowledge and “speech competence” as the actualization of language knowledge, their practical use, was proposed; a multilevel structure of the concept of foreign-language communicative competence was proposed, the elements of which are the speech component (language competence and speech competence), the sociocultural component (sociocultural competence and competency), and the personal and value components; the natural bilingual environment as a means of forming foreign-language communicative competence in children of middle preschool age was interpreted as a foreign-language environment focused on the content of communication and live interaction with adherence to the natural stages of speech ontogenesis in children, representing a combination of spatial, subject-related, speech-communicative, motivational conditions, and conditions of the material world in which the child acquires foreign-language communicative competence, in its interaction and correlation with the native language environment; scientific understanding of the contexts of forming foreign-language communicative competence and the means, methods, and techniques applied in each of them was deepened; criteria and indicators of the formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age were determined; the diagnostic toolkit for determining the state of formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age was improved; and the understanding of the mechanisms, patterns, principles, methods, and techniques of early foreign language learning in children was further developed.

The practical significance of the study is determined by the fact that the pedagogical conditions for forming foreign-language communicative competence in

children of middle preschool age were substantiated and implemented (on the basis of the created Little Great Granada development centre for children acquiring foreign-language communicative competence in conditions of emigration); in the development of scientific and methodological recommendations for parents and educators regarding the formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment. The obtained results can be used for the training and professional development of educators, methodologist-educators, psychologists, and teachers of preschool educational institutions; in the development of educational and methodological manuals for students studying in psychological and pedagogical fields; in the corresponding courses within the system of training, retraining, and professional development of specialists in the specialty A 2 Preschool Education; in further scientific research aimed at studying the formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age in the conditions of a natural bilingual environment; and by practical psychologists for the psychological and pedagogical support of children of middle preschool age using the diagnostic toolkit for the state of formation of foreign-language communicative competence in children of middle preschool age.

Keywords: *competence, competency, communicative competence, foreign-language communicative competence, bilingualism, foreign language acquisition, children of middle preschool age, bilingual environment, bilingual education, intercultural communication, multicultural education, foreign language, communication, pedagogical conditions, migrants.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

1. Коновалова Н. О. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1 (103). С. 155-165.
2. Коновалова Н. О. Білінгвізм дітей середнього дошкільного віку: теоретичні основи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. №2 (104). С.90-97.
3. Konovalova N. Foreign language communicative competency: content and structure. *Освітньо-науковий простір*. Вип. 5 (2-2023). С.86-92.
4. Konovalova N. Experience of bilingual countries in the issue of mastering the minority language: effective borrowing into preschool pedagogy of ukraine in order to form foreign language communicative competence in children of middle preschool age. *Science Rice: Pedagogical Education*. №1(58)2024. P. 46-55.
5. Tsvietkova H., Konovalova N. Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence in children of middle preschool age through the language environment. *Перспективи та інновації науки*. № 4(50) 2025. P. 101-115.
6. Konovalova N. The language environment as a means of developing foreign language communicative competence in middle preschool children. *International Science Journal of education and linguistic*. V. 4 No. 1 (2025). P. 30-39.
7. Tsvietkova H., Konovalova N. The influence of ukrainian-language preschool education institutions on the development of foreign language communicative competence in middle preschool-age children. *Institutio infantium*. No. 1 (2025). P. 132-138.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Коновалова Н.О. Оволодіння дітьми середнього дошкільного віку соціокультурним компонентом іншомовної комунікативної компетентності в умовах закладу дошкільної освіти. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки*

(ч. 1): матеріали X Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції (31 березня 2023 року): збірник тез. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 311-313.

2. Коновалова Н.О. Білінгвальне освітнє середовище у закладах дошкільної освіти як засіб формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. Проф. А.О. Ярошенко, проф. В.М. Слабка, проф. Л.В. Барановської. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 132-135.

3. Коновалова Н.О. Мотиваційний аспект оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іншомовною комунікативною компетентністю. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. 28-29 березня 2023 р. / за ред. О.П. Демченко, Н.О. Пахальчук; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної. Вінниця: ТОВ «МеркьюріПоділля», 2023. Вип. 12. С. 77- 79.

4. Коновалова Н. Гуманістична спрямованість педагогів у процесі формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності. *Контексти наукових досліджень Володимира Боднаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України*: матеріали I Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Володимира Боднаря (3 жовтня 2024 року): збірник тез / ред. кол. В.П.Андрущенко (голова). Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. С. 85-87.

5. Коновалова Н. Засоби формування іншомовної мовленнєвої компетентності у дітей середнього дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*: збірник наукових праць / за заг. ред. О.В. Ковтун. Київ: НАУ. 2023. С. 163-170.

6. Konovalova N. Foreign experience in formation foreign communicative competence through international communication in preschool children. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)*: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2024 року, м. Київ, Україна / за заг. ред. Т.О. Олефіренка, Г.Г. Цвєткової, Л.В. Барановської. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова. 2024. С. 111-117.

7. Коновалова Н. Білінгвальне освітнє середовище у закладах дошкільної освіти як засіб формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. А.О. Ярошенко, проф. В.М. Слабка, проф. Л.В. Барановської. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 132-135.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	25
ВСТУП.....	26
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПРИРОДНОГО БІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	37
1.1. Питання іншомовної комунікативної компетентності та білінгвізму в психолого-педагогічній літературі.....	37
1.2. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку	55
1.3. Природне білінгвальне середовище як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.....	70
1.4. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.....	84
Висновки до першого розділу.....	102
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	106
2.1. Організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.....	106
2.2. Критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.....	110
2.3. Результати дослідження актуального стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.....	130

Висновки до другого розділу.....	153
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ПРИРОДНОГО БІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	157
3.1. Теоретичний аналіз педагогічних умов формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності в умовах природного білінгвального середовища.....	157
3.2. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження.....	168
3.3. Впровадження педагогічних умов формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності в умовах природного білінгвального середовища.....	174
3.4. Аналіз узагальнених результатів формувального етапу дослідження.....	185
Висновки до третього розділу.....	217
ВИСНОВКИ.....	220
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	225
ДОДАТКИ.....	260

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДСДВ – діти середнього дошкільного віку

КК – комунікативна компетентність

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ЕГ – експериментальна група дітей середнього дошкільного віку

КГ – контрольна група дітей середнього дошкільного віку

ЗДО – заклад дошкільної освіти

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти України № 33 від 12.01.2021 р.

М1 – перша мова

М2 – друга мова

ПУ –педагогічні умови

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобалізація сучасного світу, і, відповідно, інтеграція усіх сфер суспільних відносин ставить перед педагогікою нові виклики. Її метою є розвиток і формування таких особистостей, які будуть здатні до повноцінної конкуренції в умовах інтернаціоналізації людського життя. Першочерговим елементом конкурентоздатності підростаючого покоління є володіння провідними мовам міжнародного спілкування.

Наразі у світі оволодіння іноземною мовою неухильно перетікає у сферу компетенції дошкільної педагогіки. Цей факт пояснюється численними науковими дослідженнями щодо високої ефективності оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю саме дітьми дошкільного віку та науковим доведенням відсутності негативного впливу такого оволодіння на розвиток дітей. Ця тенденція також спостерігається і в Україні. Хоча на сьогоднішній день відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти у редакції від 12.01.2021 р. в Україні вивчення іноземних мов є варіативною складовою змісту дошкільної освіти, необхідність і важливість оволодіння, зокрема, англійською мовою як мовою міжнародного спілкування у дошкільному віці визнана у прийнятому 04.06.2024 р. Законі України № 3760-IX «Про застосування англійської мови в Україні». Так, ст. 8 означеного Закону у якості шляхів опанування англійською мовою громадянами України визначено забезпечення застосування англійської мови в освітньому процесі для дітей раннього, молодшого та середнього дошкільного віку та обов'язкового вивчення англійської мови дітьми старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

У світовій науковій літературі проблема формування у дітей дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності є актуальним предметом дослідження. Так, означеним питанням займалися Хікі Т., Мехія А.-М., Ліндхольм-Лірі К., Буйл А., Хаучен А., Берклунд С., Морд-Мьєтінен К., Савьярві М., Льюїс Г., Бейкер К., Сімон-Серейджидо Г., Гульєрес-Клелен Г., Шварц М., Палвіайнен А., Бойд С., Оттеше К., Бергрот М., Горбатт Н., Сун Б., Керд-Крістіансен Л.,

Акоглу Г., Ягмур К., Джонсон Р., Свейн М., Коста А., Куммінс Дж., Арпон Х., Хоувер А., Бауер-Абделілах Б., Кіхада М., Монтьєль А., Грожан Ф., Кумар Р. та ін.

Вивчення іноземних мов дітьми дошкільного віку все більше стає предметом досліджень вітчизняних науковців. Зокрема, питанням ефективних методик, методів, технологій, засобів формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку займалися Сітнікова Д., Холоденко О. (використання асоціативного підходу), Ткачук Т. (використання блоків Дьєнеша), Захарчук Т., Кость С. (використання методики Хелен Дорн), Трофаїла Н. (використання комунікативного підходу, ігрових методів), Павлюк В. (метод рольової гри), Гунько С., Бацмай С., Гусак Л., Занюк Н., Стадник Н., Крутова О. (використання методики асоціативних символів), Куліш І., Любива В. (використання засобу дидактичної гри). Також сферу інтересів українських науковців становлять питання підготовки фахівців з раннього навчання дітей іноземної мови у закладах дошкільної освіти (Ємельянова Д., Марчій-Демчишин Т., Бондар Т., Музика Я., Коврей Д.), дистанційного навчання дітей дошкільного віку іноземній мові (Лисиця В., Куліш І.), наступності навчання іноземних мов (Пелеха О.).

Разом із тим, практика запровадження раннього оволодіння іноземною мовою дітьми середнього дошкільного віку у закладах дошкільної освіти як України, так і світу все ще показує надзвичайно диференційовані результати. Сам факт впровадження іноземного мовленнєвого середовища у таких закладах не має результатом формування у дітей дошкільного віку високого рівня іншомовної комунікативної компетентності. Часто діти оволодівають певним рівнем мовних знань в іноземній мові (окремою лексиною, сталими граматичними конструкціями), проте не здобувають здатність вести вільну комунікацію в реальних мовленнєвих ситуаціях.

На нашу думку, невідповідність результатів оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іншомовною комунікативною компетентністю в закладах дошкільної освіти науковим висновком щодо здатності дітей означеного віку здобувати високий рівень комунікативних здібностей одночасно у декількох мовах

полягає в недосконалості педагогічних умов такого оволодіння. Наукові висновки щодо ефективності вивчення іноземної мови у дошкільному віці ґрунтуються на дослідженнях формування у дітей двомовства в природніх умовах під впливом білінгвального середовища: проживання у двомовних суспільствах, еміграції, різнонаціональних сім'ях. Разом із тим, у науковій літературі відсутнє комплексне дослідження характерних рис природнього білінгвального середовища, що забезпечують ефективність формування у дітей середнього дошкільного віку комунікативної компетентності одночасно в декількох мовах у природніх умовах. Вважаємо, що саме ці риси мають бути трансформовані у педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку як здатності вести комунікацію іноземною мовою у реальних ситуаціях спілкування в умовах штучного іноземного мовного середовища закладу дошкільної освіти. Означене зумовлює актуальність проведення дослідження **«Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до теми наукового дослідження кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова «Самоактуалізація педагогів вищої школи та дошкільної освіти: критичне мислення, комунікація, кооперація, креативність». Затвердження теми дисертаційного дослідження **«Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища»** на Вченій раді Українського державного університету імені Михайла Драгоманова протоколом № 2 від 19 вересня 2024 р.

Об'єкт дослідження – формування іншомовної комунікативної компетентності, **предмет дослідження** – педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища.

Мета дослідження полягає у виокремленні, систематизації, впровадженні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності в умовах природнього білінгвального середовища.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури дослідити існуючі у зарубіжній і вітчизняній науці підходи до поняття та змісту іншомовної комунікативної компетентності та білінгвізму.

2. Виявити особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та схарактеризувати природнє білінгвальне середовище як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності.

3. Проаналізувати зарубіжний та вітчизняний досвід щодо формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.

4. Визначити критерії та показники, а також актуальний стан сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.

5. Виявити, систематизувати та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку засобом природнього білінгвального середовища.

6. Експериментально підтвердити ефективність педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку засобом природнього білінгвального середовища.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: індукція та дедукція, абстрагування та конкретизація, аналіз та синтез, порівняння, узагальнення, протиставлення, структурування під час опрацювання науково-теоретичних, нормативних, методичних джерел із метою вивчення актуального стану розробки питання формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку, внесення

авторських теоретичних наробок у зазначеній сфері; визначення критеріїв та показників сформованості іншомовної комунікативної компетентності та розробки діагностичного інструментарію; виокремлення теоретичних засад педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та формулювання останніх;

- *емпіричні*: анкетування, тестування, бесіда, обсерваційні методи (пряме, опосередковане, включене спостереження, самооцінка), психолого-педагогічні діагностичні методики, педагогічний експеримент для отримання кількісно-якісних показників сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку на констатувальному та контрольному етапі дослідження; виявлення та корекції переконань, цінностей, практик батьків та педагогів; визначення ефективності педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку;

- *статистичні*: аналіз, узагальнення, порівняння статистичних даних для оцінки результатів експериментальної роботи; оформлення результатів дослідження у вигляді таблиць, рисунків, діаграм.

Теоретико-методичною базою дослідження є такі надбання світової науки у сфері оволодіння іноземними мовами та формування білінгвізму у дітей як гіпотеза оволодіння і вивчення мов Крашена С.; теоретичний конструкт формування іншомовної комунікативної компетентності через зміст навчальних програм (Відовсон Г., Канал М. і Суейн Д.); положення про можливість формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку виключно шляхом оволодіння іноземною мовою (Виготський Л., Панфільд В., Бейкер К., Свейн М., Хайкей Т., Мехія Ф.-М., Отто А., Кортін Б.); закономірність пропорційності рівня сформованості іншомовною комунікативною компетентністю та інтенсивності інпуту іноземною мовою (Бейкер К., Альма А., Абделілах-Бауер А., Вече М., Штейнлен А., Хоканссон Г., Хаузен А., Шеллеттер К.); гіпотеза взаємодії Лонга М.; модель сімейної мовної політики і планування (Фогл Л., Оріяма К., Курд-Крістіансен К., Росе К., Кінг К.,

Спольський Б.); принцип дотримання природного онтогенезу мовлення у процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю дітьми середнього дошкільного віку (Коста К, Абделілах-Бауер Б., Крашен С., Робертс Т., Тоборс П., Сноу К., Клерк П.); політика чіткого розділення мовних середовищ – принцип монолінгвізму (Бейкер К., Хаватт А., Філмор Л., Крашен С., Вейтс М., Поул С., Меттссон А., Баел А., Кальбе Е.); положення про взаємозумовленість між мовами дитини (Виготський Л.); модель загального базового знання – принцип взаємозалежності Каммінса Дж.; положення про вплив індивідуальних особливостей дитини на успішність оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (Спаркс Р., Ганшоу Л., Керол Д, Сапон С., Суарес М., Стенберг Р., Маклафлінс Р., Коморс Дж.); теорія врахування етапу розвитку кожної окремої дитини (Виготський Л., Пінеман М.); концепція єдності оволодіння мовою і культурою (Байрам М., Крамши К., Ковакс Г., Рівкрс В., Сіліс Х., Бьянко Л., Бхабха Х., Бардос Дж.).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

- уперше виконано цілісне дисертаційне дослідження на тему: «Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природного білінгвального середовища»; здійснено систематизацію механізмів оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іноземною мовою та обґрунтовано методичну основу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей визначеної категорії; проаналізовано історичний розвиток наукової думки у сфері білінгвізму та з'ясовані основні підходи до визначення поняття «білінгвізму», обґрунтовано багатоаспектність зазначеного явища; з'ясовано, що особливість формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку визначається функціонуванням особливих механізмів оволодіння мовою, своєрідним впливом такого формування на розумовий розвиток дітей зазначеного віку, якістю сформованої іншомовної комунікативної компетентності, методом такого формування; виокремлено природні механізми оволодіння мовою, що виключають мозкове перевантаження у дітей середнього дошкільного віку: механізм

сприйняття мови, механізм розрізнення звуків, механізм надання словам семантичного значення, механізм засвоєння граматичної складової мови; визначено когнітивні переваги у порівнянні із дітьми-монолінгвами: більш розвинуті увагу та концентрацію, логічне, відхильне мислення, креативність, здібності до планування, контролю, означення цілей та їх досягнення;

- створено діагностичний інструментарій і методику, спрямовану на визначення актуального стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності дітей середнього дошкільного віку, доведено, що рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку визначається рівнем сформованості кожного із її структурних компонентів: мовленнєвого, соціокультурного, особистісного та ціннісного, рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку слід оцінювати за допомогою лінгвістичного критерію, критерію соціокультурних знань та навичок і критерію загальнокомунікативних навичок та орієнтирів; доведено, що саме середній дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування іншомовної комунікативної компетентності, закріплення її основних патернів поведінки і, відповідно, є сприятливим для розкриття всіх потенційних можливостей і здатностей;

- розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку: використання методу імерсії у якості засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у межах закладів дошкільної освіти, дотримання максимально пропорційної присутності другої мови у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку, володіння суб'єктами-трансляторами другої мови автентичною іншомовною комунікативною компетентністю, відсутність змішування мов, дотримання природного онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини іншомовної комунікативної компетентності, тісний контакт із мовою та культурою народу-носія другої мови у процесі взаємодії із предметами матеріального світу, підтримка природної мотивації до оволодіння другою мовою, забезпечення загального

розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного першою мовою як основа ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності;

- уточнено сутність понять: «іншомовна комунікативна компетентність», «компетентність»; «комунікативна компетентність», «об'єктивна іншомовна компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція», «іншомовна комунікативна компетентність». З'ясовано, що на цьому етапі розвитку психолого-педагогічної науки немає єдиного підходу до розуміння сутності презентованої дефініції: по відношенню до комунікативної вживають як поняття компетентність, так і компетенція, які можуть використовуватися як у якості синонімічних понять, так і мати відмінне значення. Визначено основні критерії розмежування термінів компетентність та компетенція: критерій об'єктивності, поведінковий та діяльнісний критерії. Запропоновано використання поняття «мовної компетенції» у якості мовних знань, а «мовленнєвої компетентності» як актуалізації мовних знань, їх практичного використання; запропоновано багаторівневу структуру концепту іншомовної комунікативної компетентності, елементами якої є мовленнєвий компонент (мовна компетенція та мовленнєва компетентність), соціокультурний компонент (соціокультурна компетенція та компетентність), особистісний та ціннісний компоненти; природнє білінгвальне середовище як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку потрактовано як зосереджене на змісті комунікації та живому спілкуванні із дотриманням природніх етапів онтогенезу мовлення дітей мовне середовище іноземною мовою, що представляє собою сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною іншомовною комунікативною компетентністю, у його взаємодії та співвідношенні із мовним середовищем рідною мовою; поглиблено наукові уявлення про контексти формування іншомовної комунікативної компетентності та засоби, способи, прийоми, що застосовуються у кожному із них; критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку; удосконалено діагностичний інструментарій визначення стану сформованості іншомовної комунікативної

компетентності у дітей середнього дошкільного віку; подальшого розвитку набули уявлення про механізми, закономірності, принципи, методи, прийоми раннього навчання дітей іноземним мовам.

Практичне значення дослідження визначається тим, що обґрунтовано та впроваджено педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку (на базі створеного центру розвитку Little Great Granada для дітей, що оволодівають іншомовною комунікативною компетентністю в умовах еміграції); в розробці науково-методичних рекомендацій для батьків та педагогів щодо формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природного білінгвального середовища. Здобуті результати можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації вихователів, вихователів-методистів, психологів і педагогів закладів дошкільної освіти, при розробленні навчально-методичних посібників для студентів, які навчаються за спеціальностями психологічного та педагогічного профілю; на відповідних курсах у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю А2 Дошкільна освіта; у подальших наукових дослідженнях, спрямованих на вивчення формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природного білінгвального середовища; використання діагностичного інструментарію стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку практичними психологами для психолого-педагогічного супроводу дітей середнього дошкільного віку.

Особистий внесок здобувача. Дисертація містить результати власних досліджень. У статті «The influence of ukrainian-language preschool education institutions on the development of foreign language communicative competence in middle preschool-age children» (Tsvietkova & Konovalova, 2025) здійснено теоретичний аналіз наукових надбань у сфері міжнародної і вітчизняної білінгвістики щодо впливу та взаємозв'язку формування рідної та іноземної мов у дошкільному віці; описано приклад діяльності україномовного центру розвитку в

Іспанії, метою якого є розвиток української мови та загальний когнітивний розвиток дітей – вимушених переселенців до Іспанії як основи формування у зазначених дітей іспаномовної комунікативної компетентності. У статті «Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence in children of middle preschool age through the language environment» (Tsvietkova & Konovalova, 2025) запропоновано визначення поняття «ключові педагогічні умови формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності», визначено науково теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та виділено педагогічні умови такого формування.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорено на 10 наукових і науково-практичних конференціях, зокрема: VII Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (28-29 березня 2023 р., м. Вінниця); X Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (31 березня 2023 р., м. Київ); Щорічній звітно-науковій конференції студентів та аспірантів УДУ імені Михайла Драгоманова «Освіта і наука – 2023» (3-7 квітня 2023 р., м. Київ); Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження» (28-29 квітня 2023 р., м. Київ); X Міжнародній науково-практичній конференції «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (17 листопада 2023 р. м. Київ); Міжнародній науково-практичній конференції з нагоди відзначення 190 річниці Українського державного університету імені Михайла Драгоманова «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)» (20 березня 2024 р., м. Київ, Україна); I Всеукраїнських педагогічних читаннях пам'яті Володимира Боднаря "Контексти наукових досліджень Володимира Боднаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України" (3 жовтня

2024 року, Київ); IX Всеукраїнській науково-практичній студентській конференції з міжнародною участю «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (Київ, 25.03.2025); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Освітній процес в закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.» (Київ, 22.09.2025); Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)» (24 квітня 2025 р., м. Київ, Україна).

Сертифікати участі у конференціях відображено в Додатку Х.

Публікації. Основні результати дослідження представлено у 7 публікаціях автора, з них: 2 статті у зарубіжних виданнях, 5 статей у провідних наукових фахових виданнях України категорії Б.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (371 найменування) та додатків. У тексті міститься 31 таблиця, 73 рисунки. Загальний обсяг дисертації становить 385 сторінки, з них основного тексту – 180 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПРИРОДНЬОГО БІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Питання іншомовної комунікативної компетентності та білінгвізму в психолого-педагогічній літературі

Питання іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), комунікативної компетентності (КК), від якого воно походить, та «компетентності» взагалі є широко досліджуваним у вітчизняних і зарубіжних наукових колах. Йому присвятили свої розвідки Головань М., Лейко С., Ченуша О., Поскрипко Ю., Данченко О., Заредінова Е., Сновидович І., Мартинова Р., Боднар С., Коляса П., В. Нечай-Велкова, Заблоцька О., Тинкалюк О., Кулик О., Кухта І., Іванчук Г., Чиханцева О., Миколюк О., Павленко О., Вороніна Д., Марчій-Дмитраш Т., Гулько Н., Богуш А., Нагорна Н., Бабік Н., Ніколаєв О., Мудрик А., Кихтюк О., Овчарук О., Шпіца Р., Пономарьова К., Лопатинська Н., Орап М., Селіванова О., Копилов Н., Завидовська Н., Шкваріна Т., Гусленко Ф., Сненсео Л., Спенсер С., Кокс В., Вілліс Б., Роу К., Сяодзинь В., Равен Дж., Вазірані Н., Мур Д., Бім І., Шмідт Ю., Хаймс Д., Відовсон Г., Кенел М., Свейн М., Бахман Л., Хомський Н., Кенворзі Дж., Боятріз Р., Мур Д., Ченг М., Армстронг М. та ін.

Разом із тим, це питання і досі залишається спірним і неоднозначним, зокрема з огляду на розбіжності у запропонованій термінології та у змістовому навантаженні термінологічних понять, а також у їх структурній будові.

Аналіз наукової літератури виявив невизначеність у кожному складовому понятті концепту ІКК, що у своїй сукупності значно ускладнює з'ясування змісту означеного поняття.

Складність визначення змісту поняття ІКК можна зобразити у вигляді сніжного кому, коли неоднозначність кожного елементу зазначеного поняття все більше ускладнює вироблення єдиної наукової позиції щодо нього (Рис. 1.1).



Рис. 1.1 Теоретична невизначеність поняття іношомовної комунікативної компетентності

По-перше, по відношенню до «комунікативної» існує практика вживання як поняття компетенція, так і компетентність, що спонукає нас до важливості дослідження гострої наукової проблеми термінологічного визначення та диференціації понять компетентність і компетенція. Причину зазначеної проблеми у вітчизняній науці прийнято часто пов'язувати із неточністю перекладу іноземних джерел, а саме слів «competence» та «competency» [297], синонімічністю зазначених понять у вітчизняних та іноземних тлумачних словниках [371], а також походженням від одного латинського слова «competentia» [317]. Разом із тим, аналіз іноземної наукової літератури дав змогу зробити висновок про існування аналогічної проблеми строкатості змісту термінологічних понять компетенція (competence) і компетентність (competency) і закордоном. Причинами цього називають базові процедурні і філософські відмінності у тих, хто бере участь у визначенні та розвитку цих концепцій, а самі зазначені терміни називають «Хампті-Дампті словами», зміст яких залежить від того, що вкладає у них конкретний дослідник [197].

У Таблиці А.1 представлені визначення понять «компетентність» і «компетенція», що представлені у довідковій літературі, зокрема у словниках.

У науковій літературі наразі можна виділити два підходи до взаємовідношення понять компетентність і компетенція: 1) їх взаємозамінність та тотожність змісту, коли означені терміни вживаються у якості синонімів чи використовується лише один із них (Равен Дж., Спенсер Л., Спенсер С.) [222; 207]; 2) диференціація означених понять.

Узагальнюючи наукові підходи, ми визначили основні найпоширеніші критерії диференціації понять компетенції та компетентності (наочно означені підходи представлено у Таблиці А.2.):

1. *Суб'єктивно-об'єктивний критерій.* Його прихильники (Богущ А. [249]; Роман В., Брижак Н. [329]; Головань М. [264]; Лейко С. [297]; Ніколаєв О. [310]; Коляса П. [289]; Бібик Н. [247]; Байбара Т. [242]; Мудрик А., Кихтюк О. [151]; Пономарьова К. [320]) наполягають, що компетенція включає в себе знання, коло питань, досвід, подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які людина повинна мати, чи в яких повинна бути обізнана для успішного виконання певного виду діяльності; це певна норма, яка визначає здатність здійснювати певну діяльність. Компетентність же відноситься до конкретної особи і відображає володіння нею відповідними компетенціями. У контексті методології освіти компетенція – це програмні вимоги до знань, умінь, навичок вихованців/учнів, а компетентність – результат та рівень їх засвоєння у конкретно взятого вихованця/учня.

2. *Діяльнісний критерій.* Вперше його застосування для з'ясування змісту поняття компетенції впровадив Хомський Н., визначивши компетенцію як знання (мовні), якими володіє особа (мовець-слухач). На противагу компетенції була протиставлена реальна (мовленнєва) діяльність суб'єкта [17]. У подальшому зазначена концепція була розвинута рядом науковців, які визначають компетенцію як знання, якими володіє суб'єкт, а компетентність – як актуалізовану, застосовану у дії компетенцію (Морозова М. [307], Партфентьева І., Крива В. [314]), а, отже, поняття компетентність розглядається як більш широке і таке, що включає у себе

поняття компетенція. Такий підхід до розмежування компетентності і компетенції є особливо важливим у контексті нашого дослідження, адже підкреслює основну проблему навчання іноземній мові – перехід від пасивних знань до активного мовлення, формування мовленнєвих навичок і умінь.

3. *Поведінковий критерій* (Ченуша О. [356], Амстронг М. [13], Самсон Ф. [188], Аріфан М. [12]), за якого під компетенцією розуміють знання, уміння, навички, які дають змогу діяти у стандартних ситуаціях, а поняття компетентність включає як власне компетенції, так і особистісні характеристики (креативність, самостійність, відповідальність, самоконтроль, ініціативність тощо), досвід або обмежується власне самими особистісними якостями, які дають змогу діяти у нестандартних ситуаціях, і, таким чином, визначають якість компетентності. Компетенція визначається як те, «що роблять люди», а компетентність як те, «як роблять люди».

Подібне розмежування поняття компетентність і компетенція виражається під час запровадження компетентнісного підходу до навчання. Так, під компетенцією у цьому разі слід розуміти знання, вміння, навички, а під компетентністю – можливість ефективно та творчо застосовувати ці знання на практиці, під час вирішення проблемних ситуацій, що передбачає окрім набуття учнями/вихованцями знаннєвого елементу, ще й формування у них ціннісних ставлень до знань, розуміння для чого вони потрібні, досвіду діяльності, поведінкових моделей [330]. При цьому в поняття компетентності також входять знання, навички, уміння, тобто компетенції. Базовий компонент дошкільної освіти України № 33 від 12.01.2021 р. (БКДО) побудований на основі формування у дітей дошкільного віку компетентностей, в тому числі і мовленнєвої та КК та мовленнєвої компетентності у сфері іноземної мови. Відповідно до БКДО компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [323]. Таким чином, у сфері дошкільної освіти унормоване трактування

компетентності через знання, уміння, навички, а також особистісні якості людини, цінності, які сприяють ефективному здійсненню діяльності.

Проведений аналіз показує існування невизначеності, різного змістовного навантаження понять компетенція і компетентність, переплетення і співпадіння чи навпаки невідповідність змісту. Ми поділяємо погляди науковців [197], які стверджують, що прихильність до певного критерію розмежування концепцій компетенції та компетентності та особливо визначення їх змісту у вітчизняній та закордонній літературі залежать від конкретного контексту, в межах якого розглядаються зазначені поняття: як то менеджменту, освіти, психології, лінгвістики, фізичного виховання тощо, та підкреслює той аспект, який є важливим для досягнення ключового результату у кожному із них.

У контексті дослідження питання оволодіння ІКК дітьми середнього дошкільного віку (ДСДВ) вважаємо доцільним застосовувати *комплексний підхід* до розмежування понять компетентність та компетенція. Так, з методичної точки зору обґрунтованим вважаємо застосування терміну «*об'єктивна компетенція*», зміст якої становлять програмні вимоги, які є орієнтиром у навчанні. Разом із тим, також розглядаємо за доцільне розмежування компетентності та компетенції за діяльнісно-поведінковим критерієм. Зважаючи на нагальну проблему частого формування знань, навичок іноземного мовлення у штучних умовах спілкування, що унеможлиблює використання іноземної мови у реальних умовах комунікації, з метою наголошення важливості формування активного творчого мовлення М2, вважаємо необхідним розмежування компетенції і компетентності, перша з яких передбачає наявність у особи спеціальних знань та первинних (неавтоматизованих) умінь у певній сфері діяльності, а друга – ефективне здійснення діяльності на основі використання спеціальних знань, умінь, залучення особистісних якостей і досвіду, ціннісних орієнтирів.

Зауважимо, що у подальшому дослідженні змісту питання ІКК будуть використовуватися по відношенню до комунікативної як поняття компетенція, так і компетентність в залежності від обраної тим чи іншим науковцем термінології.

По-друге, у науковій літературі не існує єдиного підходу до концепту «КК» (Рис. А.1).

Початок наукового дослідження явища «КК» був здійснений наприкінці 1960-х років американським соціолінгвістом і антропологом Хаймсом Д., який розумів під комунікативною компетенцією (*communicative competence*) «систему знань про правила мовної комунікації, її процедуру, етикет, ритуал, яка відображає взаємодію інтелектуального, соціального і вербального в поведінці комуніката» [349], окрім знання мови Хаймс Д. в категорію комунікативної компетенції включив здатність (*ability*) використовувати ці знання в різноманітних комунікативних ситуаціях. У складі комунікативної компетенції Хаймс Д. виділяв граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну та дискурсивну компетенції [89]. У подальшому концепт КК розвивався і набував нових рис.

Дещо по-іншому концепт КК представив Відовсон Г. (1983), який визначив компетенцію (*competence*) як знання мови та соціолінгвістичних обставин, протиставлячи цьому поняттю поняття комунікаційної спроможності (*capacity*) як здатності використовувати знання як засобу створення змісту в мові [70].

Модель КК була висунута Кенал М. і Свеін М. (1980-1983 pp.) [220], які під комунікативною компетенцією (*communicative competence*) розуміли систему знань, навичок та умінь, необхідних для здійснення комунікації. Було виділено три види знань – структурних елементів комунікативної компетенції: знання граматичних принципів (граматичний компонент), знання у сфері використання мови в соціальних контекстах з метою виконання комунікативних функцій (соціолінгвістичний компонент), знання стосовно об'єднання висловлювань і комунікативних функцій у відповідності до дискурсивних принципів (стратегічний компонент). Пізніше окремо був виділений дискурсивний елемент комунікативної компетенції.

Більш детальною виявилася модель комунікативної компетенції (*communicative competence*) або комунікативної мовної здатності (*communicative language ability*) Бахмана Л. [220], відповідно до якої її структурними елементами є мовні знання і стратегічна компетенція (*competence*). В свою чергу мовні знання

поділялись на організаційні: граматичні (словник, синтаксис, фонологія та графологія) та текстуальні (комбінування речень і висловлювань у текст, риторичної та розмовної організації, семантичного зв'язку) та прагматичні: функціональні (ідейна, маніпуляційна, евристична функції) та соціолінгвістичні (діалектів та мовної різноманітності, ідеоматичних висловлювань). Під стратегічними знаннями розумілось постановка мети, оцінка комунікативних джерел, планування.

Таким чином, аналіз зазначених позицій дав змогу зрозуміти основний напрям розвитку дослідження концепту КК/компетенції: з'ясування його структурного складу та обсягу змісту. При цьому ставився акцент не тільки на знанні мови, але й її відповідності соціальним ситуаціям. Разом з тим, термінологічно підлягав застосування термін *competence*, який повинен перекладатися як компетенція.

У сучасній вітчизняній науковій думці варто відмітити концепцію комунікативної компетенції Селіванова О., який визначає комунікативну компетенцію як «здатність мобілізувати різноманітні знання мови, паравербальні засоби, ситуації, правила і норми спілкування, соціуму, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях.» і виділяє у її складі мовну; дискурсивну; соціолінгвістичну; іллокутивну; стратегічну; паравербальну; лінгвокультурну, лінгвістичну, вербально-когнітивну, вербально-комунікативну компетенції [335].

По-третє, наведена вище різноманітність поглядів на поняття КК є підґрунтям існування різних за змістом визначень поняття ІКК (Табл. А.3).

Так, ряд науковців (Іванов Є. [275], Юхно Н. [361], Салащенко Г. [333], Гагіна О., Лось О. [262]) відносять поняття ІКК/компетенції до здатності та готовності здійснювати комунікацію з носіями іноземної мови відповідно до ситуації і культурних традицій. Інші науковці співвідносять ІКК зі знаннями та уміннями, навичками (Іванчук Г. [276], Ковбатюк М., Шевчук В. [287], Зенякін О. [274], Камінська М. [279], Ворона І., Прокоп І. [258], Бухінська Т., Гладкоскок Л., Мельник О. [255]).

Копилова Н. дотримується суб'єктивного діяльнісного-поведінкового підходу до поняття ІКК і розуміє під нею «актуалізацію іншомовних компетенцій як базових навичок, передбачає готовність до їх прояву, володіння знанням змісту компетенцій, досвідом демонстрації компетенцій у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетенцій, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату застосування компетенцій» [276].

Таким чином, в науковій літературі можна зустріти різні визначення ІКК/компетенції, що залежить від того, що вкладають ті чи інші науковці в поняття компетенції та комунікації, комунікативної компетентності/компетенції. Відповідно, існують і різні підходи до визначення структурних елементів ІКК/компетенції.

Так, Марчій-Дмитраш Т. [304], Шкваріна Т. [359] виділяють у її складі мовну, мовленнєву, соціокультурну компетенції, Салащенко Г. – мовний, мовленнєвий, соціокультурний, соціолінгвістичний, культурознавчий, науково-пізнавальний, компенсаторний компоненти [333], Вак Ек Я. – лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну, соціальну компетенції [306, 40], Юхно Н. – лінгвістичну, дискурсивну, розмовну, прагматичну, інформаційно-технічну, стратегічну, соціокультурну, особистісно-креативну компетентності [361].

Наразі більшість науковців виділяють у складі КК, і зокрема ІКК, мовну та мовленнєву компетентності/компетенції. Вперше термін мовна компетенція (*linguistic competence*) ввів Холмський Н., розуміючи під ним потенційне знання мови та протиставляючи йому поняття мовної активності [52]. Концепт мовної компетенції Холмського Н. не був сприйнятий у науковому середовищі, переважно через хибність поглядів на природу мовної компетенції як вродженої якості людини [31], та саме поняття «мовна компетенція» (компетентність) набула стійкого закріплення серед науковців, які вкладають в нього досить різноманітний зміст.

Так, відповідно до трактування Гусленко І. мовна компетенція включає лексичну, граматичну, фонетичну та орфографічну компетенції, «що означає

володіння відповідними мовними знаннями, а також сформованість необхідних мовленнєвих навичок, тобто оперування мовними знаннями. Мовленнєва компетенція – сформованість мовленнєвих вмінь (здатність здійснювати мовленнєву діяльність) у адіюванні, говорінні, читанні та письмі.» [265].

«Мовна (лінгвістична) компетенція дошкільника об'єднує фонетичну, лексичну та граматичну компетенції. Мовленнєва компетенція інтегрує компетенції в аудіюванні та говорінні, вміння адекватно та доречно користуватися мовою у конкретних ситуаціях спілкування» [296]. Подібно цьому Лопатинська Н. зазначає, що «мовна компетенція включає мовні знання (фонетичні, лексичні, граматичні). Мовленнєва – аудіювання, говоріння, читання і письмо» [301].

Богуш А. стверджує, що мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці та їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення [250].

Піроженко Т. розуміє під мовною компетенцією «вільне висловлювання своїх бажань, намірів, а також пояснення змісту і складу своїх дій за допомогою мовленнєвих і немовленнєвих засобів» [301; 319].

Цікавим є розуміння співвідношення понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність» та «мовленнєва діяльність» Орап М., яка розуміє під першою об'єктивні знання про мову, мовну систему, під другою – суб'єктивне утворення, що «відображає рівень знань про закономірності утворення із даної системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки» [311] і включає в себе мовну компетентність, а під третьою – застосування мовленнєвої компетентності на практиці.

У БКДО зазначено, що мовленнєва компетентність – це здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах

мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів [323]. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість.

Із наведених вище визначень не має змоги провести чітку межу між мовною та мовленнєвою компетентністю/компетенцією. Деякі науковці розмежовують зазначені поняття як знання та їх використання на практиці, інші в поняття мовної компетенції/компетентності включають діяльнісний елемент чи повністю посилаються на нього.

На нашу думку, вирішення питання змістового наповнення понять мовної та мовленнєвої компетентності слід шукати в поняттях мова та мовлення. Так, «мова – це специфічно людський засіб спілкування, що існує об'єктивно в духовному житті людського суспільства і становить собою систему знаків, які функціонують як засоби такого спілкування. Мовлення – це процес використання людиною мови для спілкування. Мовлення є формою актуального існування мови» [302].

Отже, вважаємо, що *по відношенню до мовної слід використовувати термін компетенція та вкладати в її зміст знання мови (лексичу, граматику, фонетику), а під мовленнєвою компетентністю як мовною компетенцією в дії – актуалізацію зазначених знань, практичне використання їх під час здійснення комунікації (аудіювання, говоріння, читання та письмо)*. Отже, мовленнєва компетенція є більш широким поняттям і включає поняття мовної компетенції. Таким чином побудована диференціація понять мовленнєвої компетентності та мовної компетенції вбачається логічною зокрема під час виявлення у дітей рівня оволодіння іноземною мовою. Так, діти, зокрема середнього дошкільного віку, можуть володіти певними знаннями, наприклад якнайчастіше лексичними (певним обсягом словникового запасу) чи граматичними, але при виникненні реальної мовленнєвої ситуації, бути не в змозі використовувати ці знання на практиці. Така ситуація є надзвичайно поширеною і пов'язана з оволодінням граматичними і лексичними знаннями в штучних мовленнєвих ситуаціях. У такому випадку

вважаємо, що варто говорити про існування у дітей певного обсягу мовної компетенції, але відсутність мовленнєвої компетентності.

Вважаємо, що до складу мовленнєвої компетентності також входить дискурсивна компетентність як «здатність логічно пов'язувати речення з метою продукування зв'язних відрізків мовлення» [276].

Мовна компетенція та мовленнєва компетентність забезпечують розуміння та продукування граматично правильних висловлювань. Разом з тим, як справедливо зазначали Бейкер К., Флор Ада А. [7], Абделілах Бауер Б. [5] та інші науковці, мова, її висловлювання і лексика містять відображення культури людей, які нею спілкуються, «їх бачення світу; спосіб отримання та організації досвіду; спосіб передбачення світу; спосіб побудови соціальних відносин, правил, умов поведінки; ідей і моральних цінностей; науки і технології, а також поезію, музику, історію» [7]. Таким чином, правильність мови повинна визначатися в таких аспектах: лінгвістичному, ситуативному, змістовному, а набуття ІКК передбачає володіння звуковою і незвуковою мовою, обізнаність в етикеті і культурі нації, в чийій мові набувається КК. Лише вивчення зазначених елементів є передумовою формування мовної особистості в іноземній мові. Участь людини в міжкультурній комунікації можлива лише тоді, коли вона володіє соціокультурними здібностями, основою яких є культура країни.

У зв'язку із зазначеним, обов'язковим елементом ІКК є соціокультурна компетентність як знання та застосовування у реальних комунікативних ситуаціях культурного компоненту іноземної мови, та соціолінгвістична компетентність як володіння та використання на практиці знань, необхідних для здійснення соціального аспекту використання мови як то лінгвістичних маркерів соціальних відносин, рівнів ввічливості, діалектів і акцентів як маркерів приналежності до певної соціальної групи [280]. У зв'язку із близькістю і перехрещенням змісту зазначених компетентностей вважаємо доцільним погодитися з науковими поглядами, які об'єднують ці дві компетентності в одну – соціокультурну.

Зазначені вище компетентності є основними базовими компонентами ІКК.

Беручи до уваги переведений вище аналіз, пропонуємо авторські визначення термінів.

Об’єктивна іншомовна комунікативна компетенція – зміст програм, програмні вимоги, досягнення яких є метою формування ІКК.

Іншомовна комунікативна компетенція – мовні та соціокультурні знання іноземної мови, якими володіє особа.

Іншомовна комунікативна компетентність – інтегрована якість особистості, основою якої є мовні та соціокультурні знання, навички і уміння, досвід, ціннісне відношення до іншомовної мовленнєвої діяльності, загальнокомунікативні якості особистості, які, взаємно актуалізуючись, забезпечують здійснення реальної мовленнєвої діяльності з носіями іноземної мови відповідно соціокультурних особливостей іноземної мови і дають можливість ефективно досягати мети комунікації.

Іншомовна комунікативна компетентність ДСДВ – інтегрована якість особистості, основою якої є мовні та соціокультурні знання, навички і уміння, досвід, ціннісне відношення до іншомовної мовленнєвої діяльності, загальнокомунікативні якості особистості, які взаємно актуалізуючись, забезпечують здійснення реальної мовленнєвої діяльності з носіями іноземної мови відповідно соціокультурних особливостей іноземної мови і дають можливість ефективно досягати мети комунікації у межах вікових особливостей означеного віку.

Відповідно вважаємо, що ІКК ДСДВ має структуру, в якій слід виділяти наступні компоненти (Рис. А.2):

1. **Мовленнєвий компонент** (дворівневий):

Перший рівень – мовна компетенція – сукупність *мовних знань*, що виражаються в фонематично-фонетичній, лексичній, граматичній складових.

Другий рівень – мовленнєва компетентність – *мовленнєві навички, уміння і досвід*, які забезпечують використання мовних знань у реальних комунікаційних ситуаціях.

При цьому під *мовними навичками* слід розуміти автоматичні відпрацьовані мовні дії (слухо-вимовні, граматичні, лексичні, орфографічні, графічні), *мовними уміннями* – творче та доцільне використання мовних навичок відповідно до мети і результату спілкування, *мовним досвідом* – тривале використання мовних навичок і умінь у реальних мовленнєвих ситуаціях.

2. *Соціокультурний компонент* (дворівневий):

Перший рівень – соціокультурна компетенція – сукупності знань про невербальну мову, про етнічні та соціальні еталони, стандарти, стереотипи поведінки носіїв мов, етикет, національну культуру та її надбання, знання про форму мову відповідно до мовленнєвої ситуації.

Другий рівень – соціокультурна компетентність – використання соціокультурних знань у реальних мовленнєвих ситуаціях, пристосовування мовлення до соціальної ситуації спілкування, культурних особливостей мови.

3. *Особистісний компонент* – загальнокомунікативні здібності, які проявляються у здатності досягти за допомогою комунікації поставленої мети шляхом планування, організації, контролю мовленнєвої діяльності, вирішення конфлікту; здібності продовжувати комунікацію у випадку недостатності мовних засобів.

4. *Ціннісний компонент* – ціннісні орієнтири, погляди, переконання щодо важливості і необхідності іншомовної комунікації.

Рівні перших двох компонентів ІКК визначають рівень оволодіння іноземною мовою. При цьому сформованість мовленнєвого компоненту ІКК забезпечує формування двомовної особистості, а сформованість також соціокультурного компоненту визначає формування бікультурної особистості. Запорукою формування ІКК є сформованість усіх її елементів.

Формування у ДСДВ ІКК передбачає, що їх КК буде «розширована» на компетентність в іноземній та рідній мові, тобто буде йти мова про так званий білінгвізм. При цьому КК в обох мовах може досягати високих рівнів, коли кожна з мов однаково близька дитині, що автоматично нівелює поняття рідної та іноземної мови. Тому білінгвістикою прийнято замінити ці поняття поняттями

першої мови (M1) і другої мови (M2), при цьому M1 – це мова, оволодіння якої почалося раніше.

Білінгвізм, двомовність, білінгвалізм, як здебільшого синонімічні поняття і явища [305; 252], у всі часи був досить розповсюдженим явищем у силу постійної міграції і асиміляції націй. Разом з тим, проблема дитячого білінгвізму як предмет наукового вивчення виділилася досить нещодавно. Перші наукові праці з цієї тематики ледве досягають 100 років. Попри це XX-XXI ст. характеризуються стрімким розвитком наукової думки у сфері дитячого білінгвізму, усвідомленням значущості даної проблеми для сучасного суспільства, її багатоаспектності, складності та визначається досить швидким переходом від вивчення питання дитячого білінгвізму на рівні окремих сімей та декількох дітей до виділення окремої міжгалузевої науки – білінгвології.

Початковий етап розвитку наукової думки у сфері дитячого білінгвізму характеризувався постановкою проблемних питань у зазначеній сфері, напрацюванням матеріалу, формуванням напрямків подальших наукових досліджень. У цей час характерним є поява перших наукових робіт у сфері дитячого білінгвізму, в яких більшою мірою описувалися окремі випадки формування дитячого білінгвізму у сім'ях двомовних батьків-лінгвістів, зокрема Леопольд В. [111-113], Хойера Г. [87], Сміта М. [198-201], Роньяту Дж. [185] та які стосувалися лише питань впливу білінгвізму на когнітивний розвиток дітей. У вітчизняній науці питання дитячого білінгвізму також не залишилося поза увагою.

У подальшому розвиток наукової думки у сфері дитячого білінгвізму характеризується появою комплексних робіт, які почали розглядати явище білінгвізму у всій його багатоаспектності. Першою такою роботою вважається чотиритомник лінгвіста Леопольда В. [118-121], який досліджував природній англо-німецький одночасний білінгвізм на основі споглядання за його формуванням у власних дочок. Його робота стосується лінгвістичних, психолінгвістичних та соціолінгвістичних аспектів білінгвізму і вважається класикою у зазначеній у сфері. Серед наукових праць цього періоду також варто зазначити роботи Бьорлінг Р. (1959 р.) [29], Хауген Е. (1953, 1972) [80; 79],

Енгель В. (1965) [64], Макмара Дж. (1967) [135], Келлі Л. (1969) [58], Ооскар Е. (1976) [160].

На сучасному етапі відбувається розквіт наукової думки у сфері дитячого білінгвізму, поставлені раніше питання підлягають подальшому дослідженню, білінгвізм продовжує вивчатися на рівні окремих сімей, активно збільшується кількість мовленнєвих комбінацій, що аналізуються, повторення мовленнєвих комбінацій дає змогу більш детально охарактеризувати особливості певного білінгвізму, збільшується кількість країн, в яких вивчається явище білінгвізму, в окремих країнах з'являються центри та наукові школи з вивчення білінгвізму, видаються роботи з узагальненими рекомендаціями щодо ефективного формування дитячого білінгвізму, зокрема для батьків. Визначні праці у цій сфері були написані Хардинг Е., Райлі Ф. [77], Бейкер К. [15], Токухама-Емпіноза Т. [230], Фіцпатрік П. [67].

Явище білінгвізму є комплексною науковою проблемою, воно вивчається багатьма науками і розглядається у багатьох аспектах. Так, можна виділити наступні аспекти білінгвізму:

- лінгвістичний — мовні контакти: взаємодія, взаємопроникнення та взаємовплив двох мов, які передбачають запозичення лексики, граматичних форм, фонетичні, стилістичні запозичення тощо;
- психолінгвістичний — особливості психологічних механізмів мовлення білінгвів;
- нейролінгвістичний — зв'язок білінгвізму та функціональних і структурних особливостей мозкової діяльності,
- соціологічний — умови виникнення білінгвізму, взаємодія двох мов у суспільстві, визначення функцій і ролі кожної з них,
- лінгводидактичний (педагогічний) — прийоми, методи та способи оволодіння білінгвізмом,

Відповідно білінгвізмом займаються такі науки як лінгвістика, а саме лінгвістика мовних контактів, психологія, нейропсихологія, соціологія, педагогіка.

У зв'язку зі складністю та багатоаспектністю явища білінгвізму у науковій думці існує багато визначень цього поняття. Перш за все різним є обсяг компетентності у двох мовах, який закладається в поняття білінгвізму. У цьому питанні існують досить полярні точки зору від передбачення максимальної мовленнєвої компетентності у двох мовах, володіння обома мовами на рівні носіїв (Оестрейхер Дж. [159], Сігун М. і Маккі У. [134], Мендоза Ф. [141]), до розширення кола осіб, які підпадають під поняття білінгвів, навіть до тих, чий обсяг знань у М2 обмежується кількома словами чи перебуває на початковому рівні оволодіння М2 (Дібольд А. [245], Хакута К [74]). Ряд вчених (Абделилах-Бауер Б. [5], Грожан Ф. [225] та ін.) займають помірну позицію, і, визнаючи прийнятність різної ступені володіння двома мовами білінгвами, визнають, що обидві мови повинні бути здатними виконувати свою головну функцію – виступати засобом спілкування, обміну думками, узгодження спільних дій у повсякденному житті. [5]. Богуш А. визначила двомовність як «володіння людиною двома мовами на рівні їх розуміння та вільного спілкування» [243].

Разом із тим, у науці нерідко можна зустріти твердження (Абделілах-Бауер Б. [5], Бейкер К. [15], Грожан Ф. [225]), що рівне володіння мовами білінгвами є нереальною, ідеальною ситуацією. Чистий еквілінгвізм зустрічається рідко. У більшості випадків людина може бути еквілінгвом в одних соціальних ситуаціях спілкування, а в інших мовленнєва компетентність може бути різною у двох мовах або компетентність в кожній мові може відрізнятися в залежності від мовленнєвої ситуації (академічне мовлення може бути розвинуте, наприклад, мовою спілкування в школі, а побутове – мовою, якою спілкуються в сім'ї, якщо ці мови є різними). Рівність володіння мовами є вкрай несталою категорією, що підтверджується висновками Леопальда В., який описував зміну збалансованості мов на прикладі мовленнєвого розвитку своєї доньки в залежності від того, яка мова (в зазначеному випадку йшлося про німецько-англійський білінгвізм) у певний період привалювала в її житті [15].

Разом із тим, наголос на однаковому володінні мовами у визначенні поняття білінгвізму свідчить про зосередження уваги на **лінгвістичному** аспекті білінгвізму.

У випадку, коли допускається нерівномірне володіння мовами і користування ними в залежності від мовленнєвої ситуації, мова йде про визначення білінгвізму соціологією. **Соціалогічну складову** поняття білінгвізму можна знайти у Мацнєвої Є., яка визначає білінгвізм як «специфічний стан суспільного життя, при якому фактично співіснують і поперемінно використовуються дві мови у межах одного мовного колективу з метою спілкування у різних комунікативних сферах залежно від детермінуючих факторів» [305].

Прикладом поняття білінгвізму в **психологічному аспекті**, яке часто замінюється поняттям білінгвальність, може слугувати визначення білінгвізму, запропоноване Хамерс Джю і Бланк М., згідно з яким білінгвальність – «психологічний стан індивіда, за якого він має доступ до використання більш ніж одного лінгвістичного коду» [93].

Загнітко А., Кудрейко І., підкреслюючи **культурологічну складову** білінгвізму, пропонують визначення білінгвізму як «практики альтернативного використання двох мов, що постало наслідком цивілізованого або волюнтаристсько спрямованого (детермінованого) взаємовпливу чи спрямованого впливу мов (ширше культур). Умови білінгвізму завжди виступають детермінантами мовленнєво-мисленнєвої активності мовців.» [270].

З огляду на зазначене вище, видається доцільним висновок, до якого прийшла Мацнєва Є., і який полягає в тому, що під білінгвізмом слід розуміти співіснування двох мов, всі інші деталі (рівень володіння мовами, суб'єкт володіння, спосіб формування, характер використання тощо) є уточнюючими характеристиками конкретного виду білінгвізму та відображають аспект, в якому розглядається білінгвізм [305].

Для нашого дослідження має значення визначення дитячого білінгвізму, яке, зокрема, пропонує Мендоза Ф., наголошуючи, що у питанні дитячого білінгвізму основним є здатність до успішної комунікації з носіями мови на рівні, доступному

психічному розвитку дитини [141]. Таким чином, *дитячий білінгвізм* – це володіння дітьми комунікативною компетентністю у двох мовах на рівні, що відповідає нормам їх мовленнєвого розвитку, яке забезпечує ефективну комунікацію обома мовами у реальних ситуаціях спілкування відповідно до вікових особливостей дітей.

Багатоаспектність явища білінгвізму також сприяє існуванню обширної класифікації та великої кількості видів білінгвізму взагалі і дитячого білінгвізму зокрема, які представлені у Таблиці Б.1.

Через значне розгалуження класифікацій та видів білінгвізму з точки зору педагогіки та з метою конструювання мовного середовища як засобу формування білінгвізму у дітей середнього дошкільного віку вважаємо за доцільне згрупувати класифікації видів білінгвізму за наступними аспектами:

- За обсягом та характером білінгвізму:

- Білінгвізм, зумовлений об'єктивними факторами (на які не може впливати методологія оволодіння мовою): за характером мовленнєвих контактів, за рівнем спорідненості мов, за престижністю мов (інколи може бути віднесено і до суб'єктивно зумовлених факторів).

- Білінгвізм, зумовлений суб'єктивними факторами (залежними від етапу оволодіння мовою людиною та застосованих методик): за формою мови, за комунікативною активністю, за обсягом володіння мовами, за характером взаємодії мовленнєвих систем у свідомості, за обсягом мовленнєвої компетенції, за способом зв'язку кожної з мов із мисленням.

- За особливостями процесу оволодіння білінгвізмом: за послідовністю засвоєння, за етнолігвістичним критерієм, за усвідомленістю формування, за віком в якому формується білінгвізм, за способом формування.

Отже, ІКК є складним, різнобічним явищем, що має багаторівневу структуру, формується в умовах білінгвального середовища та має наслідком становлення білінгвізму особистості, що проявляється в широких варіаціях його видів .

1.2. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Питання формування ІКК у дітей дошкільного віку і, зокрема, ДСДВ у науці було і залишається досить складним і дискусійним (Табл. Б.2).

Аналіз наукових джерел у зазначеній сфері виявив, що тривалий час, починаючи із 30-их рр. і до 60-их рр. ХХ ст., поширеними були погляди щодо негативного впливу двомовства на розвиток дитини. Їх підтримували Саєр Д. [186; 187], Смід М. [198-201], Дженсон Дж. [92], Томпсон Г. [141], Макмара Дж. [135], Дарсі Н. [51], Тіремен Л. [229], Дібольт А. [60] та ін. Зокрема, наголошувалося на згубній дії формування ІКК на інтелектуальну активність, соціально-моральний та інтелектуальний розвиток, провокування роздвоєнь особистості, моральної деградації, розумового відставання, зниження IQ, гальмування розвитку інших здібностей, а головне – перенавантаження дитячого мозку.

Класики педагогічної думки, серед яких можна назвати Коминського Я. та Ушинського К., також притримувалися негативних поглядів на навчання іноземним мовам у дошкільному віці. Так, Коминський Я. наголошував, що третю мову – латинську – потрібно починати вивчати в 6-7 років, а Ушинський К. рекомендував починати вивчення іноземних мов не раніше, ніж стане помітно, що «рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини», що може відбутися індивідуально як в 7-8 років, так і в 10-12 років [250]. Хурлок Е. вважав доцільним віком початку оволодіння М2 8 років [141; 88].

Разом із тим, як показує вивчення обставин виникнення негативних поглядів на дитячий білінгвізм, вони були більшою мірою пов'язані з певними суб'єктивними факторами, перш за все політичними. Проведені дослідження того часу стосувалися природних випадків появи у дітей білінгвізму, що звичайно тісно співіснують із такими політичними питаннями як еміграція, асиміляція, національна ідентичність тощо і не завжди приводять до об'єктивних висновків щодо впливу білінгвізму на розвиток ДСДВ. Певні негативні наслідки білінгвізму походять не від самого факту володіння двома мовами, а від соціальних і

політичних явищ, як то асоціація однієї із мов із певною нацією, що складає меншість, є економічно слабкою, має негативне минуле; обмежений доступ представників певних націй до освіти та розвитку тощо.

Можна говорити про недосконалість тестів того часу, які застосовувалися під час порівняння розумового розвитку монолінгвів та білінгвів, зокрема у контексті соціально-економічного рівня життя досліджуваних дітей і, відповідно, існуючими у них можливостями розвитку. Оскільки тести на розумовий розвиток проводилися лише на одній мові, навряд чи можна вважати їх об'єктивними по відношенню до незбалансованих білінгвів, коли мова тестів є менш розвинутою; скоріше вони діагностували володіння дитиною М2, ніж її когнітивний розвиток [245]. Також неоднозначним виявлялося питання змістовного навантаження поняття розум, адже перевірки піддавалися лише академічні знання, в той час коли зміст розуму є значно ширшим і має включати «соціальний розум, музичний розум, військовий розум, ринковий розум, розум спостереження, політичний розум» [245]. Перевіряючи рівень IQ, піддавався оцінці лише конвергентний тип мислення (тобто звичне мислення, в межах якого завдання вирішуються поетапно), в той час як у білінгвів значно розвинений дивергентний тип мислення (тобто творче мислення, коли на основі вивчення проблеми виникає велика кількість варіантів її вирішення, часто нетипових), який не піддається перевіркам тестами IQ [15].

Аналіз генезу поглядів щодо впливу білінгвізму на розвиток дітей дошкільного віку дав змогу зробити висновок, що твердження відносно ментального навантаження під час оволодіння дітьми двома мовами більшою мірою були пов'язані з неправильним розумінням механізмів оволодіння дітьми М2 та ототожненням їх із механізмами, що функціонують під час вивчення мови у дорослому віці та вимагають значного мозкового напруження як під час вивчення мови, так і під час її безпосереднього використання у реальних мовленнєвих ситуаціях.

Із педагогічної точки зору негативні наслідки оволодіння мовою у дошкільному віці певною мірою були пов'язані із методами вивчення іноземної мови, що традиційно асоціювалися із довільним вивченням.

Разом із тим, серед науковців того часу можна виділити й тих, хто виступав за доцільність оволодіння М2 в дошкільному віці, підтримуючи при цьому природній метод оволодіння іноземною мовою.

Так, Пенфільд В. наголошував, що пластичність кори головного мозку (стосовно засвоєння мов) в підлітковому віці зникає, тому необхідно починати навчання М2 як можна раніше, змалку дитина надзвичайно легко оволодіває мовою природнім шляхом як засобом пізнання навколишнього світу, дитина вчить мови в дитинстві як засіб вивчення світу, а не як самоціль; здатність засвоювати вторинну мову зберігається до 10 років. Пенфільдом В. визначено два способи оволодіння мовою: материнський метод та шкільний метод. Відповідно до проведеного експерименту перший з них найуспішніший до 10 років, в 10 років обидва методи показують гарні результати, а після 10 років – актуальним є шкільний метод. З огляду на зазначене, рекомендується застосування в закладах дошкільної освіти (ЗДО) саме материнського методу вивчення М2. Згідно Пулгрема Е. дошкільне дитинство найбільш сприятливе для вивчення мов через те, що в цей час інтенсивно функціонує природній механізм засвоєння мови. Монтессорі М. називає сенситивним періодом для вивчення М2 вік від 3 до 7 років. Виготський Л. зазначав, що більш сприятливим для формування білінгвізму є ранній вік, так як саме в цей період у дитини є здатність «природнього» оволодіння мовою, вказуючи, що «для раннього дитинства найбільш сприятливим способом оволодіння мовою є «неорганізоване двомовство», а при навчанні М2 в більш старшому віці – «організоване».

Карроу М. у свою чергу зазначав, що у випадку формування дитячого білінгвізму у сприятливих умовах, де широко використовуються і цінуються обидві мови, у економічно успішних сім'ях, коли білінгвізм формується як додаткова перевага у розвитку дитини, не існує підтверджень негативних наслідків двомовства [141].

Сучасна наука схильна визначати наслідки оволодіння М2 у дошкільному віці здебільшого як позитивні.

Абделіх-Бауер Б. вважає найкращим часом для початку оволодіння ІКК – вік до 7 років із тривалістю принаймні кілька років, що може як мінімум принести переваги у когнітивному розвитку, оскільки в більш старшому віці діти в більшості випадків не прогресують у формуванні ІКК більше, ніж на базовому рівні [5]. Бейкер К. зазначає, що «немовлята є **біологічно готовими** оволодівати, зберігати і відокремлювати дві або більше мов від народження й надалі... Дитячий білінгвізм є нормальним і природним, існує очевидність, що він є корисним у багатьох випадках: когнітивно, культурно, комунікативно, для більших досягнень у навчальному плані, а також, щоб збільшити шанси на працевлаштування і просування службовими сходами... діти мають перевагу у вивченні наступних мов: третьої, четвертої» [245; 7], тож розвивати білінгвізм слід якомога раніше [15]. Крім того, Бейкер К. називає пізній вік оволодіння М2 як одну із причин невдач у оволодінні М2 на рівні носія [245], а Жаботинська С., погоджуючись з цим твердженням, наголошує, що навіть після багатьох років постійного застосування М2, що була засвоєна у пізньому віці, її продукування викликає мозкове напруження [269], сенситивним періодом для оволодіння фонетикою мови є вік до 5-6 років, коли вухо дитини розрізняє звуки будь-якої мови; для оволодіння граматикою – до 11-12 років; для засвоєння лексики вікової межі не існує [269]. Богуш А. висловлює думку, що принцип «одна людина – одна мова» є доцільним у вивченні М2 з народження [251]. Барбара С. [5] визначає, що за результатами проведених досліджень оволодіти М2 на рівні носія можливо лише до певного періоду, називаючи вік 7 років, що особливо стосується фонетико-фонематичної складової мови. У будь-якому випадку чим старший вік оволодіння М2, тим гірші результати її розвитку показують особи, що задіяні в зазначених експериментах. І навпаки, особи, які потрапили у невідоме мовне середовище у період від 3 до 7 років (наприклад як результат всиновлення), оволодівають М2 як рідною.

Мендоза Ф. наголошує, що дошкільний вік – це сенситивний період для оволодіння мовою, в цей час дитячий мозок характеризується надзвичайною пластичністю, налаштований на сприйняття, аналіз та відтворення людської мови, саме в цей період формуються усі психологічні структури мови, що є наслідком

філогенезу, історичного формування та еволюційного розвитку людини. «Саме в цей період цей психологічний процес знаходить найкращі умови для свого формування, не виключається те, що після проходження цього сенситивного періоду такі структури сформуватися не можуть; вони можуть бути, але ніколи не матимуть такої ж якості, як якщо б вони були сформовані протягом його терміну» [141]. Аналогічної позиції дотримується Дойдж. Н. [61].

При цьому загальновизнаним є той факт, що для дошкільників єдиним доцільним способом формування ІКК є оволодіння мовою під впливом мовного середовища. Так, Бейкер К. виділяє формальне вивчення і неформальне оволодіння мовою: «освіта в ЗДО може дати дитині можливість вивчати М2 без формального навчання цією мовою...оволодіння М2 є більш природним в освітньому оточенні, яке розвиває комунікативну компетенцію менш формальним чином... саме дитяча потреба розуміти людей сприяє розвитку двох мов» [245]. У той час, коли неформальне одночасне з М1 оволодіння М2 майже завжди призводить до позитивних результатів, формальне послідовне вивчення мови не завжди гарантує успіх у оволодінні мовою на належному рівні, чому є декілька причин, зокрема «акцент на читанні і письмі, а не на автентичній комунікації; низька здатність вчити М2; нестача мотивації або інтересу, нестача здатності практикувати навички М2...спроба вивчати мову занадто пізно, тобто вважають, що легше вивчати мову тоді, коли особа є молодшою, а не старшою» [245].

Варто вдатися до висновків сучасних нейролінгвістів, які експериментально доводять, що у дошкільному віці діють специфічні механізми оволодіння мовою, які притаманні чи особливо активні лише у цьому віці й із часом значно пригнічуються, зокрема:

1. **Механізм сприйняття мови**, що передбачає можливість виділення із безперервного потоку мови окремих слів. У результаті дослідження, проведеного американськими науковцями на чолі із Сафран Д., було доведено, що діти, починаючи із восьми місяців здатні несвідомо фіксувати у мові статистичні закономірності частоти появи поруч певних комбінацій звуків чи складів і, таким чином, виявляти в усній мові окремі слова, та, як наслідок, вибудовувати власний

словник [43; 266]. Цей механізм також функціонує у випадку занурення дитини у двомовне середовище, оскільки кожна мова має свою специфічну закономірність фонетико-фонематичної будови і, за умови правильного розділення мовних середовищ, ДСДВ має можливість вибудовувати словниковий запас у кожній мові окремо. Так, у випадку україно-іспанського білінгвізму можливість одночасного функціонування механізму сприйняття для кожної із мов можна показати на прикладі поєднань букв «стр», з яких в українській мові починається велика кількість слів, що дає можливість дитині підсвідомо відокремити ці слова від попередніх; в іспанській мові не існує слів, що починаються комбінацією «str», тому, наприклад, «*caras tristes*» (сумні обличчя) завдяки означеному механізму сприйняття дитина може відокремити як окремі слова.

2. **Механізм розрізнення звуків**, який дозволяє відокремлювати навіть самі близькоспоріднені М1 звуки у мовах, які дитині не знайомі [43]. Саме цей механізм сприяє тонкій фонетичній чутливості дітей до різних мов і забезпечує можливість сприйняття і подальшого відтворення мізерних фонетичних відмінностей у звучанні подібних звуків у різних мовах. При цьому розрізнення таких звуків, як показали експериментальні дослідження, досягається за досить короткий час аж до чотирьох місяців у віці дітей дев'яти місяців [43]. Цей механізм слабшає із зростанням дитини, оскільки увага мозкових структур все більше зосереджується на фонетичних особливостях мови, яка використовується в оточенні дитини [5] – процес, який Грожан Ф. назвав переходом дитини від «мовного громадянина світу» до «культурно означеного слухача» [225]. Саме послаблення зазначеного механізму є причиною труднощів у фонетичному сприйнятті і відтворенні М2 у дорослому віці та існуванню акценту. Із функціонуванням зазначеного механізму пов'язані висновки науковців щодо можливості оволодіння автентичним фонетико-фонематичним аспектом ІКК лише у дошкільному віці (7).

3. **Механізм надання словам семантичного значення**. Чим молодша дитина, тим природніше оволодівається нею семантичне значення лексики: через гру, у процесі предметно-дійової діяльності. Яскраве емоційне забарвлення

процесу оволодіння лексиною дітьми дошкільного віку на противагу заучуванню значення слів у більш старшому віці сприяє стійкому збереженню у пам'яті отриманої таким чином лексики, міцній прив'язці лексеми до предмета, явища чи ознаки, що складає її семантичне значення, і можливості її відновлення навіть за умови тимчасової втрати активного білінгвізму.

4. **Механізм засвоєння граматичної складової мови.** Наразі у науці не існує єдиної думки щодо походження, будови, елементів, функціонування такого механізму. До ХХ сторіччя панувала біхевіориська теорія, відповідно до якої діти засвоюють граматичну структуру мови, наслідуючи мову дорослих, тобто під впливом «навчання». На противагу цим поглядам був висунутий аргумент щодо «бідноти стимулів» і неможливості дитиною почути усіх можливих варіантів висловлювань мовою, якою вона оволодіває. У зв'язку із цим генеративісти на чолі з Холмским Н. представили теорію «універсальної граматики», яка функціонує завдяки існуючому в нашому мозку вбудованому «приладу оволодіння мовою» (LAD), тобто стверджувалося, що оволодіння мовою є вродженою здатністю людини. «Універсальна граматика» передбачає існування загальних правил, які притаманні усім мовам і якими обмежуються діти під час оволодіння мовою. У зв'язку із численною критикою цієї концепції, були висунуті й інші. Зокрема концепція «швейцарського військового ножа», відповідно до якої дитина народжується із широким набором мозкових систем, які самі по собі не функціонують виключно задля мовлення, хоча результати їх діяльності (здатність до аналізу, категоризації тощо) у своїй сукупності сприяють його виникненню, вибудові граматичної структури мови. Подібної точки зору зокрема дотримується Деан С. [266]. Таким чином, для сучасної науки питання механізму оволодіння дітьми граматиною мови є відкритим і актуальним. Разом із тим очевидно, що діти здатні сприймати та аналізувати закономірності поєднання слів у мові і, таким чином, здатні самотійно несвідомо вибудовувати синтаксичні правила та застосовувати їх у подібних ситуаціях, вибудовуючи власні фрази, речення, тобто здатні засвоювати граматичну складову мови без довільного вивчення [5] – явище,

яке досить складно усвідомлюється дорослими через складність його у дорослому віці.

Застосування описаних вище механізмів оволодіння мовою, які звичайно функціонують під час оволодіння дітьми М1, також функціонують і під час оволодіння дітьми М2 у дошкільному віці. Проведені дослідження мозку білінгвів, які вивчали М2 у ранньому дитинстві одночасно із М1 показали відсутність різниці у кількості сірої речовини та її розташуванні у порівнянні з монолінгвами, на відміну від білінгвів, які оволоділи М2 у більш зрілому віці, і у яких виявлено більшу кількість сірої речовини у лівій лобній звивині та меншу у аналогічних мозкових частинах правої півкулі, що свідчить про різну якість мозкового напруження під час вивчення М1 та М2 після дошкільного віку [43].

Зазначені вище механізми дають змогу формуватися ІКК у ДСДВ під час їх звичайної притаманної їх віку провідної діяльності: ігор та взаємодії з дорослими. Таке формування ІКК є несвідомим, не викликає додаткових зусиль і, таким чином, ми говоримо про оволодіння мовою на противагу її вивченню в академічних умовах у результаті довільної діяльності. Разом із тим, таке оволодіння виявляється більш тривалим за часом і не дає швидких результатів. У порівнянні із дорослими, у ДСДВ процеси мислення, оперування інформацією, аналізу, синтезу та пам'яті перебувають у процесі становлення та розвитку, тож оволодіння мовою є тривалим за часом [15].

Зазначені вище механізми оволодіння мовою в умовах природного середовища, як стверджують науковці [5], діють до віку 6 років, після чого починають відходити, а задля формування ІКК в подальшому задіюються інші мозкові ресурси, що обумовлює таке явище як «здатність до мов». Тож у середньому дошкільному віці всі діти з нормотиповим рівнем розвитку у рівній мірі мають однакові можливості в оволодінні ІКК.

Останні висновки, які роблять нейrolінгвісти у результаті проведених досліджень людського мозку, спростовують попередні погляди науковців щодо мозкового напруження у ДСДВ у процесі оволодіння ІКК. Відповідно до означених висновків саме вік оволодіння М2 значно впливає на мозкове напруження під час

комунікації цією мовою. Так, особи, які оволоділи ІКК у підлітковому віці і пізніше, показують значно більше мозкове напруження у мовних зонах, зокрема тих, що відповідають за фонологічну обробку та моторне планування мовлення, під час її використання, ніж у випадках, коли спілкування відбувається М1 [43; 225]. У той же час, експериментально доведено, коли М2 оволодівається у дошкільному віці і досягає високого рівня компетентності, мозкове напруження однакове як під час використання М1, так і М2. Більше того, якщо враховувати, що ранній вік оволодіння ІКК значно впливає на рівень компетентності у М2, також слід мати на увазі, що чим менший рівень компетентності у М2 має людина, тим більше мозкове напруження вона відчуває під час використання цієї мови у лобних частинах мозку, які, зокрема, відповідають за контроль мовлення [43].

Таким чином, наразі науково доведено, що природній білінгвізм не несе вагомих загроз для ДСДВ, а також звільняє їх у майбутньому від мозкового напруження під час безпосереднього використання М2 у реальних ситуаціях спілкування, що, на нашу думку, можна вважати доказом природності оволодіння ІКК саме в дошкільному і, зокрема, у середньому дошкільному віці.

Більше того, численними сучасними дослідженнями доводиться позитивний вплив раннього білінгвізму на когнітивний розвиток дітей. У цьому питанні вважаємо доцільним враховувати обсяг володіння дитиною ІКК. Не кожна дитина-білінгв буде мати розумові переваги над монолінгвом. З цього приводу визначальною є «теорія порогів» Каммінса Дж., відповідно до якої у відношенні оволодіння двома мовами існують два пороги – верхній і нижній. За першого дитина оволодіває мовленнєвою компетентністю, яка відповідає її віковій нормі, лише в одній мові, і тоді двомовство носить нейтральний характер по відношенню до когнітивного розвитку дитини. Коли ж досягається верхній поріг достатньої згідно із віковими нормами мовленнєвої компетентності в обох мовах, можна говорити про існування у таких дітей-білінгвів переваг у когнітивному розвитку [245].

Разом із тим, у випадку високого рівня двомовності «білінгви мають переваги в певних вимірах мислення, особливо відхиленого мислення, креативності, ранньої

металінгвістичної здатності і комунікативної сенситивності...білінгви усвідомлюють свої мови у ранньому віці, відмежовуючи форму від значення, і готові читати раніше за монолінгвів...можуть мати унікальне розуміння світу, відмінне від тих, які мають монолінгви будь-якої мови.» [245].

До когнітивних переваг білінгвів можна віднести гнучкість мислення, інтелектуальну активність, схильність до нешаблонного мислення, розвиток творчого, оригінального та дивергентного мислення [245; 5]. Діти-білінгви досить рано усвідомлюють, що одна і та ж концепція чи ідея може мати різне словесне вираження, що значно збільшує гнучкість і розширює їх мислення, робить його незалежним від мовлення. «Когнітивній гнучкості» також значно сприяє часте переключення із однієї мови на іншу [5].

Когнітивною перевагою білінгвів, яка не залежить від збалансованості компетентностей у двох мовах, а виникає у результаті постійного, частого та активного використання двох мов, є підвищення рівня контролю та гальмування, тобто ефективніше функціонуюча увага. Завдяки розвиненому механізму лінгвістичного контролю, в основі якого лежать одні й ті ж механізми та задіяні ті ж самі мозкові структури (зокрема, передня частина поясничної звивини кори головного мозку), що й у механізмі функціонування уваги, експериментально доведено, що білінгви краще виконують завдання, що потребують підвищеної уваги та гальмування відволікаючих стимулів [225]. Зокрема, у них менше виражений ефект Саймона, за якого існує різниця у реакції на стимули, що з'являються у невідповідній позиції та у відповідній [43]. Як наслідок, білінгви виявляються більш ефективними у вирішенні конфліктних ситуацій, коли необхідним є вибір між відповідною та невідповідною інформацією. Крім того, вирішення такого роду завдань викликає у білінгвів менше мозкового напруження, оскільки вони мають більш розвинені мозкові структури, що відповідають за їх виконання [43]. Необхідність переключення у комунікації із мови на мову, білінгвальна комунікація, яка потребує «затрат зі зміни мови», а також розмежування звуків двох мов [43] сприяє кращому у порівнянні із монолінгвами розвитку механізму переключення уваги [225], що є запорукою формуванню

багатозадачності, швидшому та якіснішому переключенню із одного завдання на інше уже починаючи із віку 6 місяців порівняно із монолінгвами. Ця різниця у розвитку багатозадачності між монолінгватами та білінгвами зберігається і у віці 5-6 років, що експериментально підтверджено науковими дослідженнями. [43]. Крім того, як показують дослідження, білінгви здатні ефективніше виконувати кілька справ одночасно, вони здатні краще і довше зосереджуватися на завданні [15]. Переваги у розвинутій за допомогою білінгвізму більш ефективній увазі спостерігаються протягом усього життя аж до 60 років порівняно із монолінгвами, що пояснюється більшою цілісністю білої речовини мозолистого тіла головного мозку, білінгви також володіють більшими «когнітивними резервами», що дають можливість тривалий час поведінково не проявляти різноманітні ушкодження та старіння головного мозку [43].

Білінгви мають значні переваги у металінгвістичних здібностях [Бейкер альма с. 6]. Більш ранній досвід у питанні мовних відмінностей сприяє більшій обізнаності у цих мовах, вони краще виявляють граматичну правильність чи неправильність мови, власні і чужі помилки в мовленні, мають більш розвинуті метакомунікативні здатності, можуть зрозуміло пояснити певні мовленнєві явища, здатні краще розрізняти інформацію щодо змісту мовлення від інформації про мовну структуру [225]. Діти, які вивчають мову у реальних ситуаціях спілкування у дошкільному віці, краще розуміють змістовне навантаження лексем, ситуації їх доцільного використання; оскільки прив'язка лексики відбувається безпосередньо до предмету, поняття, ідеї, а не через посередництво слова-аналога у М1, досягається більш глибоке розуміння значення лексики [245].

Крім того наукові експерименти показали певні об'єктивні переваги білінгвального мозку порівняно з монолінгвальним, такі як більший об'єм та густина сірої речовини, зокрема у нижній тьмянній долі правої півкулі мозку як результат оволодіння лексичним словником у М2 та лівому путамені, базальних гангліях і таламусі як результат здійснення артикуляційних та фонологічних процесів на двох мовах [43]. У білінгвів також спостерігається якісні зміни у білій речовині, зокрема у мозолистому тілі та затилочно-лобному пучку, що свідчить

про більшу кількість і щільність у білінгвів нейронних зав'язків. Зазначені зміни стосуються лише мозку білінгвів, які оволодівали ІКК в ранньому віці [245; 15].

Супутній позитивний ефект на когнітивні здібності білінгвів має розвинутий у них завдяки необхідності постійної зміни мов в залежності від мовленнєвої ситуації механізм «мовленнєвого контролю», який полягає у здатності пригнічення однієї із мов під час продукування іншої [43]. Зазначений механізм сприяє розвитку лобної та префронтальної кори, підкоркових зон головного мозку, а, відповідно, підвищенню здатності до планування, контролю, мотивації, означення цілей і їх досягнення.

Важливими для нашого дослідження є висновки експериментів щодо позитивного розумового розвитку дітей-білінгвів, які відвідували білінгвальні ЗДО, порівняно з монолінгвальними дітьми [27 с. 34].

Разом з тим, оволодіння дитиною М2 має безліч переваг, окрім когнітивних.

Зокрема, оволодіння М2 в дошкільному віці також має переваги, пов'язані з мотивацією. Деякі науковці наголошують, що найвищого рівня двомовства можна досягти у будь-якому віці, тим не менш «є час, коли можна реалізувати кращі можливості, використавши різноманітні рівні та типи мотивації» [245]. У середньому дошкільному віці такою мотивацією є потреба в отриманні знань, інформації; у молодшого та середнього шкільного віку під час вивчення М2 у форматі уроків мотивація до вивчення М2 як правило не є високою.

Раннє формування ІКК залишає слід у мозковій пам'яті на все життя людини, зокрема фонетичні знання, отримані дитиною у дошкільному віці залишаються з нею навіть у випадку подальшого зникнення з її мовного оточення М2 [269]. Науковим дослідженням, проведеним під керівництвом Боуерса Дж. доведено, що навіть у випадку припинення дії у дорослому віці механізму розрізнення звуків у нових мовах, людина, яка вивчала певну мову у дошкільному віці, здатна сприймати і відтворювати специфічні звуки цієї мови, тобто може повторно вивчити мову без акценту [43]. Деякі експерименти показали здатність людини розмовляти мовою, яка оволодівалася у дошкільному віці і наразі забута, під час дії

гіпнозу [15]. Мендоза Ф. зазначає, що тільки приблизно до 5 років може бути сформоване таке явище як «почуття мови» [141].

Крім того, ряд досліджень показали, що білінгви мають перевагу у оволодінні третьою та наступними мовам. Знання двох мов полегшує засвоєння лексичного та граматичного матеріалу під час вивчення споріднених мов. Більше того, дослідження, проведене під керівництвом Маріан В., виявило, що білінгви здатні вивчити більше слів із незнайомої мови, ніж монолінгви, та утримувати їх у пам'яті протягом тижня після сеансу вивчення, що дало можливість зробити висновок щодо володіння білінгвами специфічними механізмами, які полегшують оволодіння лексикою третьої мови [43]. У додаток до цього, у білінгвів вже є розвинутим механізм мовного контролю, що відповідає за запобігання несвідомих мовних інтерференцій, який є одним для усіх мов і автоматично застосовується і до третьої мови. Зазначене дає можливість погодитися із існуванням у білінгвів переваги щодо наступного вивчення мов у порівнянні із монолінгвами.

Діти-білінгви середнього дошкільного віку демонструють більший рівень емпатії та здатності поставити себе на місце іншого у порівнянні із дітьми-монолінгвами [43]. Як доведено експериментальними дослідженнями, діти білінгви у віці 4-6 років краще за монолінгвів справляються із завданнями на так звану «егоцентричну прив'язаність», коли успішне вирішення певного завдання пов'язане із здатністю поглянути на речі зі сторони іншої людини у співвідношенні 60% до 20%, що пов'язують із раннім знайомством дітей-білінгвів із тим фактом, що світ не є однозначним, різні люди можуть спілкуватися по-різному, одні і ті ж предмети можуть мати різні назви, а також із існуванням у дітей-білінгвів необхідності ідентифікувати мову співрозмовника, врахувати його мовленнєву компетентність задля правильного вибору мови спілкування [245]. Діти-білінгви виявляються більш чутливими і уважнішими під час спілкування [15].

Діти-білінгви за умови, якщо їх мови належать до спорідненої системи письма, показують переваги у ранньому оволодінні грамотою [225]. Вони краще ніж монолінгви розпізнають написані слова. Крім того, їм легше дається розуміння і розрізнення усної і письмової системи мовлення, звуків і букв, чому сприяє вже

раніше отримане усвідомлення існування двох мовленнєвих систем, що робить їх мислення більш розкутим [15]. Здатність до легшого оволодіння навичкою читання білінгвами також пов'язують із більш розвинутою здатністю концентруватися на значенні слів, а не на їх звучанні [15].

Разом із тим, у сучасній науковій думці також досі можна знайти висновки щодо певного згубного впливу двомовства на розвиток ДСДВ.

Деякі науковці посилаються на данні експериментальних досліджень, висновки яких вказуються на згубний вплив двомовства щодо швидкості добору слів, збільшення частоти існування у білінгвів стану «на кінчику язика» (стан, коли людина не може згадати певне слово) [245; 43], що пояснюється як меншою частотою використання слів у кожній із мов у порівнянні з монолінгвами, так і необхідністю гальмування однієї із мов у процесі спілкування. Разом із тим, такі відмінності у мовленнєвому розвитку між білінгвами і монолінгвами не можна назвати значними і навряд чи вони є визначальними при явних перевагах та нагальній потребі володіння ІКК в сучасних умовах, адже даний факт не впливає ні на розумовий розвиток, ні на ментальне перевантаження [245]. Крім того, останні дослідження показали, що вік оволодіння ІКК напряду впливає на швидкість добору слів білінгвами, чим менше вік оволодіння словами – тим швидше їх добір у процесі спілкування [43]. Тож можна припустити, що оволодіння ІКК у середньому дошкільному віці не призведе до значних затримок у доборі слів як у M1, так і у M2.

Також мають місце думки щодо затримки оволодіння словниковим запасом дітьми-білінгвами порівняно з монолінгвами [225; 141]. Разом із тим, якщо в більшості випадків рахувати сумарно лексикон білінгвів на двох мовах, він виявиться ідентичним [5] або й значно більшим, ніж у дітей-монолінгвів аналогічного віку, тож справедливим є твердження, що білінгвізм не впливає на формування лексичної пам'яті, а, отже, і на оволодіння словами. [43]. Крім того, обсяг словникового запасу у великій мірі залежить і від інших факторів, наприклад, від середовища, в якому зростає дитина, від його насичення лексикою і її якості, а, отже, словниковий запас білінгва і в одній мові може виявитися значно більшим,

ніж у деяких монолінгвів. Більше того, здібність до оволодіння словниковим запасом зберігається упродовж усього життя людини, на відміну від інших здібностей як то, наприклад, оволодіння звуками М2, яке виявляється можливим лише у дитинстві і, зокрема, у середньому дошкільному віці.

Інколи зазначається, що раннє формування ІКК може згубно вплинути на засвоєння рідної мови. Зокрема Депрез К. виказує побоювання, що білінгвізм може вплинути на чистоту рідної мови [5]. Тим не менш, варто погодитися із Бейкером К., який зауважує, що вивчення М2 напроти впливає на краще усвідомлення дітьми особливостей М1 і більш чутливе відношення до процесу комунікації та потреб співрозмовника [15].

Існують побоювання, що раннє оволодіння ІКК може призвести до проблем із самоідентифікацією. Разом із тим, більшою мірою ці проблеми пов'язані не із самим білінгвізмом, а із етнічною ідентифікацією людини та спричинені проблемами імміграції, дискримінації, несприйняття більшістю, «це соціальні, родинні, економічні, політичні умови, що оточують розвиток білінгвізму» [15]. Дослідження показали, що білінгви не проявляють ніякої різниці із монолінгвами у питаннях екстраверсії чи інтроверсії, тривожності, самозадоволеності, самооцінки, нерішучості, соціалізації, бажання влади та досягнень, щастя [15].

Отже, проведений аналіз дозволив зробити висновок, що тривалий час привалювали негативні погляди науковців на оволодіння дітьми М2 у дошкільному віці, що було спричинено не лише проведеними дослідженнями щодо негативного впливу білінгвізму на когнітивний розвиток дитини, але й пов'язані з методом формування ІКК, зокрема шляхом довільного вивчення в академічних умовах.

Наразі сучасна наука визначає вплив білінгвізму на розвиток ДСДВ в більшій мірі як нейтральний чи позитивний. Доведено, що формування у ДСДВ ІКК викликане не лише необхідністю оволодіння провідними мовами міжнародного спілкування, що продиктовано сучасними економічними, соціальними та іншими потребами, а й тим, що воно сприяє вирішенню широкого кола педагогічних завдань у розвитку дітей цього віку. Зокрема, впливає на весь організм дітей, структуру та функціональність їх мозку, якість розвитку не лише мовлення, а й

інших вищих психічних функцій, соціалізацію тощо. Особлива пластичність мозку у дошкільному віці дає можливість розвинути усі мозкові структури особливо ефективно і, зокрема, за допомогою формування ІКК, а ці надбання залишаються із дитиною на усе життя. Формування ІКК надає ДСДВ когнітивні переваги, коли сформоване двомовство є збалансованим. Разом із цим, це твердження є достатньо загальним, оскільки на когнітивний розвиток може впливати безліч інших чинників (соціальне становище, індивідуальні задатки тощо), що може здвигати переваги в когнітивному сенсі як в сторону білінгвів, так і в сторону монолінгвів. Однозначним є висновок, що формування ІКК не несе жодної загрози для ментального розвитку дитини та перевантаження, і його не слід остерігатися.

Узагальнюючи погляди науковців, можна дійти висновку, що особливістю формування ІКК у ДСДВ є природність цього процесу з огляду на функціонування природних механізмів оволодіння мовою, що виключає мозкове напруження; його виключна ефективність у питанні якості засвоєння мови в порівнянні з академічним вивченням іноземної мови; тривалість за часом; особливий позитивний вплив зокрема на когнітивні та інші здібності дитини, загальний розвиток. З огляду на особливості психічного розвитку ДСДВ формування ІКК повинно відбуватися несвідомо шляхом оволодіння мовою під впливом мовного середовища, що виключає довільне навчання.

1.3 Природне білінгвальне середовище як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Оволодіння дітьми мовою в природних умовах відбувається під впливом оточуючого мовленнєвого середовища, в якому дитина росте, розвивається і виховується. Формування у ДСДВ ІКК у більшості випадків передбачає існування у їх оточенні як мінімум двох мовних середовищ: рідною та іноземною мовою, кожне із яких є засобом оволодіння відповідною мовою. Тобто мова йде про перебування дітей у двомовному (білінгвальному) середовищі. На практиці мовні середовища, що оточують дитину, не перебувають ізольовано, співвідносяться та

взаємодіють, що визначає цілісний вплив білінгвального середовища на формування як КК рідною мовою, так і ІКК.

Із метою розробки концепту білінгвального (двомовного) середовища як засобу формування ІКК у ДСДВ вважаємо за доцільне в першу чергу звернутися до тлумачення поняття власне «середовище» та «мовне середовище» як засобу формування ІКК.

Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови та Словника української мови середовище – «це сукупність природніх умов, у яких відбувається життєдіяльність якого небуть організму; соціально-побутові умови життя людини» [257]. Таким чином, зміст поняття середовище розкривається через концепт «умов», які, в свою чергу, визначають як «особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь» [257].

У словнику базових понять з курсу «Педагогіка» середовище визначено як «все те, що оточує дитину від народження до кінця життя, починаючи з сім'ї, ближнього оточення і кінчаючи середовищем соціальним, в якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку і виховання; складна і неоднозначна система умов розвитку особистості, з одного боку, яка протистоїть їй, а з іншого боку, змінюється діями і вчинками самої людини; оточуючий людину соціальний простір (в цілому – як макросередовище, у конкретному змісті – як безпосереднє соціальне оточення, як мікросередовище); зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та діяльності.» [338]. Короткий словник термінів з педагогіки визначає середовище як комплекс зовнішніх явищ, які стійко діють на людину і значною мірою впливають на її розвиток [370]. У психологічному контексті у довідковій літературі середовище (зовнішнє) розглядається у якості сукупності соціальних і фізичних умов, в яких розвивається особистість, соціальна спільність [326].

У закордонній психолого-педагогічній літературі концепти поняття середовища можна знайти у Тен І. [218; 219], Гібсон Дж. [72], Хейдметс М [368]. Серед вітчизняних науковців, у дослідженнях яких містяться загальне формулювання поняття «середовища» можна назвати Карпова Л. [282],

Яблонського А. [362], Ягупова В. [363], Кабаєвої І., Терещенко Л. [281], Братко М. [254], Янковчук М. [367], Лінник О. [299]. У Таблиці В.1 представлено огляд понять «середовище», запропонованих означеними науковцями.

Середовище представляє собою багатоаспектне явище, що, знайшовши початок свого вивчення у природничих науках, поступово перейшло у площину гуманітарних наук та наразі широко вивчається зокрема соціологією, психологією, педагогікою.

З точки зору педагогіки явище середовища розглядали свого часу Виготський Л. [236], Корчак Я. [316], Коменський Я. [290], Сухомлинський В. [345], Монтесорі М. [277]. Наразі термінологічно у педагогіці по відношенню до середовища використовується поняття «освітнє середовище» (Габа І. [260], Каташев А. [283], Петренко О. [316], Ярошинська О. [369], Єжова О. [267]), «розвивальне середовище» (Смолук С. [343], Кудла М. [294], Літіченко О., Коваленко О. [300]), «навчальне середовище» (Яковенко В. [365]), «виховне середовище» (Гагарін М. [261], Коломоєць А., Луценко Л., Кульбіда С. [288]). У більшості випадків наголошується на важливості впливу середовища на виховання, навчання та розвиток людини.

Не виключенням є КК, яка у природніх умовах в онтогенезі також формується під впливом оточення. Народжуючись, дитина оволодіває мовленням, його соціокультурними особливостями, ціннісним відношенням до його значення, комунікативними здібностями під впливом середовища, в якому вона перебуває. Саме середовище та його якість визначають рівень сформованості чи несформованості певних елементів КК у дитини. Відсутність у середовищі мовлення призводить до несформованості мовної компетенції у випадку дітей-мауглі через безповоротну втрату сенситивного періоду для розвитку мовлення [34; 137]; брак комунікативної взаємодії має наслідком нерозвинутість активного мовлення, тобто мовленнєвої компетентності, у дітей глухонімих батьків [5]; вивчення мови за межами країни її розповсюдження часто унеможливорює формування соціокультурного елементу КК.

У науковій літературі середовище, яке впливає на формування КК визначають як «мовленнєве середовище» [249], «мовне середовище» [237; 364], «комунікативне середовище» [272]. У Таблиці В.2 наглядно продемонстровано визначення означених понять, що можна знайти у науковій літературі.

Аналіз зазначених визначень дає змогу зробити висновок, що вони є вузькоспеціалізованими і узгоджуються із тематичним спрямуванням досліджень, в рамках яких вони висувались. Так, Богуш А., роблячи акцент на умовах спілкування мовців, підкреслює фактор спілкування та взаємодії у концепті середовища як засобу формування КК. Калмикова Л., Калмиков Г., Лапшина І., Харченко Н. обмежують середовище формування КК елементом інпуту, тобто пасивно сприйнятого мовлення. Наконечна Л. наголошує на типі мовлення та кількості мов у середовищі, а Язловицька О. на змістовних елементах мовного середовища.

У контексті формування ІКК, незважаючи на той факт, що кінцевою метою такого формування є забезпечення можливості здійснювати на певному рівні мовленнєву комунікацію іноземною мовою, засобами такого формування є різноманітні види середовищ, певні із яких не передбачають здійснення комунікації та спілкування за допомогою мовлення іноземною мовою. Таким чином, середовища, що забезпечують формування ІКК не завжди є комунікативними та мовленнєвими. З огляду на зазначене вважаємо, що по відношенню до середовища, у якому здійснюється формування ІКК слід вживати термін мовне середовище.

Враховуючи проведений аналіз наукових думок з питання «середовища», «мовного середовища», вважаємо, що **мовне середовище як засіб формування ІКК** – це сукупність умов як особливостей реальної дійсності, за яких відбувається формування ІКК і які є засобом такого формування.

Відповідно **мовне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ** – це сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, за яких відбувається формування ІКК та які у своїй сукупності та взаємодії забезпечують та визначають таке формування.

З означеного визначення випливає, що мовне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ представляє собою сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу (Рис. В.1). Розглянемо кожну із цих **умов** детальніше.

1) Просторові умови, що представляють собою місце чи такі собі просторові одиниці формування ІКК. Вони можуть бути розділені на макропросторові умови та мікропросторові умови. *Макропросторові умови* представлені країною, регіоном, населеним пунктом, в межах яких здійснюється формування ІКК. Зокрема, умови, за яких в певній країні існує високий рівень циркуляції іноземної мови чи близьке територіальне розташування до регіонів поширення іноземної мови є засобом формування ІКК. Наприклад, англomовній монолінгвальній дитині легше оволодіти франкомовною комунікативною компетентністю на території Канади, де проживають франкомовні меншини, ніж у Великобританії, яка територіально віддалено розташована від франкомовних осередків. *Мікропросторові умови* представлені окремими інституціями, зокрема сім'єю, закладами освіти тощо, з їх характерними рисами, що впливають на формування ІКК. Так, притаманність сімейному простору такої особливої риси як проживання із носієм іноземної мови може бути засобом формування ІКК. Бенсон Ф. визначив сукупність макро і мікропросторових умов мовного середовища терміном «просторове середовище». [22]. Разом із тим, використання особливостей певного простору під час формування ІКК є індивідуальним. Сукупність тих особливостей, які використовуються окремою особою згідно із Бенсоном Ф. є «індивідуальним простором». «Індивідуальний простір» мовного середовища як засобу формування ІКК – це усі ті територіально-інституційні осередки, у яких оволодівається ІКК конкретно дитиною.

2) Суб'єктні умови. Це особливості суб'єктного складу оточення, тобто безпосередньо осіб, які є трансляторами та взірцями ІКК. До їх особливостей, які мають вплив на формування ІКК належать загальна кількість суб'єктів – трансляторів ІКК, їх належність до носіїв іноземної мови чи володіння нею як іноземною, обізнаність у рідній мові дитини, що оволодіває ІКК, особистісні якості,

відношення до ІКК і зацікавленість у її трансляванні, володіння знаннями у сфері формування ІКК.

3) Умови предметного світу, що є матеріальною складовою оволодіння ІКК та включають особливості фізичного оточення дитини, що, впливаючи на усі сенсорні системи дитини, сприяють формуванню ІКК. До таких особливостей можна віднести доступність дитині предметів матеріальної культури народу, мовою якого вона оволодіває: автентичної дитячої літератури, телебачення, предметів побуту, іграшок тощо; автентичний дизайн приміщень, у яких формується ІКК дитини; оточення дитини письмовим мовленням іноземною мовою: плакатів, надписів, бейджів, табличок, оголошень тощо.

4) Мовленнєво-комунікативні умови. Це особливості мовленнєво-комунікативної діяльності, яка оточує дитину. У першу чергу це особливості інпуту, аутпуту та фідбеку, які існують в оточенні дитини та є засобом формування ІКК. Особливостями інпуту – мовлення іноземною мовою, яке сприймає дитина – як засобу формування ІКК є інтенсивність, якість, зрозумілість та узгодженість.

Передбачається, що у зв'язку із тим, що ДСДВ притаманний природній несвідомий спосіб оволодіння ІКК, **інтенсивність** інпуту є однією із основних умов мовного середовища, що впливає на таке оволодіння. Науково доведено, що ідеальною ситуацією є рівне співвідношення усіх мов дитини у її житті. У будь-якому випадку науковими дослідженнями підтверджено, що присутність мов у співвідношенні 80 на 20 відсотків не передбачає формування у дітей здатності використовувати іноземну мову у реальних ситуація спілкування [5].

Відповідно до висновків Вайтс М., Пал С., Метсон А. [94] **якість** інпуту як засобу формування ІКК визначається наступними факторами:

- Адаптоване мовлення, що передбачає застосування особливої артикуляції мовлення: чіткої інтонації, підвищеного тону та акцентів на важливих частинах висловлювань, уповільненого темпу мовлення тощо [94]. Значення адаптованого мовлення тим вище, чим нижчий рівень іншомовної мовленнєвої компетентності має дитина.

- **Різноманітність інпуту** – багатство лексики та синтаксичних структур в оточенні дитини, що виключає їх обмеження побутовими ситуаціями спілкування.
- **Ритуалізована мова** – використання повторюваних фраз, які постійно супроводжують певний вид діяльності і можуть слугувати для дітей початковим базисом оволодіння іншомовною мовленнєвою компетентністю та у подальшому переноситися у інші ситуації спілкування.
- **Уникнення перекладу** – чітке розділення мовних середовищ іноземною та рідною мовою дитини, недопустимість змішування мов задля забезпечення природної мотивації оволодіння ДСДВ іншомовною мовленнєвою компетенцією, що ґрунтується на створенні умов виникнення у дітей необхідності у оволодінні іноземною мовою.

Зрозумілість інпуту передбачає існування умов осягнення його змісту дітьми та доступні засоби такого осягнення, як-то: прямий переклад чи паралельне використання рідної мови дитини, контекстуалізація (супровід інпуту відповідною ситуацією спілкування), невербальна (жести, міміка, наочність) та вербальна (пояснення, перефразування, порівняння, використання синонімів, спрощення) підтримка інпуту. У випадку формування ІКК у ДСДВ переважними засобами досягнення розуміння іноземного інпуту є контекстуалізація, вербальна та невербальна підтримка.

Притаманність інпуту такої особливості як **узгодженості** є вагомим умовою у складі мовного середовища як засобу формування ІКК. Дане твердження ґрунтується на висновках наукових досліджень, відповідно до яких пасивний інпут чи просте сприйняття мови не призводить до виникнення у дітей активного мовлення [137]. Власне мовлення іноземною мовою з'являється у дітей у процесі взаємодії із більш досвідченими дорослими чи однолітками. Відповідно до теорії узгодженого інпуту Лонга М. саме у процесі взаємодії стає можливим справжнє розуміння іноземного мовлення за допомогою підлаштування мовлення до потреб дитини, перевірки розуміння, роз'яснення, перефразування сказаного тощо.

Аутпут представляє собою власне активне мовлення дітей іноземною мовою. Висновки фінських науковців доводять, що ігнорування аутпуту у якості засобу формування іншомовної мовленнєвої компетентності у ДСДВ має результатом обмеження такої компетентності пасивними розумінням іноземного мовлення [90]. Таким чином, умовами мовного середовища, які впливають на формування ІКК є, зокрема, наявність чи відсутність у дітей можливості здійснювати активне мовлення іноземною мовою, існування у середовищі практики застосування стратегій спонукання дітей до такого мовлення, врахування періоду мовчання.

Фідбек, що представляє собою отримання зворотного зв'язку щодо свого мовлення іноземною мовою, є засобом перевірки дітьми правильності власного мовлення із подальшим виправленням існуючих помилок, реорганізації мовних знань. Особливості фідбеку як умови мовного середовища визначають взагалі його наявність чи відсутність в оточенні дитини, переважання позитивного чи негативного фідбеку [94], перший із яких є демонстрацією позитивного ставлення до мовлення дитини іноземною мовою (наприклад, похвала), а другий є безпосереднім виправленням помилок у мовленні дитини. У сфері дошкільної педагогіки переважним є приховане виправлення помилок у мовленні дітей іноземною мовою, зокрема, перефразування сказаного дитиною та перепитування з метою отримання правильного варіанту висловлювання.

5) Мотиваційні умови – сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, що спонукають дитину до оволодіння ІКК. По відношенню до ДСДВ поширеною є практика застосування у якості мотивації до оволодіння ІКК провідної діяльності дітей – гри, тобто ігрової мотивації. Поряд із цим, ряд науковців підкреслюють важливість використання у якості мотивації ДСДВ до оволодіння іноземною мовою природньої мотивації: необхідність пізнання світу, задоволення потреб і, відповідно, необхідність бути зрозумілим; спілкування з однолітками та дорослими (5; 141).

Важливою якісною характеристикою мовного середовища як засобу формування ІКК у ДСДВ є принцип його побудови у контексті співвідношення із мовним середовищем M1 (рідною мовою). Аналіз наукової літератури дав змогу

виділити наступні *принципи побудови мовного середовища як засобу формування ІКК у ДСДВ* у випадку зростання дитини в оточенні двох і більше мов (Рис. В.1):

І. Принцип чіткого розділення мовного середовища як засобу формування ІКК від мовного середовища рідної мови із метою уникнення мовних інтерференцій та змішування мов, який може отримувати наступні вираження:

1. *Персональний принцип/принцип одна людина – одна мова або принцип «Грамонту»* був введений Грамонтом М. у 1902 році [18] та детально описаний Роньяту Дж. в 1913 р. на прикладі мовленнєвого виховання дітей в франкомовній сім'ї, де мати говорила з дітьми німецькою, а батько – французькою [185]. Найпоширенішим застосування цього принципу виявляється у змішаних сім'ях з різними національними приналежностями батьків. У наукових колах його вважають надзвичайно ефективним, але таким, що важко реалізується в повсякденному житті через неможливість чіткої диференціації мовних середовищ батьками (зокрема, під час спілкування між самими батьками), недостатність спілкування одного із батьків (часто батька) із дитиною для розвитку білінгвізму, формування однієї мови як домінантної у випадку, коли вона є мовою більшості у суспільстві. Часто діти із таких сімей формуються як пасивні білінгви через небажання розмовляти більш слабкою мовою, усвідомлення, що кожен із батьків розуміє домінантну мову. Разом із тим, зазначений принцип часто використовується у ЗДО завдяки можливості нівелювати і скорегувати його негативні елементи, що властиві природній ситуації спілкування, у штучних умовах. У ЗДО отримав відтворення в рамках моделі «одна мова – один вихователь».

2. *Локальний принцип* полягає в тому, що в житті дитини існує дві мови: наприклад мова сім'ї і мова дитячого садка/школи, мова вулиці. Першим цю стратегію застосував Павлович М. у 1920 р., діти якого зростали за умов, коли мовою сім'ї була сербська мова, а мовою поза домом – французька. Аналогічний принцип формування білінгвізму у своїх дітей описували Пенфільд У., Мьоррел М., Ооскар Е. Як підвид виділяють принцип «одна країна – одна мова». У рамках ЗДО ця модель може набути варіації «просторової моделі», яка

використовується зокрема в Німеччині, коли заняття на М2 відбуваються в спеціально відведеному приміщенні відповідного дидактичного змісту.

3. *Стратегія контексту* характерна здебільшого для суспільств, яким притаманна диглосія. Мова обирається в залежності від соціальної ситуації: школа, дім, друзі тощо. Прикладом може слугувати випадок Дойчер і Квей [245].

4. *Стратегія часу* полягає в тому, що в певних часових межах з дитиною розмовляють М2, наприклад у певний день тижня, по вихідним, через день. Цей принцип знайшов відображення у деяких освітніх програмах, зокрема під назвою «принцип чергування днів», існують його варіації: чергування мов через тиждень чи місяць.

5. *Стратегія ситуації*: використання мови в залежності від ситуації спілкування: під час прийому їжі, прогулянки тощо.

6. *Предметно-тематичний принцип* використання мови в залежності від теми, наприклад мова розмови по телефону, молитви, невдоволення, покарання, мова про школу, про роботу, про друзів.

7. *Принцип «стороннього слухача»*, коли з дитиною не говорять М2, але вона постійно її чує у розмові інших, в такому випадку у дитини формується пасивний білінгвізм.

II. **Принцип транслінгвізму** (змішування мовних середовищ М1 та М2) під яким слід розуміти спеціальну організацію освітнього процесу, за якого навчання відбувається двома або більше мовами одночасно. Поняття транслінгвізму було введене в науковий обіг у Велсі 1994 році Вільямсом С. [192] та є прийнятним у випадку оволодіння М2 у багатомовних суспільствах. Разом із тим, у випадках застосування транслінгвізму під час оволодіння ІКК ДСДВ у суспільствах, де мова, що вивчається, не має широкого розповсюдження, нечітке розділення мовленнєвих середовищ призводить, крім інтерференцій та відсутності мотивації, до неправильного розуміння дітьми правил зміни мови: наприклад прив'язка зміни мови до свого віку (коли я був маленький – говорив однією мовою, а коли виріс – іншою), нерозуміння того факту, що не усі люди є білінгвами і неприйняття того, що змішання мови може призводити до нерозуміння [5]. Крім того, включення у

мовлення однією мовою слів із іншої може сплутати дитину у сенсі мовної приналежності цього слова [5].

Мовне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ набуває певні **форми** (Рис. В.3), що можна в загальному класифікувати за наступними критеріями:

1. За рівнем суб'єктивного впливу на характер мовного середовища у науковій літературі виділяють *природне та штучне мовне середовище*. Наконечна Л. зокрема зазначає, що природне мовне середовище – це «те середовище, в якому дитина зростає, опановує вербальні та невербальні форми спілкування свого оточення, мимовільно, невимушено наслідуючи його» [309]. На противагу природному мовному середовищу *штучне мовне середовище* – це «методичний засіб, завдяки якому дитина оберігається від неправильного мовленнєвого впливу як однолітків, так і дорослого оточення, а також створюється атмосфера високої культури мовлення» [293]. Подібний зміст вкладається в поняття *лінгводидактичного середовища*, під яким розуміють «продукт діяльності методистів, викладачів та вчителів, методичну систему, що створена на базі об'єктивно існуючих реалій»...«спеціально створене середовище, яке, незважаючи на свій «штучний характер, має бути достатньо гармонійним для того, щоб максимально точно відтворити культурне, історичне та мовне середовище країни» [309]. Аналогічно природньому та штучному мовному середовищу Богущ А. розрізняє відповідно стихійне та організоване мовленнєве середовище [249].

Природне мовне середовище є первинним, воно тривалий час було єдиним способом формування дитячого білінгвізм та пов'язане із об'єктивними явищами багатоетичності суспільств, еміграцією, багатонаціональними сім'ями. Під впливом природнього мовного середовища у ДСДВ, як правило, формується високий рівень ІКК, а саме формування відбувається із дотриманням природніх етапів онтогенезу мовлення у дітей.

Розробка та впровадження штучних мовних середовищ задля формування у дітей ІКК є результатом позитивних висновків науковців щодо ефективності формування білінгвізму саме в дошкільному віці під впливом природнього білінгвального середовища. Найчастіше просторовою базою впровадження

штучних мовних середовищ як засобу формування ІКК у ДСДВ є ЗДО. У цьому випадку таке середовище набуває рис освітнього, а, отже, є *штучним освітнім мовним середовищем*.

Штучне мовне середовище як засіб формування у ДСДВ ІКК може набувати форм *мовного середовища короткотривалого впливу* (проведення окремих занять іноземною мовою) та *мовного середовища довготривалого впливу* (метод імєрсії, «занурення» у мовне середовище).

Мовне середовище короткотривалого впливу є найбільш розповсюдженим у ЗДО, зокрема України. Аналіз певних програм вивчення іноземних мов українськими дошкільниками та рекомендацій вітчизняних науковців, дав змогу зробити певне узагальнення щодо побудови процесу формування елементів ІКК у дошкільників шляхом проведення занять [296; 349]. Так, переважною частотністю проведення занять з іноземної мови є 2-4 на тиждень, тривалість занять повинна відповідати віковим нормам дітей. Провідним методом і засобом навчання та вправляння на таких заняттях є ігрова діяльність: сюжетно-рольові, театралізовані, дидактичні, рухливі, комп'ютерні, музичні ігри. Різноманітність ігрової діяльності зумовлена нестійкістю уваги дітей дошкільного віку і необхідністю багаторазового повторення лексичних та граматичних одиниць, що вивчаються. Мотиваційною складовою у навчанні дітей на заняттях з оволодіння іноземною мовою називають зацікавленість у ігровій діяльності. Процес вивчення іноземної мови передбачає циклічність занять, кожному циклу притаманна певна тематика і чітко визначений порядок діяльностей в межах кожного циклу.

Разом з тим, заняття як досить обмежена у часі форма впровадження мовного середовища як засобу формування ІКК у дітей дошкільного віку у ЗДО, щоб бути ефективним, повинно бути інтенсивним. Під час проведення такого заняття метою є досягнення результату за досить короткий проміжок часу. Таким чином усі процеси, що відбуваються у природньому онтогенезі мовлення: зокрема, запам'ятовування лексичних та граматичних одиниць, відтворення сприйнятого в активному мовленні, значно форсуються. Як справедливо зазначає Мендоза Ф. під час використання форсованого навчання, зокрема, методом заучування

граматичних форм, розучування діалогів, діти, потрапляючи в умови природного діалогу чи при будь-якій зміні форми та послідовності спілкування губляться і не здатні встановлювати вербальний контакт, а, отже, у дітей не формується саме КК в іноземній мові [141]. Крім того, як зазначає Трофаїла Н. як правило діти з великим інтересом починають опановувати іноземну мову на відповідних заняттях, але вже через декілька занять їх цікавість згасає, що визначається як педагогічна проблема [350].

Як наслідок можна зробити висновок, що впровадження у ЗДО штучного мовного середовища у вигляді виключно короткотривалих занять із іноземної мови не відповідає принципам природнього оволодіння дитиною мовою, її онтогенезу та є спірним, зокрема із причин, зазначених у Таблиці В.3

Штучне мовне середовище довготривалого впливу у ЗДО як засіб формування ІКК у ДСДВ у педагогіко-методичній практиці знаходить відображення у формі **імерсії**. Класична форма імерсії вперше була запроваджена у Канаді, її головні риси були визначені зокрема Джонсоном Р. та Свангом М. [90] та полягають у наступному: використання іноземної мови у якості засобу навчання; відповідність імерсійної програми навчання місцевій програмі навчання рідною мовою; відкрита підтримка іноземної мови; спрямування на формування адитивного білінгвізму; обмеження використання іноземної мови лише закладом освіти; вступ до імерсійної програми дітей з однаковим обмеженим рівнем володіння іноземною мовою; білінгвальність педагогічних кадрів; підтримка в навчальному закладі культури місцевої спільноти.

Разом із тим, на сучасному етапі поняття імерсії набуло значної диверсифікації та під ним слід розуміти оволодіння іноземною мовою за допомогою «занурення» в іншомовне мовленнєве середовище, коли оволодіння ІКК відповідає природнім етапам онтогенезу мовлення людини та відбувається за формулою – «мовлення – мова».

Наразі у ЗДО запроваджуються такі основні види штучних мовних середовищ у формі імерсії, як повна (монолінгвальна) та часткова (білінгвальна) імерсія. У першому випадку мова йде про так звану модель дитячих садків, коли

мовою, яка функціонує в умовах ЗДО, є суцільно іноземна мова; таким чином мовленнєве середовище в ЗДО, хоч і виступає засобом досягнення білінгвізму у ДСДВ в моноетичному суспільстві, але все ж є монолінгвальним. У другому випадку в самому ЗДО створюється білінгвальне середовище на рідній та іноземній мовах.

2. За методом формування КК: формальне та неформальне (натуральне) мовне середовище. Формальне мовне середовище полягає у зосередженні на формі мови, на її правилах, має на меті заучування та виконання тренувальних вправ, а неформальне передбачає зосередження на змісті комунікації, живому спілкуванні. Зважаючи на винятковість середнього дошкільного віку та неприродність довільного навчання для дітей означеної вікової категорії, у якості засобу формування ІКК у ДСДВ може бути використане лише неформальне мовне середовище.

3. За кількістю мов, що співіснують у мовному середовищі: монолінгвальне (одномовне), білінгвальне (двомовне) та мультілінгвальне (багатомовне) мовні середовища.

Таким чином *мовне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ* – це природне чи штучне неформальне мовне середовище, що є монолінгвальним або частиною білінгвального чи полілінгвального середовища та представляє собою сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною іноземною мовою.

Відповідно *білінгвальне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ* – це природне чи штучне неформальне мовне середовище іноземною мовою, що представляє собою сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною ІКК, у його взаємодії та співвідношенні із мовним середовищем рідною мовою.

У свою чергу *природне білінгвальне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ* – це зосереджене на змісті комунікації та живому спілкуванні із

дотриманням природніх етапів онтогенезу мовлення дітей мовне середовище іноземною мовою, що представляє собою сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною ІКК, у його взаємодії та співвідношенні із мовним середовищем рідною мовою.

1.4 Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку.

Досвід формування у ДСДВ ІКК у певній країні зумовлюється мовою, якою володіє населення, мовною політикою, в тому числі мовною політикою у сфері освіти, та встановленою на її основі практикою побудови мовного середовища у закладах освіти. Аналіз літератури дав змогу виділити певні контексти формування у ДСДВ віку ІКК:

1. Оволодіння ІКК у мові меншин у країнах із двомовним середовищем.
2. Оволодіння ІКК як спосіб відродження мови.
3. Оволодіння ІКК мовою міжнародного спілкування.
4. Оволодіння ІКК в умовах еміграції.

Кожен із контекстів характеризується своїми особливими рисами та має вплив на вибір засобів, способів і прийомів формування у ДСДВ ІКК. У Таблиці Г.1 наглядно представлені загальні характеристики означених контекстів.

У подальшому дослідженні вважаємо за необхідне зупинитися на кожному із контекстів більш детально.

1. Оволодіння ІКК у мові меншин у країнах із двомовним середовищем.

Зважаючи, що формування у ДСДВ ІКК повинно відбуватися природнім шляхом у вигляді занурення у мовне середовище, провідними експертами у цій сфері можна вважати країни, у яких формування у дітей білінгвізму/полілінгвізму має багаторічну історію, зумовлено об'єктивними обставинами багатонаціональності суспільства та є нагальним практичним питанням. Це

багатомовні країни, актуальним для яких є забезпечення володіння їх населенням усіма офіційними мовами країни, в тому числі офіційними мовами меншин. Саме ці країни є новаторами у дослідженнях у сфері формування у дітей ІКК природнім шляхом. Аналіз наукової літератури [192; 90; 46] показав, що класичними представниками країн із двомовним середовищем, у яких формування ІКК у ДСДВ відбувається у контексті оволодіння мовою меншин є Канада, Фінляндія, Мальта, Ізраїль.

Фінляндія є країною зі складною та суперечливою мовною політикою, що відображається на особливостях формування у ДСДВ КК у двох офіційних мовах країни: фінської та шведської. Попри офіційний статус остання є мовою меншості населення країни і для більшості ДСДВ є іноземною мовою [176]. Незважаючи на те, що у законодавчих документах Фінляндії визнається цінність індивідуального білінгвізму, у країні встановлена ідеологія розділення мов, такого собі «паралельного монолінгвізму» [69], як у контексті регіонів та сімей, так і у контексті державних інституцій з метою запобігання пригнічення і змішування шведської мови як мови меншин [138]. У зв'язку із цим, функціонує паралельна система монолінгвальної освіти, що передбачає існування дитячих садків або зі шведським, або з фінським мовним середовищем [6].

Разом із тим, змішані шлюби, статус шведської мови як розмовної у північноєвропейському співтоваристві, необхідність знання шведської для здійснення успішної трудової діяльності сприяють запиту батьків на формування у дітей КК у шведській мові [24]. Як результат, у країні існує практика функціонування ЗДО зі шведським мовним середовищем у районах, де проживає фіномовне населення, які можна вважати такими, що передбачають занурення ДСДВ у іншомовне мовленнєве середовище і формування у них ІКК та білінгвізму. Такі ЗДО за своїм змістом є **моделлю повної імерсії** у іноземне мовне середовище.

Перша експериментальна імерсійна програма у ЗДО Фінляндії була запроваджена у 1987 році у місті Вааса та дала гарні результати. Це сприяло поширенню імерсійного вивчення шведської мови у ЗДО по усій території Фінляндії. [24]. Наразі імерсійна освіта ДСДВ отримала законодавче закріплення у

нормативному документ «Керівництво з реалізації державної програми «Освіта і догляд за дітьми в ранньому дитинстві» (2000) [156], яким, зокрема, передбачена мета його застосування – формування здібності дітей діяти в білінгвальному та мультілінгвальному середовищі, тобто формування у дітей здібності вести комунікацію мовою меншин у реальних ситуація спілкування, а, отже, КК. У зазначеному документі також нормативно закріплена необхідності застосування у рамках ранньої повної імєрсії у національну мову кожним із членів персоналу лише однієї мови, а, отже, передбачено застосування в умовах повної імєрсії **принципу одна людина – одна мова**. Задля досягнення означеної вимоги педагогами використовується широкий спектри засобів невербальної підтримки з метою досягнення розуміння дітьми нової мови [78]. Разом із тим, проведені дослідження, зокрема, функціонування суміщених фінськомовних та шведськомовних дитячих садків (co-located kindergarten), показали також існування практики змішування мов [203].

Цінність фінського досвіду у формуванні КК у ДСДВ у шведській мові полягає в його досить глибокому дослідженні і документуванні, що зумовлена палкими публічними дебатами у цій сфері. На етапі становлення імєрсійної освіти Фінляндії дослідження здебільшого зосереджувалися на процесі навчання мови та розвитку мовлення, наразі змістившись у площину «переключення кодів» як інструменту досягнення розуміння мови у процесі її вивчення [25]. Ряд досліджень було присвячено соціоекономічній приналежності ДСДВ, що обирають шведську імєрсійну програму освіти та очікуваним результатам від неї. З'ясовано, що учасниками таких програм є здебільшого діти із фінськомовних сімей, які не володіють чи володіють украй обмеженою КК у шведській мові; батьківськими ж очікуваннями від участі дітей у імєрсійній програмі є розуміння шведської мови та оперування простими висловлюваннями нею [25]. Певні дослідження стосувалися рівню мовленнєвого розвитку дітей-учасників шведських імєрсійних програм у М1 та М2. Херху-Лукайнен Х. [78] було встановлено, що діти – учасники шведських імєрсійних програм мають високий рівень розуміння іноземної мови, і нижчий рівень сформованості активного мовлення [25].

Гарним досвідом впровадження імерсійної освіти у Фінляндії є тісне співробітництво між науковцями і практикуючими педагогами, результатом чого є збільшення ефективності імерсійних програм. Зокрема, враховуючи недостатність розвитку активного мовлення у дітей-учасників імерсійних програм, Мард К., Содергард М. [202; 138], займаючись дослідженням навчального середовища імерсійних програм, орієнтували педагогічний склад закладів освіти на велике значення продукування дітьми мовлення, зокрема, за допомогою спонукання до надання відповідей на відкриті питання, що потребують розгорнутої відповіді, а не лише пасивне слухання мови, задля досягнення високого рівня ІКК.

Актуальним питанням Фінляндії, що відстоюється науковцями, є впровадження власне білінгвальної освіти, яка б забезпечувала потреби дітей із двомовних сімей [167] та здійснювала виховання, навчання та розвиток дітей одночасно двома офіційними мовами. Певною спробою впровадження такого навчання є створення білінгвального середовища, педагогічний склад якого складається з вихователя-монолінгва в одній мові (домінуючій) і вихователя-білінгва, який власне і представляє білінгвальне середовище, комунікуючи із дітьми двома мовами. Педагогічний досвід побудови такого мовленнєвого середовища у ЗДО Фінляндії досліджували Март-Майтінен К., Пальвіайнен А., Палохарві А. [139], розкривши варіанти взаємодії між педагогами у таким чином організованій білінгвальній програмі. Разом з тим, офіційні данні щодо результатів запровадження таких програм наразі відсутні, хоча незначна інтенсивність впливу на дітей іншомовного мовленнєвого середовища дає можливість зробити висновок, що результати таких програм обмежуються ознайомленням дітей із іноземною мовою та розвиток інтересу та поваги до білінгвального спілкування.

Мовна ситуація **Ізраїлю** характеризується наявністю однієї офіційної мови – івриту, яка є мовою більшості населення країни, та мови з особливим статусом – арабської, що є мовою меншості населення [21]. Фактично ситуація виглядає таким чином, що кожна арабомовна дитина дошкільного віку в Ізраїлі володіє івритом, але далеко не кожна івритомовна володіє арабською мовою [194]. У країні існує розділена система освіти для арабського та єврейського населення [4]. Разом із тим,

з метою подолання конфліктної ситуації між арабською та єврейською громадами, виховання толерантності та поваги один до одного, оволодіння івритомовними ізраїльтянами арабською мовою, у країні була запроваджена арабо-івритська білінгвальна освіта [169]. У 1997 році був створений Центр Білінгвальної Освіти «Hand in Hand» [346], у рамках якого станом на початок 2023 року функціонувало шість білінгвальних закладів освіти державного рівня, включаючи дошкільний рівень [163]. За своїм змістом зазначені заклади є варіантом **часткової імєрсії** для івритомовних дітей, які вступають до закладів із відсутністю чи незначним рівнем КК в арабській мові. Особливістю арабо-івридських білінгвальних ЗДО є одночасне перебування протягом усього часу знаходження у закладі двох педагогів – арабомовного та івритомовного, кожен із яких є носієм відповідної мови та використовує мову як засіб інструкцій та навчання.

На основі аналізу досліджень, проведених Палвіайнен А., Мард-Міеттінен К., Протасовою Є., Шварцом М. [233] є можливим виокремлення особливостей мовної поведінки педагогів у білінгвальних ЗДО Ізраїлю:

1. Відсутність чіткого розділення мов у ЗДО, використання транслінгвального підходу, що передбачає:

- Гнучке використання двох мов, можливість використання кожним із педагогів обох мов задля розширення мовленнєвого середовища у мові меншості та підвищення престижу іврито-арабських мовних громадян Ізраїлю.

- Відповідальне переключення із мови на мову, використання М1 дитини педагогом-транслятором М2 у випадку необхідності привернення та підтримки її уваги, надання інструкцій, які повинні бути чітко зрозумілими, обговорення абстрактних явищ, перевірки правильності розуміння дітьми сказаного, виключення прямого перекладу.

2. Контекстуалізація та нелінгвістична підтримка, що передбачає використання педагогами таких засобів узгодження змісту мовлення М2 як мова тіла, вербалізація дій, повтори, спрощення тощо, поступове ускладнення мовлення М2.

3. Врахування індивідуальних особливостей дитини під час оволодіння М2, що включає увагу до темпераменту і характеру дитини, рівню розвитку ІКК, занурення дитини у мовлення, яке відповідає його зоні найближчого розвитку.

Особлива цінність ізраїльського досвіду у запровадженні білінгвальної освіти полягає, зокрема, у дослідженні значення взаємодії між однолітками із різним рівнем ІКК у колективі ЗДО у процесі оволодіння М2 та доведення позитивного ефекту від спільного перебування і взаємодії різнокомпетентних у М2 дітей в одній групі ЗДО [194]. Зокрема, встановлено, що діти із більш високим рівнем оволодіння мовою (експерти) можуть виступати для дітей із нижчим рівнем володіння мовою (новачків) у якості учителів, мовленнєвого зразку, розширюючи таким чином суб'єктивний елемент іноземного мовленнєвого середовища ЗДО. Більше того, вони є потужними менеджерами мовної політики ЗДО. У свою чергу, виконання експертами ролі вчителя є за своїм змістом «мовленнєвим брокерством» і надає їм соціальні переваги у вигляді більш розвинутої емпатії та перспективного сприйняття, а також позитивно впливає на академічний розвиток та сприяє перевірці правильності власного мовлення шляхом досягнення розуміння.

Мальта є країною із двома офіційними мовами: англійською і мальтійською. Населенню Мальти притаманний високий рівень двомовства [1], що свідчить про ефективність його формування. Особливістю мальтійського білінгвізму є визнання його цінності державою та усім суспільством, однакова престижність двох мов та розповсюдженість обох мов на території усієї держави. Відповідно, усе населення Мальти отримує білінгвальну освіту. Згідно із A Language Policy for the Early Years in Malta and Gozo (2016) [2] у закладах дошкільної освіти з метою оволодіння двома мовами використовується **імерсійна модель**. У більшості закладів дошкільної освіти Мальти використовується **принцип одна особа – дві мови, коли вибір мови варіюється в залежності від виду діяльності** [35].

У зв'язку із територіальною близькістю мов та білінгвізмом педагогічного складу ЗДО основним питанням у сфері білінгвальної освіти Мальти є розділення мовних середовищ. Згідно із A National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo 2021- 2030 [3] питання дотримання чіткого розділення мовних середовищ чи

застосування гнучкого методу використання мов віддано на розсуд педагогів та в більшості випадків залежить від їх переконань та досвіду, індивідуальних потреб дитини, мовної політики закладу освіти [154]. Разом із тим, у сфері дошкільної педагогіки офіційно визнано, що у мальтійському контексті за умови існування у дітей доступу до кожної із мов за межами ЗДО у двомовному суспільстві «перемикання між мовами корисно для ефективного управління навчальними процесами та викладацькою діяльністю» [2]. У зв'язку із зазначеним, на практиці педагоги Мальти часто використовують змішування мов та транслінгвальний підхід.

Досвід **Канади** у питанні формування у ДСДВ ІКК є одним із найпоказовіших. Саме на теренах цієї країни була вперше у 1965 році експериментально впроваджена імерсійна модель оволодіння дітьми М2 в ЗДО (Сент-Лемберський експеримент) [214; 74]. Зважаючи на новизну та відсутність чіткого розуміння результатів означеної моделі, а також на необхідність підтвердження її ефективності задля широкого впровадження відповідних програм, «канадська імерсія» стала предметом численних досліджень протягом більше ніж пів сторіччя та наразі має розлогу документальну базу у вигляді декількох сотень звітів керівництва шкіл, наукових статей, книг та дисертацій [239].

У Канаді на федеральному рівні функціонує дві офіційні мови: англійська і французька. Разом із тим, більше половини населення Канади у якості М1 мають англійську мову і лише близько 29 % - французьку [30]. Поширеність мов також залежить від регіону Канади, зокрема, офіційною мовою провінції Квебек є французька мова, а єдиним офіційно двомовним регіоном є провінція Нью-Брансуїк [109]. Таким чином, для Канади є характерною ситуація монолінгвізму більшості населення та необхідності оволодіння англomовними дітьми французькою мовою, яке за змістом є оволодінням іноземною мовою.

Попри існування загального принципу «канадської імерсії», коли М2 у закладі освіти вивчається опосередковано під час оволодіння дітьми програмним матеріалом та повсякденної життєдіяльності, вона характеризується значним розгалуженням моделей. Так, у Канаді функціонують моделі ранньої (від 4 до 6

років, 1 клас), середньої (від 9 років) та пізньої (від 11-12 років) імерсії [152]. Модель ранньої імерсії, що передбачає оволодіння ДСДВ ІКК природнім шляхом може набувати форми повної та часткової імерсії. За першого варіанту ДСДВ знаходяться протягом усього часу перебування у ЗДО в франкомовному середовищі, за другого – мовне середовище ЗДО поділяється у пропорції 50/50 на англомовне та франкомовне, тобто є білінгвальним [71].

Цікавими є моделі побудови імерсійної освіти у ЗДО Нью-Брансуїка, єдиної офіційно білінгвальної провінції Канади для дітей, що належать до франкомовної спільноти, але є англомовними монолінгвами. Метою зазначених моделей є адаптація англомовних монолінгвальних дітей у франкомовні групи ЗДО, де діти мають високий чи вищий рівень володіння французькою мовою. Ці моделі слугують гарним прикладом варіантів введення монолінгвальних дітей у іноземне мовленнєве середовище ЗДО, коли інші діти вже мають певний рівень ІКК. Серед означених моделей імерсійної освіти можна зазначити модель захисних класів; модель загального потоку із виводом; модель загального потоку і допомоги у класі та виводом; інтегративна модель [42]. Характеристика означених моделей представлена на Рисунку Г.1.

Строкатість моделей імерсійної освіти у Канаді має результатом отримання широкого спектру відповідей щодо позитивних і негативних рис кожної із них, їх порівняння та виокремлення найбільш результативних моделей імерсійної освіти. Загальним є твердження щодо більшої ефективності ранньої імерсії у порівнянні із пізньою та середньою [239], що корелюється із висновками попередніх підрозділів нашого дослідження щодо значної ефективності формування ІКК саме у ДСДВ. У Таблиці Г.2 представлено порівняння ефективності окремих моделей формування ІКК згідно із досвідом Канади.

Отже, аналіз досвіду країн у питанні формування ІКК у ДСДВ у мові меншин у країнах із двомовним середовищем показав використання широкого спектру моделей імерсійної освіти (Рис. Г.2), які здебільшого показують свою високу ефективність. Особливістю формування ІКК у проаналізованому контексті є широке використання на практиці змішування мов та транслінгвізму. Разом із тим,

з'ясована кореляція між ефективністю імерсійної програми, в якій використовується транслінгвізм, та поширенням М2 у суспільстві: змішування мовних середовищ в навчально-виховному процесі не є перешкодою виникненню активного мовлення М2 у ДСДВ у випадку широкого розповсюдження цієї мови за межами ЗДО. Важливими є також висновки науковців, що досліджували формування ІКК у ДСДВ у зазначеному контексті, щодо більшої ефективності та нешкідливості такого формування в означеному віці, важливості аутпуту під час оволодіння М2, варіантів взаємодії дітей із різним рівнем володіння М2 в одному колективі.

2. Оволодіння ІКК як спосіб відродження мови.

Практика формування у ДСДВ ІКК у певних країнах пов'язана із прагненням національних меншин чи нації до відродження власної мови, яка за певних історичних та політичних причин зазнала стагнації. Метою такого відродження є оволодіння новим поколінням корінною мовою, підвищення соціального статусу мови, подолання стереотипів та створення нових позитивних асоціацій у нового покоління щодо мови меншин як сучасної живої мови і загальної культурної спадщини [57]. Значущість досвіду країн щодо відродження мов для розвитку ефективних методик формування у ДСДВ ІКК полягає у визнанні у якості провідного плацдарму такого відродження закладів освіти, і, особливо, дошкільних, а у якості основного методу відродження мови – впровадження імерсійної моделі оволодіння ІКК.

Серед країн, які особливо проявили себе у процесі відродження мови варто назвати Ірландію та національні меншини Іспанії.

Іспанія є багатонаціональною державою зі значною кількістю національних меншин, іспанською як офіційною мовою [38] та 5 офіційними регіональними мовами [110]. Тривала політика монолінгвізації населення Іспанії за часів диктатури Франка призвела до значного зменшення кількості носіїв регіональних мов та їх занепаду із подальшим прагненням до відродження у 70-80-ті роки ХХ ст. [221]. Автономність регіональних областей Іспанії, встановлена Конституцією Іспанії 1978 року сприяла запровадженню розгалуженої політики відродження

регіональних мов залежно від регіону, кожна із яких має різний ступінь результативності та може слугувати наглядним прикладом ефективності чи слабкості окремих моделей формування у ДСДВ ІКК. Крім того, значна політична спрямованість мовного питання та обширні дебати щодо доцільності білінгвізму нації, сприяли проведенню великої кількості наукових досліджень та публікації наукових праць у сфері білінгвізму. Найбільш показовим є досвід відродження регіональної мови в таких автономних провінціях Іспанії як Каталонія і Галісія.

Каталонія є найуспішнішим регіоном Іспанії у питанні відродження корінної мови та формування високого рівня КК у ній у ДСДВ. Пройшовши етап строкатості моделей формування у ЗДО ІКК (каталанської повної імєрсії, білінгвальної іспано-каталанської моделі, оволодіння каталанською мовою як окремим предметом) [14], у регіоні була впроваджена єдина **модель імєрсії**. Відповідно до Декрету 21/2023 від 7 лютого 2023 року «Про впорядкування викладання в системі дошкільної освіти» каталанська мова використовується у якості основного інструменту спілкування та навчання ДСДВ у ЗДО [55]. Основними науковими надбаннями каталанського досвіду у питанні формування у ДСДВ ІКК є висновки: 1) ключове значення роз'яснювальної роботи серед батьків щодо принципів та механізмів оволодіння дітьми М2, впливу такого оволодіння на розвиток М1; 2) визнання моделі повної імєрсії у якості найбільш ефективної за умови формування у ДСДВ ІКК у недомінантній мові суспільства, коли домінантна мова має широкі можливості для формування і розвитку за межами ЗДО; 3) ефективність запровадження єдиної моделі формування у ДСДВ ІКК на офіційному рівні, що дає можливість якісної підготовки педагогічних кадрів, розробки ефективних програм, педагогічного матеріалу тощо; 4) важливість спеціальної підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах імєрсійної моделі формування у ДСДВ ІКК та якісної взаємодії із дітьми.

На противагу Каталонії, **Галісія** є регіоном Іспанії, яка має негативний досвід запровадження малоефективної політики та моделей відродження регіональної мови та формування у дітей КК у ній. Попри офіційне проголошення використання галісійської мови у сфері освіти, чинне освітнє законодавство Галісії не містить

жодних методичних рекомендацій з навчання дітей регіональній мові та мінімальних порогів її використання у ЗДО. Відповідно до статті 5 Декрету 79/2010 від 20 травня про багатомовність у системі неуніверситетської освіти Галіції «на етапі дошкільної освіти викладач повинен використовувати в класі переважну серед учнів рідну мову, хоча він повинен враховувати мову навколишнього середовища і прагнути до того, щоб учні усно і письмово отримали знання іншої офіційної галісійської мови в межах цього етапу або циклу». [37]. Отже, на практиці питання моделі оволодіння ДСДВ КК в галісійській мові в значній мірі віддається на розсуд окремому педагогу. Досвід Галіції у питанні формування у ДСДВ КК у галісійській мові, узагальнення якого можна знайти в дослідженнях ДеПальма Р., Запіко-Барбейто М.-Х. [57], дало змогу виділити важливі принципіальні моменти такого формування:

- Задля досягнення високого рівня ІКК у ДСДВ ключовим є існування чіткої мовної політики та мовного планування на рівні держави або на рівні ЗДО.
- На успішність формування у дітей ІКК впливає ставлення самого педагога до необхідності та цінності такого формування, а також рівень його обізнаності у принципах, методах та прийомах формування ІКК у ДСДВ природнім шляхом.
- У випадку формування ІКК педагогом у мові, носієм якої він не є, стримуючим фактором такого формування може бути «мовна звичка», коли педагог і діти, належачи до однієї мовної спільноти, мають звичай спілкуватися певною мовою. Педагоги, які вивчають мову, транслятором якої вони є в ЗДО, штучним шляхом, зокрема, у вищих закладах освіти, на відміну від носіїв цієї мови як рідної, часто не мають достатнього рівня компетентності (володіння сленговими, розмовними висловлюваннями, високим рівнем невимушеності тощо) задля формування у дітей ІКК природнім шляхом за допомогою живої комунікації.

Ірландія є країною із двома офіційними мовами, першою із яких є ірландська [39]. Попри це, більшість населення країни спілкується англійською мовою [143]. Ірландська мова є предметом політики відродження після її тривалого занепаду у результаті англійського панування на території Ірландії [59]. Спираючись на досвід

Канади та Уельсу щодо особливої ефективності оволодіння іноземною мовою дітьми дошкільного віку [182], провідну роль у відродженні ірландської мови відіграють ЗДО (naíonraí), які застосовують з метою формування у монолінгвальних англомовних дітей КК в ірландській мові (яка для них за змістом є іноземною) **метод повної імерсії**. Як показують дослідження, ірландська імерсія має гарні результати у рівні оволодіння дітьми ірландською мовою, коли більше ніж 75 % дітей досягають очікуваного від них обсягу КК [82]. Разом із тим, питаннями, які є особливо актуальними для ірландської білінгвістики, є формування у ДСДВ ІКК у ЗДО за умови існування в одному колективі дітей із різним рівнем володіння КК в ірландській мові, починаючи дітьми-носіями цієї мови, англо-ірландськими білінгвальними дітьми та закінчуючи дітьми із відсутністю будь-якої КК в ірландській мові; відсутність кваліфікованих педагогів та матеріалів задля ефективного застосування імерсійної педагогіки [82]; сприйняття ірландської мови лише як засобу спілкування у межах ЗДО та відсутність умов та мотивації для використання ірландської мови за його межами [59]. Основні наукові висновки, що є результатом ірландського досвіду застосування імерсійного методу задля формування у ДСДВ ІКК у ЗДО були узагальнені провідним ірландським експертом у білінгвістиці Хікі Т. [228] та полягають у наступному: 1) неможливість застосування загальних навчальних планів та необхідність їх адаптації у випадку застосування у імерсійних ЗДО із різним рівнем ІКК у ДСДВ з метою задоволення потреб кожної групи вихованців: формування КК у іноземній мові у дітей, які нею не володіють, та розвиток мовленнєвої компетентності у цій мові у дітей, чий рівень володіння М2 є вищим; 2) необхідність проведення роз'яснювальної роботи серед батьків щодо очікуваних результатів застосування методу імерсії, тривалості процесу оволодіння ІКК за такою моделлю, передумов проформування мовлення розуміння мови, а, отже, забезпечення розуміння батьками важливості продовження імерсійної освіти у школі; 3) важливість співпраці імерсійних ЗДО із батьками у питанні формування у дітей білінгвізму, визнання батьків у якості суб'єктів, які забезпечують застосування ІКК поза межами ЗДО, а, отже, формують у дітей розуміння

необхідності та практичності М2; 4) важливість високої КК педагогів у мові, транслятором якої вони є, їх обізнаності у методології імерсійної педагогіки та впливу їх практики і переконань на застосування методу імерсії.

Отже, дослідження досвіду проаналізованих країн у питанні формування ІКК у ДСДВ у контексті відродження мови свідчить про застосування із метою такого формування різних моделей оволодіння ІКК (Табл. Г.3). На ефективність означених моделей значний вплив має незначне поширення мов, КК в яких формується, їх невагомий соціальний статус та практичне значення. Разом із цим, вивчення досвіду країн, що здійснюють формування ІКК у ДСДВ у мові, що потребує відродження, наглядно демонструє важливість централізованого закріплення на державному рівні методу оволодіння ДСДВ іноземною мовою за умов обмеження її циркуляції за межами ЗДО.

3. Оволодіння ІКК мовою міжнародного спілкування

Поширеною тенденцією останніх десятиріч є запровадження у багатьох країнах практики раннього вивчення дітьми престижної іноземної мови у ЗДО, здебільшого англійської як мови міжнародного спілкування. Наглядно моделі та результати такого формування відображені на Рисунку Г.3.

Розглянемо кожен із зазначених моделей більш детально.

Через нетривалий досвід у формуванні у ДСДВ ІКК, коштовність та дефіцит педагогічних кадрів із високим рівнем ІКК, найпоширенішою є практика перенесення у ЗДО класичної моделі навчання іноземної мови шляхом проведення окремих нетривалих за часом занять із застосуванням комунікативного та ігрового підходів до навчання дітей іноземній мові. Такі заняття, як правило, проводяться прихожими педагогами, які мають спеціалізацію викладання іноземних мов у школі та володіють обмеженими знаннями у сфері дошкільної педагогіки. Як результат, оволодіння ДСДВ ІКК полягає у заучуванні у ігровій формі певної іноземної лексики та словосполучень, окремих фраз за допомогою вивчення пісень, віршів, слухання історій, участі у ігровій діяльності, зокрема дидактичних та рухових ігор тощо. Як показує досвід впровадження моделі «низького рівня занурення» шляхом проведення у ЗДО занять з іноземної мови, у дітей формується

певний рівень іншомовної мовної компетенції. Попри це, ця модель є мало ефективною у формування у ДСДВ іншомовної мовленнєвої компетентності, як здатності використовувати іноземну мову у реальних ситуаціях спілкування. Показовим у цьому питанні є досвід **Португалії**, формування ІКК у якій відбувається здебільшого з трирічного віку під час короткотривалих 30-45 хвилинних занять один раз на тиждень. Дослідження моделей вільного спілкування між дітьми іноземною мовою, якою вони оволодівали щонайменше рік протягом середнього дошкільного віку, показали знання дітьми окремої лексики та стійких висловлювань. Попри це було з'ясовано, що у якості засобу організації гри, вирішення чи пояснення ситуації діти використовують виключно португальську мову, тобто М1, яка є «морфологічною основою, в яку діти інтегрують окремі слова, словосполучення, стійкі висловлювання англійською» [150].

Іншою моделлю формування ІКК у мові міжнародного спілкування у ДСДВ в умовах ЗДО є впровадження цієї мови у повсякденну діяльність у закладі шляхом створення транслінгвального мовленнєвого середовища, де транслятором іноземної та рідної мови є один і той же педагог, який включає іноземну мову у спілкування із дітьми під час повсякденної діяльності, де це є доцільним і можливим протягом усього дня перебування дітей у ЗДО. Як показує досвід використання цієї моделі у **Норвегії**, педагоги широко використовують посередництво М1 ДСДВ під час оволодіння ними іноземною мовою зокрема для досягнення розуміння та організації діяльності [8]. Опитування дошкільних педагогів у Норвегії, що працюють в умовах зазначеної моделі, показали значну прихильність до застосування траслінгвізму в мовленнєвому середовищі ЗДО, ґрунтуючись на необхідності налагодження контакту із дітьми, піклування про них, коли перехід на спілкування виключно іноземною мовою може призводити до їх психологічного дискомфорту, підвищення мотивації дітей до оволодіння іноземною мовою [8]. Разом із тим, педагогами акцентується увага на недостатній власній ІКК задля ведення вільної комунікації із дітьми, а у якості результату власної роботи вони вбачають підвищення мовленнєвої свідомості дітей та інтересу до вивчення іноземної мови, а не власне досягнення певного рівня ІКК [8]. З огляду

на зазначене, використання означеної моделі як засобу формування у ДСДВ ІКК вбачається малоефективним.

Більш результативним задля формування ІКК у мові міжнародного спілкування є запровадження імерсійних моделей оволодіння іноземною мовою ДСДВ із чітким розділенням мовленнєвих середовищ. Незважаючи на тенденцію останніх років до наукового обґрунтування доцільності використання під час вивчення М2 М1, тобто транслінгвізму, спираючись на природність переключення кодів білінгвами [155; 178], такий підхід є більш прийнятним у випадку формування у дітей білінгвізму у мовах, що мають близьке територіальне розповсюдження, коли мови М2 функціонує не лише в, але і за межами закладу освіти. Як показує досвід формування ІКК мовою міжнародного спілкування, яка хоча є престижною, але непоширеною на території вивчення, чітке виокремлення іноземного мовленнєвого середовища у ЗДО є єдиним дієвим способом формування у ДСДВ саме іншомовної мовленнєвої компетентності як здатності використовувати мову у реальних ситуаціях спілкування. Вдалим кейсом впровадження імерсійної моделі формування ІКК у англійській мові є ЗДО **Швеції**, описаний Бойд С. та Оттесхо К. [28]. У процесі дослідження результатів впровадження у зазначеному закладі моделі повної англійської імерсії була з'ясована здатність ДСДВ, незважаючи на певні морфологічні та фонетичні помилки та інтерференції М1, підтримувати живу ситуативну комунікацію англійською мовою, володіння навичкою переключення із мови на мову в залежності від співрозмовника, розвиток стратегічної мовленнєвої компетентності за умови браку мовних, зокрема, лексичних знань в англійській мові. Таким чином, можна говорити про формування у дітей саме навичок комунікації іноземною мовою, а не лише окремих знань в ній, які можуть бути застосовані лише у каркасі М1.

Разом із тим, як показує досвід, нехтування основними принципами імерсійної моделі формування у ДСДВ ІКК, зокрема недотримання ключових умов оволодіння мовою природнім шляхом, подібно іншим моделям «із низьким рівнем занурення» у мовне середовище зводять формування ІКК до ознайомлення із

іноземною мовою та оволодіння мінімальним обсягом мовних знань у ній. Прикладом може слугувати дослідження досвіду ЗДО **Сербії** із впровадження моделі часткової англійської імерсії, у якій присутність англійської та сербської мови співвідносилась у пропорції від 1:8 до 1:10 відповідно [178]. За його результатами було виявлено, що модель часткової імерсії, у якій пропорція іноземного мовленнєвого середовища є незначною навіть за умови строгого розділення мов у ЗДО не має результатом формування у дітей ІКК, не створює можливості несвідомої внутрішньої побудови мовних знань, покладає завищені очікування як на педагогічний склад, так і на дітей, а, отже, викликає негативне відношення до розділення мовленнєвих середовищ за принципом «один вихователь-одна мова», спонукає до вдавання до більш легких та зрозумілих, але менш ефективних тактик формування ІКК, як то транслінгвізму та перекладу.

Україна також відноситься до країн, яка здійснює активне впровадження оволодіння ДСДВ ІКК у мовах міжнародного спілкування, зокрема англійської, в умовах ЗДО. Мовна політика України у сфері освіти регулюється рядом нормативних актів, огляд яких представлено у Таблиці Г.4.

Аналіз національного законодавства України, що здійснює регулювання мовної політики у сфері освіти дозволяє зробити висновок, що володіння мовами міжнародного спілкуванні в Україні є пріоритетним напрямком розвитку українського суспільства. Наразі питання формування ІКК у ДСДВ в Україні перебуває у процесі трансформації, а саме впровадження обов'язковості формування ІКК у дітей дошкільного віку.

Так, на сьогоднішній день формування ІКК у ДСДВ входить до варіативної складової БКДО, а основною формою організації роботи з навчання дошкільнят іноземної мови є заняття, що підтверджується Схваленою для використання в ЗДО комісією з іноземних мов Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти на науки України програмою та методичними рекомендаціями «Англійська мова для дітей дошкільного віку» [296]. Ряд ЗДО, зокрема приватних, орієнтуючись на сучасні висновки щодо формування білінгвізму у дошкільному віці, запроваджують оволодіння ІКК за моделлю часткової імерсії за принципом «одна

людина-одна особа». Показово, що не всі з них є ефективними і формують у дітей високий рівень білінгвізму. Цьому є ряд причин, найголовніші з яких: відсутність методичних програм та рекомендацій щодо оволодіння ІКК за імерсійною моделлю, брак знань у сфері раннього білінгвізму та його формування у педагогічного, методичного та керівного складу ЗДО; недостатня контрольованість процесу формування білінгвізму у вихованців ЗДО; недотримання принципів формування дитячого білінгвізму через брак кадрів і їх дорожнечу.

Разом із тим із 2026 року формування КК зокрема в англійській мові набуває обов'язковості у ЗДО. Означене ставить перед національною дошкільною педагогікою завдання розробки ефективних методик навчання дошкільників мовам міжнародного спілкування. Отже, справедливо зазначає Топольський В., що «покращення ефективності навчання ДСДВ іноземної мови є одним із нагальних питань сучасної педагогічної системи», зокрема актуальним виявляється для України «пошук ефективних підходів, методів, форм і засобів підготовки дітей дошкільного віку до якісного іншомовного спілкування» [348].

4. Оволодіння ІКК в умовах еміграції.

Оволодіння іноземною мовою ДСДВ в умовах еміграції є класичним варіантом формування ІКК.

Формування ІКК у ДСДВ за умови еміграції відбувається за допомогою двох форм білінгвальної освіти: сильної та слабкої [7]. За сильної форми, яка за змістом є моделлю часткової імерсії, підтримується формування та розвиток як ІКК, так і М1 дитини, у результаті чого досягається адитивний вид білінгвізму із високим рівнем володіння двома мовами. За слабкої форми, що передбачає монолінгвальну освіту домінантною у суспільстві іноземною мовою, передбачається формування субтрактивного білінгвізму з ймовірною поступовою стагнацією М1. Такими формами є сумерсія, що представляє собою повну імерсію ДСДВ у іншомовне середовище та перехідна форма, за якої з метою «м'якого» переходу до монолінгвальної програми іноземною мовою передбачено кількарічне відвідування освітніх програм М1 дитини [7].

Дослідження досвіду країн (зокрема, **США, Данії**) із формування у дітей-мігрантів ІКК дозволило виокремити такі важливі висновки щодо формування у ДСДВ ІКК [90; 240]:

- У питанні ефективності формування ІКК у домінантній мові суспільства однаково високі результати показує як модель часткової, так і повної імерсії;
- У довгостроковій перспективі білінгвального розвитку дитини переважною є модель часткової імерсії із двомовним середовищем М1 та М2 дитини, оскільки забезпечує формування двомовства. На противагу їй модель повної імерсії в іноземну мову найчастіше призводить до відмирання у дітей М1.
- Високий рівень розвитку М1 є підґрунтям та впливає на успішність оволодіння ІКК. Діти, що мають високий рівень розвитку М1 досягають також високого рівня ІКК.

Отже, дослідження досвіду країн щодо формування ІКК у ДСДВ дало змогу прийти до висновку щодо строкатості контекстів такого формування. Серед таких контекстів можна виділити 4 основні: оволодіння ІКК у мові меншин у країнах із двомовним середовищем; оволодіння ІКК в умовах відродження мови; оволодіння ІКК мовою міжнародного спілкування; оволодіння ІКК в умовах еміграції. Застосовані у зарубіжних країнах та Україні моделі формування ІКК у ДСДВ можна згрупувати за двома критеріями:

- Моделі «з низьким рівнем занурення», що більше тяжіють до вивчення іноземної мови в ігровій та комунікативній формі та мають результатом здебільшого ознайомлення із іноземною мовою та отримання елементарних мовних знань;
- Моделі «із високим рівнем занурення», як-то повної та рівноцінної часткової імерсії, що забезпечують дотримання природних етапів оволодіння ІКК та характеризуються високим рівнем оволодіння ІКК.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційного дослідження здійснено аналіз теоретичних основ формування ІКК у ДСДВ в умовах природнього білінгвального середовища.

Проведене дослідження питання ІКК та білінгвізму в психолого-педагогічній літературі дало змогу виявити відсутність у науці єдиного підходу до концепту «іншомовна комунікативна компетентність» через строкатість змісту та складових елементів термінологічних понять «компетентність» та «КК». З'ясовано, що по відношенню до комунікативної вживають як поняття компетентність, так і компетенція, які можуть вживатися як у якості синонімічних понять, так і мати відмінне значення. Визначено основні критерії розмежування термінів компетентність та компетенція: критерій об'єктивності, поведінковий та діяльнісний критерії. Зроблено висновок, що у контексті іншомовної компетентності доцільно використовувати комплексний підхід під час розмежування понять компетентність та компетенція. Проаналізовано концепти комунікативної компетентності у вітчизняній та закордонній науковій літературі, встановлено основний напрямки їх еволюції: з'ясування структурного складу та обсягу поняття КК. Виявлено відсутність єдиної класифікації складових елементів ІКК, відмінність поглядів на поняття мовної та мовленнєвої компетентності. Запропоновано використання поняття «мовної компетенції» у якості мовних знань, а «мовленнєвої компетентності» як актуалізації мовних знань, їх практичного використання. Надано авторські визначення «об'єктивна іншомовна компетенція», «іншомовна комунікативна компетенція», «іншомовна комунікативна компетентність». Запропоновано багаторівневу структуру концепту ІКК, елементами якої є мовленнєвий компонент (мовна компетенція та мовленнєва компетентність), соціокультурний компонент (соціокультурна компетенція та компетентність), особистісний та ціннісний компоненти.

Зроблено висновок, що формування ІКК передбачає формування білінгвізму. Проаналізовано історичний розвиток наукової думки у сфері білінгвізму та

з'ясовано основні підходи до визначення поняття «білінгвізму», обґрунтовано багатоаспектність зазначеного явища. Як результат запропоновано визначення поняття дитячого білінгвізму. Здійснено компіляцію класифікації видів білінгвізму, запропоновано їх групування з точки зору педагогіки.

З'ясовано, що особливість формування ІКК у ДСДВ визначається функціонуванням особливих механізмів оволодіння мовою, своєрідним впливом такого формування на розумовий розвиток дітей зазначеного віку, якістю сформованої ІКК, методом такого формування. Під час формування ІКК у ДСДВ функціонують природні механізми оволодіння мовою, що виключають мозкове перевантаження у ДСДВ: механізм сприйняття мови, механізм розрізнення звуків, механізм надання словам семантичного значення, механізм засвоєння граматичної складової мови. Дія зазначених механізмів забезпечує довготривале та якісне оволодіння М2 на рівні носія, хоча сам процес формування ІКК у ДСДВ за допомогою природних механізмів оволодіння мовою є тривалим за часом. Формування ІКК у ДСДВ забезпечує певні когнітивні переваги у порівнянні із дітьми-монолінгвами: більш розвинуті увагу та концентрацію, логічне, відхильне мислення, креативність, здібності до планування, контролю, означення цілей та їх досягнення. Наявність більшості когнітивних переваг залежать від збалансованості двомовства. Некогнітивними перевагами двомовства у середньому дошкільному віці є перевага у оволодінні третьою і наступними мовами, більш розвинута емпатія, кращі метолінгвістичні здібності, переваги у ранньому оволодінні грамотою. Наукові погляди на оптимальний час початку формування ІКК можна умовно поділити на три категорії: від народження; від 3 років, від 6-7 років. Вважаємо, що означені вікові рамки пов'язані із методом формування ІКК. У середньому дошкільному віці доцільним методом формування ІКК є несвідоме оволодіння М2 під впливом мовного середовища.

Запропоновано авторське визначення поняття ***природне білінгвальне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ*** як зосередженого на змісті комунікації та живому спілкуванні із дотриманням природніх етапів онтогенезу мовлення дітей мовне середовище іноземною мовою, що представляє собою

сукупність просторових, суб'єктних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною ІКК, у *його взаємодії та співвідношенні із мовним середовищем рідною мовою.*

З'ясовано, що досвід країн у питанні формування ІКК у ДСДВ залежить від контексту такого формування, що визначається мовною ситуацією всередині країни, мовною політикою, в тому числі мовною політикою у сфері освіти, та встановленою на її основі практикою побудови мовного середовища у закладах освіти. Згруповано контексти формування ІКК у ДСДВ. Виділено контексти оволодіння ІКК у мові меншин у країнах із двомовним середовищем; оволодіння ІКК як спосіб відродження мови; оволодіння ІКК у мові міжнародного спілкування; оволодіння ІКК в умовах еміграції. На основі досвіду країн, виділено дві групи моделей формування ІКК у ДСДВ: модель «із низьким рівнем занурення» та модель із «високим рівнем занурення». Перша тяжіє до вивчення іноземної мови в ігровій і комунікативній формі та має результатом ознайомлення із іноземною мовою, отримання елементарних мовних знань в ній, а друга – забезпечує дотримання природних етапів оволодіння мовою та характеризуються високим рівнем оволодіння ІКК. Зроблено висновок, що ефективність застосування певної моделі формування ІКК у ДСДВ залежить від контексту її застосування. За конкретних умов застосування однієї і тієї ж моделі може мати різні результати.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Коновалова Н.О. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2023. № 1 (103). С. 155-165.
2. Іншомовна комунікативна компетентність: сутність та структура. Освітньо-науковий простір. Вип. 5 (2-2023). С.87-92
3. Konovalova N. Bilingualism of children of middle preschool age: the teoretical foundations . Освітньо-науковий простір. Вип. 5 (2-2023). С.87-92
4. Konovalova N. Experience of bilingual countries in the issue of mastering

the minority language: effective borrowing into preschool pedagogy of Ukraine in order to form foreign language communicative competence in children of middle preschool age.

Science Rice: Pedagogical Education. №1(58)2024. P. 46-55

5. Konovalova N. The language environment as a means of developing foreign language communicative competence in middle preschool children. International Science Journal of education and linguistic. V. 4 No. 1 (2025). P. 30-39

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організаційно-методичні засади констатувального етапу дослідження іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Діагностика актуального стану сформованості ІКК є важливим кроком у процесі оволодіння ДСДВ іноземною мовою. Діагностичний етап дослідження дає можливість визначення зони актуального та найближчого іншомовного розвитку дитини, виявлення відхилень у природньому онтогенезі дитячого мовлення та, відповідно, створення ефективних педагогічних умов (ПУ) та підбір дієвих методик, прийомів та методів подальшої педагогічної роботи із дітьми, корекція діючих педагогічних впливів на дитину.

Зважаючи на означене, важливим етапом експериментальної частини нашого дослідження є розробка організаційно-методичних засад констатувального етапу дослідження ІКК у ДСДВ.

У дослідженні взяли участь 151 особа: 100 ДСДВ, 50 батьків, 51 педагог. Дослідження охоплювало ДСДВ, що вимушено у результаті воєнного стану в Україні проживають на території Королівства Іспанії та оволодівають кастильською мовою. Умовами участі ДСДВ в дослідженні були: нормотиповий мовленнєвий розвиток М1 та термін оволодіння кастильською мовою не більше пів року. Усіх дітей, що приймали участь у дослідженні було розподілено на дві групи: експериментальну групу дітей середнього дошкільного віку (ЕГ) та контрольну групу дітей середнього дошкільного віку (КГ) по 50 дітей у кожній. Відносячи дітей до певної групи, ми керувалися наступним.

Іспанія є багатомовною країною із спільною офіційною мовою – кастильською та п'ятьма офіційними регіональними мовами. Аналіз соціокультурного складу населення окремих територіальних одиниць Іспанії, загального та регіонального законодавства Іспанії, мовних проєктів окремих

закладів освіти демонструє широкий діапазон ПУ оволодіння дітьми кастильською мовою, що варіюється в залежності від автономної спільноти та конкретного закладу дошкільної освіти, який відвідує дитина. Максимально природне занурення у кастильську мову забезпечується в одномовних регіонах Іспанії, як-то автономна спільнота Андалузія, Мадрид, Арагон, Астурія, Канарські острови, Кантабрія, Кастилія-Леон, Кастилія-Ла-Манча, Мурсія, Ріоха, Естрамадура, де єдиною офіційною мовою є кастильська, яка є провідною мовою місцевої спільноти, а також засобом виховання, навчання та розвитку ДСДВ у ЗДО. На противагу в автономних спільнотах Валенсії, Галіції, Каталонії, Країні Басків, Балеарських островах функціонування кастильської мови обмежується офіційними регіональними мовами особливо у сфері освіти, яка вважається засобом відродження та підтримки регіональних мов. Це особливо має значення у випадку оволодіння кастильською мовою україномовними дітьми в умовах еміграції, коли подекуди основним осередком представлення іншомовного середовища як засобу оволодіння мовою є іншомовні заклади освіти. За умови, коли дотичність до кастильської мови інколи обмежується переважно неформальним спілкуванням у ЗДО, а також спілкуванням у іноземному соціумі за межами сімейного оточення, окремими активностями кастильською мовою у ЗДО, тощо, значно зменшується необхідний для природнього оволодіння мовою обсяг занурення в неї, змішування мов, штучний характер оволодіння кастильською мовою, що значно трансформує ПУ формування ІКК у ДСДВ в умовах природного білінгвального середовища.

Зокрема, *Закон Каталонії № 8/2022 від 9 червня про використання та вивчення офіційних мов у системі неуніверситетської освіти* попри гарантію досягнення дітьми усного та письмового володіння обома офіційними мовами до кінця обов'язкової освіти, встановлює, що каталонська, як рідна мова Каталонії, є мовою, яка зазвичай використовується як засіб та мова навчання в системі освіти. Означений закон також зазначає, що кастильська мова використовується відповідно до умов, встановлених мовними проектами кожного центру [124]. Разом із тим, останні статистичні дані свідчать, що лише 7,7 % центрів освіти Каталонії використовують кастильську мову як засіб навчання, виховання та розвитку ДСДВ

[157]. Джерелом оволодіння кастильською мовою є вільне спілкування у ЗДО за умови, коли у 98,5% навчальних закладах Каталонії кастильська мова використовується під час усного спілкування у навчальному закладі, а також в інших місцях, таких як коридори, внутрішній дворик або їдальня [157].

У свою чергу нестабільністю мовного регулювання у сфері освіти характеризується регіональне законодавство автономної спільноти Валенсія, на території якої історично проживає пліч о пліч населення, що розмовляє кастильською та валенсійською мовою. На момент проведення дослідження на означеній території діяла *Програма багатомовної та міжкультурної освіти* [63], відповідно до якої були встановлені мінімальні відсоткові рівні присутності кожної із офіційних мов автономної спільноти Валенсія у освітньому процесі у обсязі не менше 25 %. Відповідно до статистичних даних станом на середину 2024 року кастильська мова була основною мовою в 45% закладів освіти автономної спільноти Валенсії. На практиці передбачається, що 50% навчальних годин відводилося кастильській мові, 25 % - валенсійській і 25 % - англійській [189], що представляє ще один варіант мовного середовища як засобу формування в україномовних ДСДВ КК у кастильській мові.

Таким чином, беручи до уваги варіабельність об'єктивно існуючих мовних середовищ кастильською мовою у різних регіонах Іспанії, до ЕГ ввійшли 50 ДСДВ, що проживають та навчаються на території автономної спільноти Андалузії, законодавство та мовна ситуація якої забезпечує умови максимального природнього занурення у кастильську мову та оволодіння нею натуральним способом, а також об'єктивне дотримання однієї із ПУ оволодіння ІКК у ДСДВ засобом природнього білінгвального середовища – інтенсивність впливу на дитину. КГ охоплює дітей із автономних спільнот Іспанії, в яких циркулюють окрім кастильської й інші офіційні мови, що також є засобом виховання, навчання та розвитку ДСДВ у ЗДО, а присутність кастильської мови в умовах еміграції є обмеженою для природнього оволодіння мовою ДСДВ, використовуються додаткові, окрім іммерсійного, методи пришвидшеного оволодіння мовою. У першу чергу це ДСДВ з автономних спільнот Валенсії та Каталонії.

На констатувальному етапі дослідження актуального стану сформованості ІКК у ДСДВ нами було визначено такі завдання:

- створення матеріального, методичного, організаційного забезпечення експерименту;
- визначення компонентів, критеріїв та показників сформованості ІКК у ДСДВ;
- встановлення актуального стану сформованості ІКК у ДСДВ, що приймають участь у дослідженні.

Під час проведення констатувального етапу дослідження було застосовано низку методів.

1) *Теоретичні методи*, направлені на забезпечення теоретико-методичних основ дослідження: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення:

- педагогічної, психологічної, лінгвістичної літератури з метою виділення критеріїв та показників сформованості ІКК у ДСДВ, підбору діагностичних методик;
- законодавчих актів, практики, статистичних даних, методичної документації ЗДО з метою забезпечення організаційних засад констатувального етапу дослідження.

2) *Емпіричні методи*, спрямовані на з'ясування актуального стану сформованості ІКК у ДСДВ. Оскільки ІКК передбачає здатність дитини використовувати іноземну мову у реальних ситуаціях спілкування, метод спостереження за мовленням ДСДВ протягом усього часу проведення дослідження (під час вільного спілкування із оточуючими, екзаменатором, під час проходження діагностики) став важливим методом діагностики рівня сформованості експресивного мовлення в кастильській мові. Метод спостереження також використовувався у процесі визначення рівня сформованості соціокультурної та особистісно-ціннісної компетентності ДСДВ як важливих складових ІКК: з'ясування ступеню володіння невербальною іспанською мовою, вербальним і невербальним етикетом, емоційністю мови, ціннісним ставленням до іноземної мови. Із метою визначення стану сформованості у ДСДВ ІКК широко

застосовувалися психолого-педагогічні тести особливо для визначення сформованості імпресивного та експресивного мовлення ДСДВ в іноземній мові. Під час підбору діагностичних методик ми керувалися їх валідністю, відповідністю віку дітей та мові, володіння якою діагностувалося. Метод анкетування був використаний задля дослідження рівня соціальних навичок ДСДВ.

3) *Статистичні методи*, за допомогою яких здійснювалася обробка отриманих даних та визначення відсоткової представленості показників кожного із критеріїв сформованості ІКК у ДСДВ.

2.2 Критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Як було визначено у попередньому розділі, **іншомовна комунікативна компетентність ДСДВ** – це інтегрована якість особистості, основою якої є мовні та соціокультурні знання, навички і уміння, досвід, ціннісне відношення до іншомовної мовленнєвої діяльності, загальнокомунікативні якості особистості, які взаємно актуалізуючись, забезпечують здійснення реальної мовленнєвої діяльності з носіями іноземної мови відповідно соціокультурних особливостей іноземної мови і дають можливість ефективно досягати мети комунікації у межах вікових особливостей означеного віку.

Рівень сформованості ІКК ДСДВ визначається рівнем сформованості кожного із структурних *компонентів* ІКК, серед яких ми визначаємо мовленнєвий компонент (мовна компетенція та мовленнєва компетентність), соціокультурний компонент (соціокультурна компетенція та компетентність), особистісний та ціннісний компоненти.

Із метою оцінки рівня розвитку кожного із означених вище компонентів ІКК у ДСДВ у нашому дослідженні ми використовуємо низку критеріїв та показників. При цьому під критерієм ми розуміємо мірило, індикатор якості та рівня оволодіння ДСДВ конкретним критерієм ІКК, а під показником – конкретний прояв певного критерію, що є деталізованим і таким, що вимірюється, та застосовується для діагностики сформованості компонентів ІКК.

Відповідно вважаємо, що рівень сформованості ІКК ДСДВ слід оцінювати за допомогою лінгвістичного критерію, критерію соціокультурних знань і навичок та критерію загальнокомунікативних навичок та орієнтирів. (Рис. Д.1). Розглянемо кожен із означених критеріїв більш детально.

Лінгвістичний критерій визначає взагалі спроможність дитини використовувати іноземну мову як таку у якості засобу спілкування та охоплює знання мови та сам факт здатності користуватися нею. Беручи до уваги особливості оволодіння іноземною мовою у складі зазначеного компоненту виділяємо лінгвістично-когнітивний та лінгвістично-операційний субкритерії.

Лінгвістично-когнітивний субкритерій сформованості ІКК у ДСДВ характеризує рівень володіння мовними знаннями. Будь-яка мова є структурною системою, в якій зокрема виділяють фонологічний, морфологічний, лексико-семантичний та синтаксичний рівні [253]. Відповідно знання мови (мовні знання) виражаються у фонологічних, лексичних та граматичних (морфологічних, синтаксичних) знаннях. Зовнішнім проявом існування певного рівня внутрішніх мовних знань у ДСДВ є імпресивне мовлення як розуміння зверненого мовлення [133]. Оскільки одним із структурних елементів імпресивного мовлення є співвіднесення отриманої мовної інформації із набутими раніше мовними знаннями та досвідом [334], рівень розуміння дитиною мовлення, її коректна відповідь на звернене до неї мовлення є ознакою сформованості мовних знань у ДСДВ. Як зазначає Манько Н. дослідження імпресивного стану мовлення передбачає «визначення ступеня розуміння малюком: мовлення на рівні діалогу; простої (одноетапної) інструкції; складної (дво-, трьохетапної) інструкції; слів, що позначають предмети; слів, що позначають дії; слів, що називають ознаки предметів...з'ясування можливостей малюка диференціювати іменники в однині та множині, розрізняти іменники, що утворені за допомогою зменшено-ласкавих суфіксів» [303]. Крім того, у межах дослідження імпресивного ладу мовлення аналізуються фонематичне сприйняття звуків мови, розуміння логіко-граматичних конструкцій, зокрема розрізнення прийменників [331].

Лінгвістично-операційний субкритерій сформованості ІКК у ДСДВ полягає у здатності дитини використовувати внутрішні мовні знання творчо у реальних ситуаціях спілкування, індикатором чого вважаємо рівень експресивного мовлення як самостійного мовлення дитини [133]. У свою чергу дослідження експресивного стану мовлення включає аналіз «якісного та кількісного складу активного словникового запасу (вживання іменників, дієслів, прикметників); фразового мовлення (типу й обсягу речень, якими користується дитина); складової структури слів (відтворення слів різної складової структури); звуковимови (на рівні ізольованої вимови звуків, вимова звуків на рівні слова, речення, вимова звуків у самостійному мовленні» [303].

Критерій соціокультурних знань та навичок сформованості ІКК у ДСДВ передбачає оцінку рівня знань про невербальну мову, про етнічні та соціальні еталони, стандарти, стереотипи поведінки носіїв мови, етикет, національну культуру та її надбання, знання про форму мови відповідно до мовленнєвої ситуації, здатність реалізації означених знань на практиці під час конкретних ситуацій спілкування. Серед показників сформованості означеного критерію у ДСДВ вважаємо за доцільне виділити володіння безеквівалентною лексикою, тобто такою лексикою, яка притаманна лише певній мові і не підлягає перекладу; невербальною мовою (жести, міміка, рухи тіла, пози тощо); етикетом, як вербальним (спосіб привітання, прощання тощо), так і невербальним (міміка, зовнішній вигляд, жести); формами мови залежно від соціальної ситуації спілкування, емоційністю мови, яка притаманна її носіям.

Критерій загальнокомунікативних навичок та орієнтирів має на меті оцінку сформованості відповідно до вікових особливостей соціальних навичок дитини, ціннісних орієнтирів, поглядів, переконань щодо важливості і необхідності іншомовної комунікації.

Як визначають Андреєва О., Подоляка П. соціальні навички – це «такі вміння людини, які вона застосовує для комунікації з іншими людьми; сукупність способів поведінки та звичок, що забезпечують ефективне спілкування між людьми.» [241]. У розрізі формування ІКК у ДСДВ в умовах білінгвального середовища соціальні

навички є як елементом ІКК та забезпечують успішність комунікації іноземною мовою, так і є певним предиктором швидкості та успішності оволодіння ІКК, коли мова оволодівається у процесі соціальної взаємодії. Показниками сформованості соціальних навичок у ДСДВ є соціальна гра та емоційний розвиток (початковий, середній та високий рівень ігрової діяльності), емоційне регулювання (розуміння емоцій, саморегуляція, гнучкість, вирішення проблем), власне комунікаційні навички (навички спілкування, невербальні навички спілкування, оцінка) [10].

У свою чергу відповідно до БКДО ціннісне ставлення ДСДВ до іноземної комунікації проявляється у виявленні інтересу до іноземної мови як засобу комунікації, мотивації на цінність іноземного спілкування з однолітками та дорослими, демонстрації позитивної (вербальної чи/або невербальної) реакції на присутність іноземної мови у довкіллі.

Розглянемо діагностичний інструментарій, що вважаємо доцільним використовувати для дослідження кожного із критеріїв сформованості ІКК у ДСДВ (Табл. Д.2).

Дослідження лінгвістичного критерію сформованості ІКК у ДСДВ передбачає аналіз імпресивного та експресивного мовлення. Із метою оцінки стану імпресивного та експресивного ладу мовлення, що становить лінгвістично-когнітивний та лінгвістично-операційний субкритерії сформованості ІКК у ДСДВ, здійснювалося спостереження за дитиною упродовж усього дослідження, під час вільного спілкування, бесіди, а також були використані модифіковані та пристосовані до потреб актуального дослідження методики діагностики сформованості імпресивного та експресивного мовлення Рібцун Ю. [328], Богуш А. [250], Рябич І. [331], Трофименко Л. [351], Піроженко Т. [319]. Зважаючи, що дослідженню підлягала ІКК ДСДВ в іспанській мові та з метою дотримання особливостей онтогенезу мовлення саме у цій мові, діагностичний матеріал був запозичений із ряду автентичних методик визначення рівня сформованості мовлення іспанською мовою у ДСДВ, а саме: PLON-R [175], Quilis [171], TEVA-R (El Test de Vocabulario en Imágenes) [62], ECOL (EVALUACIÓN

DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE) [65], Discriminación audiativa de ARASAAC (Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication) [164].

Під час проведення дослідження лінгвістичного критерію сформованості ІКК у ДСДВ були використані наступні діагностичні методики:

І) Методики для оцінки сформованості ІКК у ДСДВ за лінгвістично-когнітивним субкритерієм:

1. Методики на визначення рівні лексичних знань:

1.1 Методика «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант А).

Направлена на виявлення розуміння дитиною іменників, дієслів та прикметників. У якості діагностичного матеріалу нами був використаний тест на словниковий запас в картинках, розроблений для визначення рівня володіння пасивним словником іспаномовними особами віком від 2 до 17 років - TEVA-R (El Test de Vocabulario en Imágenes), висока валідність якого була доведена численними дослідженнями [62]. Із метою проведення означеного тестування використовувалися наступні матеріали: комплект листів із чотирма кольоровими зображеннями на кожному (TEVA-R laminas), список слів-стимулів, протокол тестування (TEVA-R manual). Тестування проводилося із дотриманням вимог, зазначених в інструкції до нього, а саме [62]:

- Дослідження проводиться у місці, де відсутні відволікаючі дитину чинники.
- Дослідження починається зі слів «Я хочу пограти з тобою; подивися на всі малюнки на цій сторінці (потрібно вказати на кожен з них); я скажу слово, а ти маєш показати пальцем на малюнок цього слова. Пограємо? Подивися «.....». Гаразд; Тепер Покажи мені «...». Потрібно використати перші кілька аркушів, щоб пояснити завдання. «Добре; ти вже навчився грати. Зараз я покажу тобі інші малюнки». (Quiero jugar contigo; mira todos los dibujos de esta página; yo voy a decir una palabra y tú pones tu dedo en el dibujo de esa palabra. ¿Jugamos? A ver «.....». Muy bien; ahora muéstrame «...» (Pregunte en cualquier lámina). Bien; ya aprendiste a jugar. Ahora te mostraré otros dibujos».).

- Навіть у випадку, коли дитина дає неправильну відповідь і хоче знати чи справилася із завданням, відповідь екзаменатора повинна бути на кшталт «Все добре. Не переймайся» («*Está bien, no te preocupes, vas muy bien*»).

- Екзаменатор може повторювати слова-стимули кілька разів, якщо це необхідно, проте неможна їх підкріплювати будь-яким семантичними підказками (звуками, жестами, коментарями).

- Дитині потрібно дати час на відповідь, принаймні 30 секунд, екзаменатор завжди повинен намагатися отримати відповідь від дитини.

- Якщо дитина автоматично показує картинки на кожному із листів, що знаходяться на одному і тому ж місці, екзаменатор повинен нагадати дитині, що потрібно дивитися на весь аркуш, вказуючи рукою на всі картинки («*Acuérdate que hay que mirar todos los dibujos; mira éste, luego éste*»).

- Якщо дитина змінює відповідь – фіксується останній варіант.

- Незважаючи на правила тестування, екзаменатором приймаються відповіді дитини у будь-якому вигляді (знак пальцем, словесне розташування малюнка або іншу форму).

Із метою проведення нашого дослідження для визначення рівня сформованості у ДСДВ імпресивного мовлення використовувався Варіант А тесту TEVA-R. Тестування обмежувалося 46 аркушами (Рис. Е.1), що відповідає максимальному рівню словникового запасу у дітей 5 років. У тестуванні використовуються слова-стимули у порядку зростання складності: *elefante, plátano, volantín, pincel, encendedor, pierna, cortina, pájaro, vaca, papa, estuche, nadar, escopeta, pulpo, techo, espada, gigante, ruido, falda, lancha, nido, dinero, médico, patinar, alegría, arrastrar, buey, acarrear, grifo, probar, establo, patente, dinamita, rendija, aeronave, puñal, espárrago, olfatear, potable, chorro, mantilla, repartir, oculista, ruca, temporal, gancho*.

У процесі тестування екзаменатор здійснював заповнення протоколу дослідження (Рис. Е.2), вказуючи у ньому букву картинки, що назвала дитина (А, В, С, D). Дослідження тривало доти, доки дитина не зробить 6 помилок у 8 аркушах поспіль.

Підрахунок балів: екзаменатор згідно із протоколом тестування підраховував загальну кількість аркушів, що пройшла дитина та кількість зроблених помилок. Надалі від загальної кількості аркушів віднімалася кількість помилок та отримувався у результаті загальний бал тестування, який порівнювався із таблицею нормативів сформованості словникового запасу у певному віці (Рис. Е.3) [62].

Оскільки тест TEVA-R передбачає дослідження пасивного словника ДСДВ, який головним чином складають іменники, з метою нашого дослідження ми вважали за доцільне окрему перевірку рівня сформованості пасивного володіння ДСДВ дієсловами і прикметниками.

Із метою оцінки сформованості пасивного володіння ДСДВ дієсловами, нами використовувався *Варіант Б методики «Покажи чарівною паличкою картинку»* із застосуванням стимульного матеріалу, запропонованого TEVA-R та автентичною методикою PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisada) [175] у частині визначення здатності дитини розпізнавати дієслова. Дитині пропонувалося 8 картинок із зображенням дії (Рис. Е.4) із проханням показати ту картинку, на якій зображена дія, що називається екзаменатором. Картинки передбачали розпізнавання дитиною наступних дій: comer (cenar), pintar (dibujar, colorear), jugar (hacer construcciones), llorar, dormir, hacer caca (hacer pipi), recortar, saltar, patinar, arrastrar, acarrear, probar, olfatear, repartir.

Із метою оцінки рівня пасивного володіння дитиною прикметниками застосовувався *Варіант В методики «Покажи чарівною паличкою картинку»*. Дитині пропонувалася пара картинок із відмінними ознаками (різного кольору, розміру, якості тощо) із проханням показати картинку, яку називає екзаменатор. Загальна кількість пар картинок – 10 (Рис. Е.5) (Покажи, хто високий-низький, де короткий-довгий хвостик, повна-пуста банка, веселий-сумний клоун, мокрий-сухий зайчик, однакові-різні предмети, зелена-червона стрічка, відкрита-закрита коробка, старі-нові чоботи, який предмет твердий-м'який. Muestra quién es alto-bajo, donde la cola corta-larga, el vacío lleno-frasco, el payaso alegre-triste, el conejito

mojado-seco, los mismos - diferentes objetos, la cinta verde-roja, la caja abierta-cerrada, las botas viejos - nuevas, qué objeto es duro-suave.).

1.2. *Методика «Із чого складається»*. Мета: виявлення рівня засвоєння низькочастотної лексики. Дитині пропонувалися три яскравих зображення гарно знайомих для ДСДВ предметів (стілець, собака, машинка) (Рис. Е.6) із проханням показати частини означених предметів. Покажи, де у стільця ніжки, сидіння, спинка; покажи, де у собаки ошийник, морда, хвостик, де у машинки колеса, руль, сидіння, фари (*Muéstrame dónde están las patas de la silla, el asiento, el respaldo; Muéstrame dónde están las patas del perro, el hocico, la cola (robo), dónde están las ruedas del automóvil, la cabina, el asiento, los faros.*).

1.3. *Методика «Слухай і роби»*. Мета: оцінка розуміння дитиною прийменників. Перед дитиною клали маленьку машинку і коробку та попросили виконувати інструкції, які дає екзаменатор: поклади в..., зверху..., знизу..., всередині..., зовні, ... зверху..., під..., попереду..., поруч із..., позаду..., поруч... (*COLOCA en..., arriba de..., abajo de..., dentro de..., fuera de... encima de..., debajo de..., delante de..., al lado de..., detrás de..., cerca de...*).

Оцінка сформованості розуміння ДСДВ низькочастотної лексики, дієслів, прикметників та прийменників здійснювалася згідно із запропонованою Богущ А. формулою оцінки розуміння слів [250].

$$K = \frac{m}{n} \times 100\%,$$

де К - коефіцієнт розуміння; m - кількість правильно названих слів; n - загальна кількість слів у групі.

При цьому бальна оцінка коефіцієнту розуміння слів здійснювалася за наступною шкалою:

0 балів – К = 0-25

1 бал – К = 26-50

2 бали – К = 51-75

3 бали – К = 76-100

2. Методики на визначення рівня фонологічних знань:

2.1. *Методика «Хитрі слова»*. Мета: виявлення рівня фонематичного сприйняття дитиною звуків іноземної мови шляхом диференціації слів-паронімів, поданих парою. Дитині пропонувалися зображення 10 пар слів-паронімів із проханням розглянути пари означених слів і показати те слово із пари, яке називає дорослий.

2.2. *Методика «Схованки»* (проводилася, коли дитина вдало виконала пробу «Хитрі слова»). Мета: виявлення рівня фонематичного сприйняття дитиною звуків іноземної мови шляхом диференціації слів-паронімів, поданих хаотично. Перед дитиною викладалися врозтіч зображення трьох пар слів-паронімів і пропонувалося показати зображення того, що називає екзаменатор.

Із метою застосування методик на визначення фонологічних знань у нашому дослідженні використовувався стимульний матеріал із списку слів (Рис. Е.7), що містять характерні для іспанської мови фонологічні відмінності, запропонований ARASAAC (Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication) [] та списком QUILIS [164]. Екзаменатор попередньо повинен переконатися, що дитині знайомі усі назви картинок.

Рівень фонологічних знань оцінювався за наступною бальною шкалою:

0 балів – нездатність розрізнити жодного варіанту запропонованих слів-паронімів, поданих-парою.

1 бал – розрізнення певних варіантів запропонованих слів-паронімів, поданих парою.

2 бали – розрізнення запропонованих слів-паронімів, поданих парою та більшості, поданих хаотично.

3 бали – розрізнення усіх запропонованих слів-паронімів, поданих парою та хаотично.

3. Методики на визначення граматичних знань:

3.1 *Методика «Переверни картинку»*. Мета: оцінка здатності дитини розрізняти іменники у множині та однині. Дитині почергово пред'являлися пари картинок (Рис. Е.8), на кожній із яких намальовані предмети в однині та множині з проханням показати картинку, яку називає екзаменатор.

3.2. *Методика «Подаруй іграшкам картинку»*. Мета: оцінити здатність дитини розрізняти іменники, що утворені за допомогою зменшено-ласкавих суфіксів. Перед дитиною розміщувалися дві іграшки та пред'являлася пара картинок із зображенням великого та маленького предмету (Рис. Е.9). Пропонувалося подарувати певній іграшці картинку із зображенням предмету, який називає екзаменатор. Наприклад: дитині пропонувалася пара картинок, на яких зображені машина та машинка із проханням подарувати ведмедику машину, а котику машинку.

3.2. *Методика «Закрий картинку долонькою»*. Мета: з'ясування розуміння дитиною речень. Дитині пропонувався ряд сюжетних картинок (Рис. Е.10) із проханням закрити долонькою ту, про яку говорить екзаменатор.

3.3. *Методика «Вушка слухають, ручки роблять»*. Мета: оцінка розуміння дитиною простих та складних інструкцій. Діагностика за означеною методикою передбачає два етапи:

А) Екзаменатор дає дитині, а дитина виконує *прості інструкції*: Доторкнися до носика, підійди до вікна, обійми ведмедика, візьми у руку олівець, намалюй коло, розчеси волосся, закрій двері, дай мені ляльку (Toca la nariz, ven a la ventana, abraza al oso, toma un lápiz, dibuja un círculo, peina tu cabello, cierra la puerta, dame la muñeca.).

Б) Екзаменатор дає дитині, а дитина виконує *складні інструкції*: візьми жовтий олівець та намалюй сонечко, підійди до дверей та поклич маму, візьми ведмедика та віднеси його у коробку, подивись на малюнок та покажи дерево (Toma un lápiz amarillo y dibuja un sol, ven a la puerta y llama a mamá, toma el oso y llévalo a la Caja, Mira el dibujo y muestra el árbol).

Рівень сформованості граматичних знань оцінювався за наступною бальною шкалою:

0 балів – нездатність розрізнити жодного варіанту запропонованих граматичних форм, відсутність розуміння жодного речення та інструкцій.

1 бал – розрізнення певних варіантів запропонованих граматичних форм, незначної кількості речень та інструкцій.

2 бали – розрізнення більшості запропонованих граматичних форм, речень та інструкцій.

3 бали – розрізнення усіх запропонованих граматичних форм, речень та інструкцій.

II) Методики для оцінки сформованості ІКК у ДСДВ за лінгвістично-операційним субкритерієм:

1. Методики на визначення якісного та кількісного складу активного словникового запасу.

*1.1. Методика «Назви картинку». Мета: визначення активного словника дитини. Для проведення діагностики за означеною методикою використовувався варіант В описаного раніше тесту TEVA-R. На початку дослідження екзаменатор просив дитину назвати предмет, що зображений на картинці, яку він показує («DIME QUÉ ES ESTO»). Картинки-стимули, що показувалися екзаменатором: *perro, uva, vaso, cucharón, cuchillo, ojo, vela, caballo, tortuga, árbol, silla, regalar, cadena, avestruz, puente, estufa, abuelo, cansado, chala, bus, hocico, champú, peluquero, encaramarse, ahorcado, empapelar, chivo, acampar, empedrado, aterrizar, aeropuerto, equipaje, honda, aro, caravana, garfio, nuez, auxiliar, dedal, ola, sandalia, izar, veraneante, calabozo, bahía, lima.**

Із метою визначення рівня вживання у активному мовленні дієслів дитині пропонувалися картинки із зображеннями дій, які супроводжувалися питанням «Що робить...?» (*¿Qué hace...?*). Ступінь насичення активного словникового запасу дитини прикметниками оцінювалася із використанням парних картинок, на яких зображені протилежні якості предметів із проханням назвати ту картинку, яку називає екзаменатор (Яке це дерево? Який це клоун?... *¿Qué árbol es este? ¿Qué payaso es este? ...*). Стимульний матеріал для визначення активного використання у мовленні прикметників і дієслів ідентичний методиці «Покажи чарівною паличкою картинку» у частині діагностики розпізнання дитиною слів-назв дій та слів, що позначають ознаки предметів (Рис. Е.4, Е.5).

1.2. Методика «Де заховався зайчик?». Мета: визначення здатності дитини оперувати прийменниками у активному мовленні. Перед дитиною

розміщувався зайчик та іграшковий стільчик у різних позиціях один відносно іншого, запитуючи, де зараз знаходиться зайчик порівняно із стільчиком.

1.3. *Методика «Із чого складається?»*. Мета: з'ясування здатності дитини оперувати у активному мовленні низькочастотною лексикою. Із метою здійснення діагностики за означеною методикою використовувався стимульний матеріал, аналогічний цій же методиці для перевірки пасивного володіння дитиною низькочастотною лексикою. Дитині пропонувалося зображення добре відомого їй предмету (стілця, машини, собаки) та показувалася певна його частина із проханням назвати її назву.

Підрахунок та оцінка балів у методиці «Назви картинку», «Із чого складається», «Де заховався зайчик?» здійснювався таким же чином, як і у аналогічних методиках, спрямованих на визначення рівня лексичних знань.

2. Методики на визначення сформованості фразового мовлення.

2.1. *Методика «Розкажи історію»*. Мета: визначення сформованості у ДСДВ фразового мовлення, типу та обсягу речень, якими користується дитина, рівня сформованості фразового мовлення. Дитині пропонувалася сюжетна картинка, а згодом серія сюжетних картинок із стимульного матеріалу PLON-R (Рис. Е.11) із проханням описати, що відбувається на картинці (серії картинок) (Ahora te voy a enseñar un dibujo (dibujos). Fijate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí). Із метою глибокого дослідження мовлення дитини екзаменатор мав застосовувати у процесі виконання діагностики за означеною методикою відкриті запитання, що спонукають до мислення та демонстрації максимального мовленнєвого потенціалу дитини. Такими запитаннями за рекомендацією Піроженко Т. [319] могли бути: «Що відбувається у ситуації?», «Що ти бачиш тут таке, що змушує тебе так міркувати?» (¿Qué está ocurriendo en esta situación?, ¿Qué ves aquí que te hace pensar así?). У випадку ж низької мовленнєвої активності дитини доцільними є питання на кшталт «Що можна сказати про зображених тут людей, предмети тощо?», «Що роблять?», «Який у них настрій?» (¿Qué se puede decir sobre las personas, los objetos, etc., que aparecen aquí?, ¿Qué están haciendo?, ¿Cómo se sienten?) [319].

Екзаменатор оцінював сформованість у дитини фразового мовлення, за наступною бальною шкалою:

0 балів – у дитини відсутнє фразове мовлення;

1 бал – опис картинки здійснюється за допомогою простих двослівних/трислівних речень;

2 бали – дитина використовує прості речення, що містять 4-6 слів;

3 бали – дитина використовує складні речення: умовні речення, фрази із прислівниками часу, причинно-наслідковими пропозиціями.

Сформованість зв'язного мовлення оцінювалося наступним чином:

0 балів – дитина у змозі озвучити картинку лише двома чи кількома не зв'язними одиницями із одним, неправильно граматично оформленими реченнями, в яких перераховані назви намальованих предметів;

1 бал – розповідь складена із 5-6 коротких описових речень, що відображають реальні події на картинці;

2 бали – розповідь складена із 7-8 розгорнутих речень, з'являються додаткові деталі, не зображені на малюнку, але які стосуються сюжету;

3 бали – за картинкою складена велика та досить зв'язна розповідь, у яку привнесені події із власного досвіду дитини.

2.2. *Методика «Розкажи про свою улюблену іграшку».* Дитину просили розповісти про свою улюблену іграшку, спостерігаючи за якісною характеристикою мовлення дитини: якістю фразового мовлення, видів речень, сформованості окремих граматичних конструкцій, вживаності часових форм дієслів, використання особових та зворотних займенників, артиклів тощо. За результатами застосування методики екзаменатор здійснював бальну оцінку:

0 балів – дитина не змогла виконати завдання, запропоноване методикою;

1 бал – дитина виконує завдання, запропоноване методикою, із використанням телеграфного мовлення;

2 бали – дитина використовує прості речення, що містять 4-6 слів;

3 бали – дитина використовує складні речення: умовні речення, фрази із прислівниками часу, причинно-наслідковими пропозиціями.

2.3 *Методика «Пограємо у магазин».* Дитині пропонувалося пограти із екзаменатором у сюжетно-рольову гру «Магазин» із метою з'ясування здатності використовувати активне мовлення в реальних ситуаціях спілкування. За результатами застосування діагностичної методики екзаменатор здійснював бальну оцінку:

0 балів – дитина здійснює гру без застосування мовленнєвих засобів комунікації;

1 бал – мовленнєві засоби комунікації обмежені окремими словами, телеграфною мовою;

2 бали – під час гри дитина активно використовує мовленнєві засоби комунікації, речення із 4-6 слів;

3 бали – мовлення дитини граматично насичене, містить прості і складні речення, правильне використання артиклів, прийменників, займенників, часових форм дієслів.

3. Методика на визначення сформованості звуковимови *«Веселий папуга» (Варіант А).* Мета: дослідження звуковимови. Дитину просили послухати і повторити за екзаменатором слова, в яких містяться характерні іспанській мові фонemi в різних позиціях у слові («Mira, voy a enseñarte las fotos de...¿Qué es esto?»). Під час проведення діагностики за означеною методикою використовувався стимульний матеріал із PLON-R в частині дослідження фонології (Рис. Е.12). Якщо дитина не вимовляла певний звук у слові, екзаменатор пропонував їй повторити означений звук ізольовано.

Екзаменатор оцінював успішність виконання дитиною завдань, запропонованих методикою, за бальною шкалою:

0 балів – присутні численні фонематичні помилки;

1 бал – присутні деякі фонематичні помилки;

2 бали – присутні поодинокі фонематичні помилки;

3 бали – відсутні помилки у фонемах відповідно до віку.

4. Методика на визначення здатності сприймати, утримувати та відтворювати морфологічні структури *«Весела папуга» (Варіант В).* Мета:

дослідження здатності дитини утримувати та відтворювати морфологічні структури. Під час проведення діагностики за цією методикою використовувався стимульний матеріал із PLON-R в частині визначення здатності повторення речень. Перед початком тестування із дитиною проводилося тренування, зокрема екзаменатор просив повторити дитину фразу «quiero jugar». Після того як дитина зрозуміла завдання екзаменатор пред'являв дитині тестувальні фрази: «Tengo dedos en los pies», «El niño está en la cama», «El gato cazó un ratón en el patio», «La maestra tiene cuentos para los niños», «Mi amigo tiene un canario amarillo que canta mucho», «Tarzán y la mona Chita corrían mucho porque les perseguía un león».

Бальна оцінка результатів діагностики за методикою «Весела папуга» (Варіант В):

- 0 балів – дитина не здатна відтворити жоден елемент фрази;
- 1 бал – дитина відтворює 5-6 елементів фрази;
- 2 бали – дитина відтворює 7 елементів фрази;
- 3 бали – дитина відтворює 8 і більше елементів фрази.

Із метою оцінки результатів дослідження сформованості у дитини ІКК за лінгвістичним критерієм нами використовувався **комбінований кількісно-якісний підхід**. Так, *кількісний підхід* особливо важливий для діагностики рівня сформованості пасивного та активного словникового запасу дитини, активності використання мови у спілкуванні та взаємодії, а також передбачає бальну оцінку мовленнєвого розвитку дитини, що представлена у Таблиці Ж.1.

Нами було виділено 4 рівні сформованості ІКК у ДСДВ за мовленнєвим критерієм: дуже низький, низький, середній та високий, що відповідають такій бальній шкалі за сумою усіх методик:

- 0-15 балів – дуже низький рівень;
- 16-30 балів – низький рівень;
- 31-45 балів – середній рівень;
- 46-66 балів – високий рівень.

Разом із тим, *якісний підхід* заснований на визначенні сформованості психічних структур, які лежать в основі того чи іншого зовнішнього прояву мови.

Означений підхід дає змогу наглядно побачити етап у онтогенезі мовлення іноземною мовою, на якому перебуває дитина під час дослідження.

Так, Алделілах–Бауер Б. визначає 4 етапи оволодіння ДСДВ мовленнєвою компетентністю в іноземній мові під впливом природного мовленнєвого середовища:

1. Етап усвідомлення, що існує інша мовленнєва система. Як показують дослідження, дитина здатна розрізняти мови вже на першому році життя ще до початку появи активного мовлення, про що свідчать експерименти, якими виявлено різний спосіб гуління дітей у білінгвальних сім'ях (в залежності від того, якою мовою розмовляє мама чи тато) [225]. Таким чином, ми вважаємо, що перебування у іншомовному середовищі сприяє досить швидкому розумінню нормотиповою дитиною факту існування іншої мовленнєвої системи, а, отже, не вважаємо необхідним оцінювати означений етап оволодіння ДСДВ ІКК.

2. Етап «німоти» або період мовчання. Процес вивчення мови починається задовго до того, як дитина вимовить перше слово. Період мовчання, який інколи може бути сприйнятий як затримка у мовленнєвому розвитку, є нормальним і закономірним етапом у оволодінні ДСДВ ІКК в умовах білінгвального середовища. У цей період, не дивлячись на видиму пасивність у оволодіння М2, діти виявляють надзвичайну активність у зазначеному процесі: розпізнають незнайомі звуки мови, поділяють їх на слова, пасивно засвоюючи лексику М2, вибудовують правила граматики. Разом із тим період мовчання у ДСДВ може бути різним за часом (від 1 до 6 місяців, а інколи і до року) [Bligh с.3], що, зокрема, залежить від стилю засвоєння мови, який притаманний конкретній дитині.

3. Етап телеграфного мовлення. «Телеграфна мова», що є звичним стилем мовлення дітей 1,5 – 2 років, представляє собою значно скорочене мовлення, яке передбачає використання дітьми лише найзначущих слів, як правило іменників та дієслів, із одночасним упущенням другорядних за значенням слів [11]. Телеграфне мовлення у процесі оволодіння ІКК на певному її етапі притаманне й ДСДВ.

4. Етап використання правильних фраз.

Крім того, етапи розвитку мовлення та час виникнення тих чи інших мовних проявів залежить від конкретної мови. Кожній мові притаманна, наприклад, своя граматична структура (часи, особливості їх утворення), що впливає на етапи мовного розвитку. В одній мові певні граматичні елементи мови можуть бути більш складними для оволодіння зокрема через існування значних виключень із правил порівняно з іншою мовою. Не в усіх мовах присутні певні граматичні явища, такі, наприклад, як відмінки. Граматична складність мови впливає на швидкість та етапи оволодіння мовою, як показало дослідження, проведене Слобіном Д. [5]. Тому перенос критеріїв розвитку із однієї мови в іншу може призвести до неправильних результатів діагностики мовного розвитку дитини у певній мові, а, отже, доцільно використовувати показники розвитку мовлення, розроблені для мови, яка вивчається, зокрема іспанської.

Зважаючи на зазначене, у нашому дослідженні з метою якісної оцінки лінгвістичного критерію сформованості ІКК у ДСДВ використовуються етапи онтогенезу мовлення іспанською мовою, запропоновані у методиці комунікації і мовлення ECOL (EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE) [65] та представлені у Таблиці Ж.2.

Оцінка **критерію соціокультурних знань і навичок** передбачала здійснення спостереження за дитиною у процесі взаємодії із екзаменатором-носієм іноземної мови, зокрема особлива увага зосереджувалася на дотриманні дитиною національного етикету під час привітання і прощання, вираження прохання, вдячності, дотримання дистанції, сформованості національних особливостей інтонаційності мовлення, використання та розуміння специфічної національної мови тіла і жестів. Крім того використанню підлягають наступні методики:

1. *Методика «Що є в Іспанії».* Мета: з'ясування обізнаності дитини в особливостях іспанської культури: національних символах, святах, кухні, іграх та безеквівалентної лексики, лакун іспанської мови. На першому етапі дитині пропонувався колаж (Рис. И.1), до якого входять зображення, що відносяться до

культурної спадщини різних народів. Завдання дитини – обрати лише ті зображення, що є національними символами Іспанії. На другому етапі екзаменатор називав лакуни іспанської мови (paella, jamón, trompo, flamenco, Reyes Magos, Semana Santa) і просив показати зображення, що відповідає названому слову.

2. *Методика «Що ти скажеш?»*. Мета: оцінка сформованості у дитина здатності орієнтуватися в соціальних ситуаціях спілкування, добирати відповідну ситуації лексику, висловлювання, інтонацію. Дитині пропонувалося розглянути карточки (Рис. II.2) із зображенням ситуацій, паралельно екзаменатор вербально пояснював ситуацію дитині та запитував, що вона скаже, якщо опиниться у ній.

3. *Методика «Що ти робиш?»* Мета: з'ясування обізнаності дитини у специфічній невербальній мові іспанської нації, знання ситуацій використання певних жестів, мови тіла в іспанській культурі. Дитині пропонувалося розглянути картинки із жестами (Рис. II.3), паралельно екзаменатор демонстрував означені жести із метою правильного розуміння дитиною зображення. Надалі дитині по черзі пропонувалися сюжетні картинки із поясненням ситуації та проханням підібрати до нею відповідний жест.

4. *Методика «Покажи, що я назву»*. Мета: з'ясування обізнаності дитини у характерних іспанській мові скороченнях слів (cumple – cumpleaños, boli – bolígrafo, finde fin – de semana, reque – pequeño, porfa – por favor, profe – profesor, tele – televisión, cole – escuela). Дитині пропонувалися картинки (Рис. II.4) із проханням показати ту, що називає екзаменатор.

У випадку з'ясування під час проведення тестування на оцінку лінгвістичного критерію сформованості ІКК слабкого рівня імпресивного та експресивного мовлення в іноземній мові, тестування для дослідження соціокультурного компоненту ІКК могли проводитися М1 дитини.

Сукупно за результатами методик та спостереження визначався рівень сформованості у дитини соціокультурної компетентності в іноземній мові відповідно:

Високий рівень – дитина під час спілкування дотримується національного етикету, зокрема під час вітання, прощання, прохання тощо, дотримується національно прийнятної дистанції, її мовлення є характерно інтонаційно забарвленим, користується і розуміє невербальну мову носіїв ІКК (мову тіла і жестів), здатна розпізнавати символи іспанської культури (традиційні ігри, свята, кулінарію, одяг, прапор тощо), ознайомлена із лакунами іспанської мови, розуміє характерні їй скорочення, у конкретних ситуаціях спілкування здатна використовувати прийнятну лексику та висловлювання.

Середній рівень – у процесі спілкування із носіями іноземної мови дитина показує обізнаність у національному етикеті під час вітання, прощання, прохання тощо, проте не активна у демонстрації елементів цього етикету у власній поведінці, ознайомлена із деякими елементами невербальної мови, символами та лакунами іспанської культури, розуміє деякі характерні їй скорочення, у певних ситуаціях спілкування здатна використовувати прийнятну лексику та висловлювання.

Низький рівень – у спілкуванні іноземною мовою у дитини прослідковуються активні інтерференції україномовної культури, етикету, інтонаційності мови, невербальної мови. Дитина мало обізнана у символах та лакунах іноземної мови, дитині важкодоступні характерні іспанській мові скорочення, у реальних ситуаціях спілкування підбір оптимальної лексики та висловлювань значно ускладнений.

Дослідження **критерію загальнокомунікативних навичок та орієнтирів** у частині оцінки рівня соціальних навичок здійснювалося за допомогою даних, отриманих під час заповнення батьками Анкети соціальних навичок, розробленої Андерсон К. для дітей віком 3-5 років (Додаток К1). За своїм змістом соціальні навички є універсальними та мають здатність трансформуватися у комунікативні ситуації, що супроводжуються різними мовами. Отже, для заповнення Анкети батьки керувалися соціальною поведінкою дітей у будь-яких обставинах, в тому числі під час спілкування М1. Результати анкетування оцінювалися за кожним показником рівня сформованості соціальних навичок, вираховуючи окремо відсоток відповідей, зазначених «Майже завжди», «Часто», «Інколи», «Майже ніколи» за формулою:

$$\frac{\text{загальна кількість відмічених у показнику відповідей}}{\text{загальна кількість питань}} \times 100\%$$

Отримані показники вносилися у таблицю результатів анкетування соціальних навичок (Додаток К2).

Відповідно до визначених у БКДО показників ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до іншомовної комунікації з метою оцінки рівня сформованості ціннісних орієнтирів у ДСДВ по відношенню до іншомовного спілкування нами використовувався метод спостереження за дітьми у процесі діагностики із відповідною оцінкою:

Високий рівень – дитина позитивно реагує на присутність носія іноземної мови, активно виявляє інтерес до співпраці та спілкування із ним, ініціює та із зацікавленістю підтримує взаємодію із носієм іноземної мови, використовуючи вербальні та невербальні засоби, намагається зрозуміти за необхідності зміст зверненого до неї мовлення та бути зрозумілою співрозмовнику, перебудовуючи за потреби своє мовлення чи/та використовуючи невербальні засоби спілкування.

Середній рівень – дитина спокійно реагує на присутність носія іноземної мови, вступає із ним у контакт після спонукання, у процесі взаємодії потребує ініціативи, підтримки та заохочення дорослого, у тому числі у разі виникнення потреби у досягненні взаєморозуміння між співрозмовниками.

Низький рівень – дитина неохоче вступає у контакт із носієм іноземної мови, має бажання уникнути такого спілкування, демонструє боязкість, упертість, іноді агресію.

Отже, спираючись на компоненти ІКК нами були розроблені критерії та показники для оцінки рівня сформованості ІКК у ДСДВ, підібраний широкий спектр інструментарію, що дав змогу цілісно та всеохоплююче оцінити комунікативний розвиток ДСДВ іноземною мовою. У процесі аналізу рівня сформованості ІКК у ДСДВ був використаний як якісний, так і кількісний метод оцінки, що забезпечило чітке розуміння етапу розвитку ІКК у кожної дитини.

2.3. Результати дослідження актуального стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища

Результати дослідження актуального стану сформованості ІКК у ДСДВ в умовах природнього білінгвального середовища на констатувальному етапі дослідження містять дані за такими критеріями як: лінгвістичний, соціокультурних знань та навичок, загальнокомунікативних навичок та орієнтирів.

У межах *лінгвістичного критерію* сформованості ІКК у ДСДВ ми виділили лінгвістично-когнітивний та лінгвістично-операційний субкритерії, за допомогою яких здійснювалася оцінка володіння дітьми мовними знаннями у М2 (імпресивним мовленням) та здатності дитини використовувати внутрішні мовні знання у М2 у реальних ситуаціях спілкування (експресивне мовлення) відповідно.

Показниками сформованості ІКК у ДСДВ за лінгвістично-когнітивним субкритерієм визначено: розуміння мовлення на рівні окремих лексичних одиниць (іменників, дієслів, прикметників, низькочастотної лексики), речень та тексту, розрізнення однини і множини, розуміння звернених питань, простих і складних інструкцій, логіко-граматичних конструкцій, диференціація слів-паронімів. Таким чином, оцінка стану сформованості ІКК за мовленнєво-когнітивним субкритерієм передбачала діагностику у ДСДВ рівня лексичних та граматичних пасивних знань у М2.

Методика «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант А) стала основною для оцінки рівня сформованості у ДСДВ лексичних знань у межах нашого дослідження, яка за своїм змістом є адаптованим до потреб дослідження тестом на словниковий запас в картинках, розробленим для визначення рівня володіння пасивним словником іспаномовними особами віком від 2 до 17 років - TEVA-R (El Test de Vocabulario en Imágenes). За означеним тестом сформованість лексичних знань у дітей у кожній віковій категорії розподілялася за наступними рівнями: > 65 балів – відмінно, 55-64 бали – дуже добре, 45-54 – нормально, 35-44 бали – незначне відставання, < 35 балів – значне відставання. Бали виставлялися у

відповідності до Таблиці норм Т-балів в залежності від вікових категорій (Додаток Л). Разом із тим, ми керувалися припущенням, що рівень сформованості пасивних лексичних знань у ДСДВ, що оволодівають М2 в умовах білінгвального середовища, особливо на початкових етапах, не співпадає із нормами для однолітків, для яких іспанська мова є М1. Відповідно, із метою оцінки рівня сформованості у ДСДВ пасивних лексичних знань у М2 в умовах білінгвального мовного середовища у межах нашого дослідження ми мали на меті віднесення отриманих балів дитини до нормального рівня розвитку пасивного словника у певній віковій категорії. Відповідно бальна оцінка ступеню сформованості лексичних знань здійснювалася за ранжуванням:

- 0 балів – менше 9 стимулів (рівень сформованості пасивного словникового запасу відповідає віку менше 2 років) – дуже низький рівень сформованості лексичних знань.

- 1 бал – 9-20 стимулів (нормальний рівень сформованості пасивного словникового запасу у дітей 2 – 3 років) – низький рівень сформованості лексичних знань.

- 2 бали – 21-30 стимулів (нормальний рівень сформованості пасивного словникового запасу у дітей 3 – 4 років) – середній рівень сформованості лексичних знань.

- 3 бали – 31 і більше стимулів (нормальний рівень сформованості пасивного словникового запасу у дітей 4 – 5 років) - високий рівень сформованості лексичних знань.

Результати актуального стану сформованості пасивних лексичних знань у ДСДВ експериментальної та контрольної групи за результатами методики «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант А) представлено у Таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Результати актуального стану сформованості пасивних лексичних знань у ДСДВ (методика «Покажи чарівною паличкою картинку» Варіант А)

Рівень сформованості лексичних знань у М2	ЕГ n = 50	КГ n = 50
Дуже низький	9	12
Низький	27	21
Середній	14	17
Високий	-	-

Відповідно, більшість ДСДВ як контрольної, так і експериментальної групи показали низький чи середній рівень сформованості пасивних лексичних знань: 81 % і 72 % відповідно (Рис. 2.1). Дуже низький рівень сформованості лексичних знань спостерігався у 18 % дітей ЕГ та 24 % дітей КГ. У жодній із груп не виявлено володіння ДСДВ високим рівнем сформованості лексичних знань у М2.

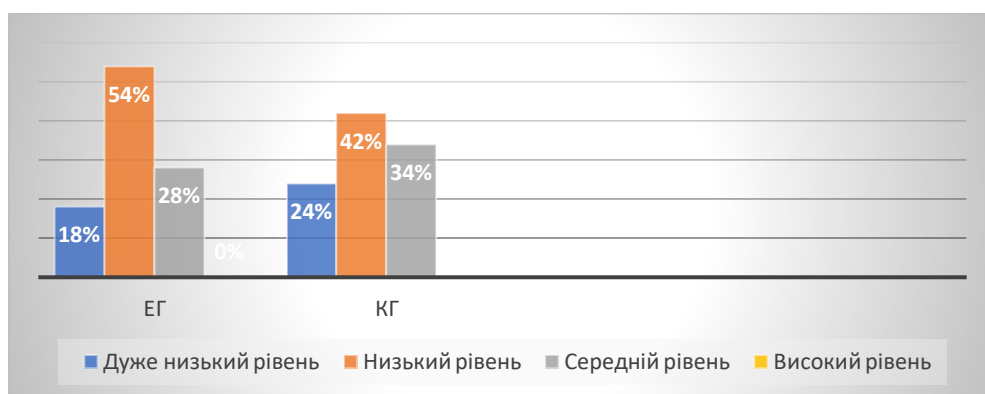


Рис. 2.1 Рівень сформованості лексичних знань у М2 (у %)

Означена оцінка дала нам змогу не лише розподілити дітей за рівнями розвитку їх пасивних лексичних знань у М2, а й зрозуміти віковий етап розвитку імпресивного мовлення М2 кожної дитини, тобто визначити якісний етап розвитку лексичних знань у М2. Зокрема, на констатувальному етапі дослідження виявлена невідповідність рівня розвитку пасивного словника дитини у М2 віковим нормам. Так, у більшості ДСДВ (54 % ЕГ і 42 % КГ) пасивний словник узгоджувався із віковими межами 2-3 років, 28 % дітей ЕГ та 34 % дітей КГ показали рівень

лексичних знань відповідний 4-5 рокам, а у 18 % дітей ЕГ і 24 % дітей КГ він не перевищував 2 років (Рис. 2.2).

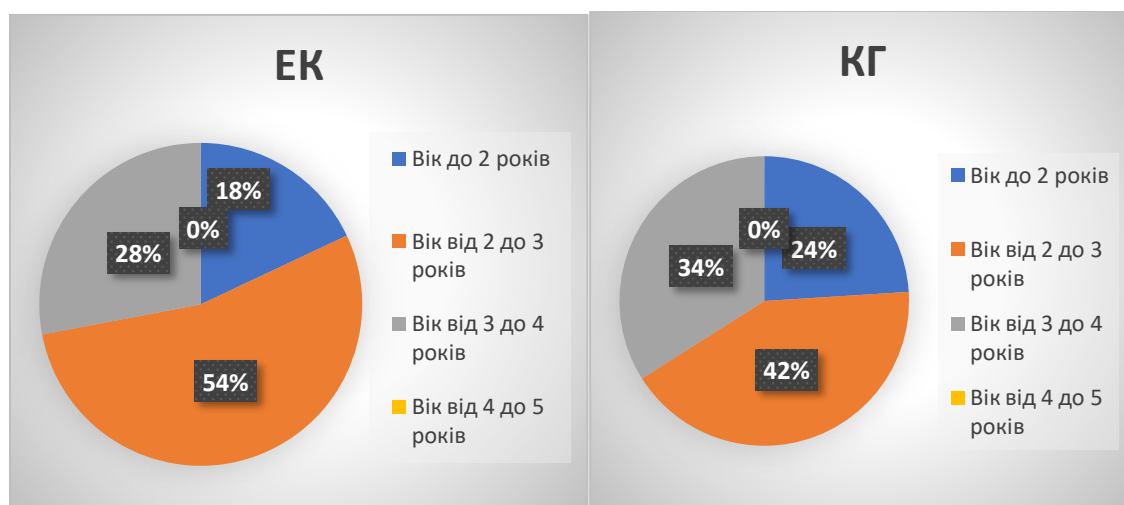


Рис.2.2 Якісний етап розвитку лексичних знань у М2 (у %)

Оскільки стимульний матеріал TEVA-R (El Test de Vocabulario en Imágenes) здебільшого містить перевірку знання дітьми іменників з метою більш глибокого розуміння якості лексичних знань дітей нами були застосовані додаткові методики, направлені на з'ясування рівня пасивного володіння ДСДВ низькочастотною лексикою, дієсловами, прикметниками та прийменниками. Оцінка сформованості розуміння ДСДВ означених категорій лексики здійснювалася за допомогою підрахунку коефіцієнту розуміння слів (К), де: коефіцієнт 0-25 відповідав дуже низькому рівню пасивного володіння дитиною певною категорією лексики, 26-50 – низькому рівню, 51-75 – середньому рівню, 76 і більше – високому рівню.

За результатами проведення діагностики за методикою «Із чого складається» більшість дітей контрольної та експериментальної групи продемонстрували дуже низький та низький рівень володіння низькочастотною лексикою, очікувано в більшості випадків нищій за рівень оволодіння загальною лексикою (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

**Стан сформованості знань у сфері низькочастотної лексики (методика
«Із чого складається»)**

Рівень володіння низькочастотною лексикою	ЕГ n = 50 / %	КГ n = 50 / %
Дуже низький	14 / 28	18 / 36
Низький	31 / 62	29 / 58
Середній	5 / 10	3 / 6
Високий	-	-

Із метою перевірки рівня володіння ДСДВ дієсловами використовувалася методика «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант В) із застосуванням стимульного матеріалу TEVA-R (El Test de Vocabulario en Imágenes) та матеріалу PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral Navarra – Revisada) у частині діагностики стану оволодіння дієсловами. Як і у випадку із іменниками, ДСДВ показали здебільшого низький та середній рівень пасивного володіння дієсловами: ЕГ – 44 % та 44%, КГ – 52 % та 28 % відповідно (Таблиця 2.3). Разом із тим, можна зауважити, що у своїй найвищій точці показники оволодіння іменниками у КГ переважали показники володіння дієсловами, а у ЕГ навпаки показники рівня оволодіння дієсловами переважали над іменниками. На нашу думку цей факт відображає процесуальні аспекти оволодіння ІКК у експериментальній та контрольній групі. Зокрема усі діти ЕГ на час проведення констатувального експерименту вже певний час перебували під стабільним впливом іншомовного середовища ЗДО із значним обсягом у зазначеному середовищі інструкцій, основою яких є дієслова. У свою чергу діти КГ через різноманітність застосованих до них методик оволодіння іноземною мовою перебували під впливом розгалужених видів іншомовних середовищ, в певних із яких мало місце цілеспрямоване навчання дітей іншомовної лексики, левову частину якої зазвичай становлять іменники.

Під час діагностики рівня оволодіння ДСДВ прикметниками нами був виявлений у більшості випадків дуже низький та низький рівень оволодіння

означеною категорією лексики: 24 % і 36 % в ЕГ та 28 % і 50 % в КГ відповідно. Середній рівень пасивного оволодіння прикметниками показали 20 % дітей ЕГ та 22 % КГ. Високого рівня оволодіння ДСДВ прикметниками виявлено не було.

За допомогою методики «Слухай та роби» нами був перевірений рівень пасивного оволодіння ДСДВ на момент констатувального експерименту прийменниками. В обох групах був виявлений здебільшого дуже низький рівень пасивного володіння означеною категорією лексики: 68 % ЕГ та 84 % КГ. Крім того в ЕГ низький рівень сформованості пасивного володіння прийменниками продемонстрували 28 % дітей, а середній – 4 %, високого рівня не виявлено. У КГ низький рівень сформованості пасивного володіння прийменниками показали 16 % дітей, середнього та високого рівня не виявлено.

Таблиця 2.3

**Результати актуального стану сформованості у ДСДВ пасивних
лексичних знань з огляду на окремі частини мови**

Рівень володіння окремими частинами мови	ЕГ n = 50/%			КГ n =50/%		
	Дієслова	Прикметники	Прийменники	Дієслова	Прикметники	Прийменники
Дуже низький	6/12	12/24	34/68	10/20	14/28	42/84
Низький	22/44	28/56	14/28	26/52	25/50	8/16
Середній	22/44	10/20	2/4	14/28	11/22	-
Високий		-			-	

Загалом аналізуючи рівень пасивного оволодіння ДСДВ іншомовною лексикою, було встановлено недостатній рівень такого володіння як в експериментальній, так і в контрольній групі. Беручи до уваги діагностику рівня пасивної сформованості у дітей-учасників експерименту окремих категорій лексики, можна зробити висновок щодо здебільшого поетапно правильного в онтогенезі розвитку лексичних знань у дітей обох груп. Більшого ступеню пасивного оволодіння піддалися іменники та дієслова, в свою чергу рівень

засвоєння прикметників є дещо нижчим. Прийменники перебували на дуже низькому рівні пасивного засвоєння (Рисунок 2.3).

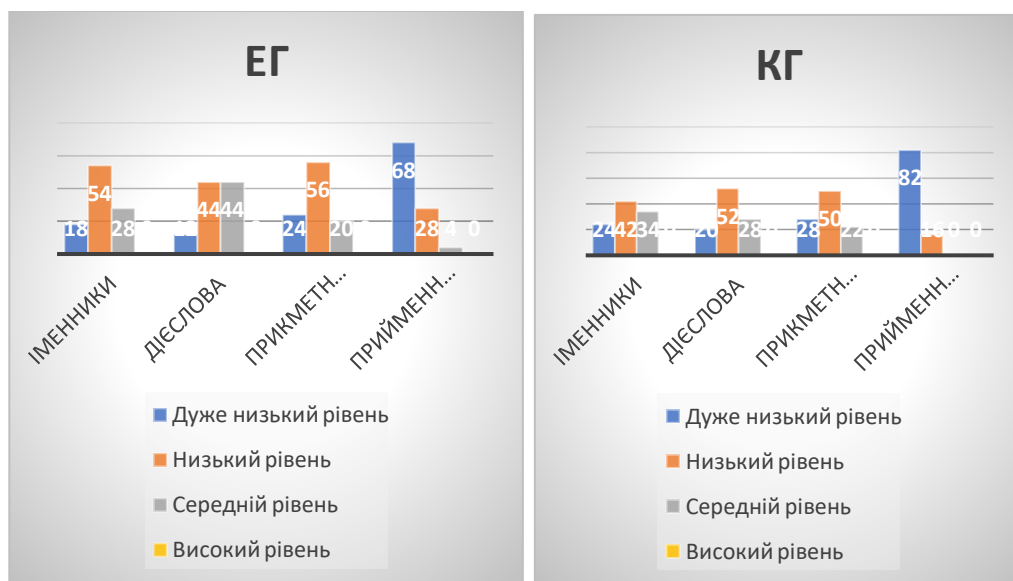


Рис. 2.3 Рівень сформованості пасивних лексичних знань за окремими категоріями лексики (%)

Так, якщо дуже низький та низький рівень пасивного оволодіння іменниками і дієсловами показали 36 (72 %) і 28 (56 %) учасників ЕГ та 33 (66 %) та 36 (72 %) учасників КГ відповідно, то аналогічний рівень пасивного оволодіння прикметниками мали уже 40 (80 %) дітей ЕГ та 39 (78 %) КГ, а у випадку пасивного оволодіння прийменниками цей показник збільшився до 48 (96 %) дітей ЕГ та 50 (100 %) дітей КГ (Рис. 2.4). Таким чином, оволодіння дітьми іменниками та дієсловами в середньому на 16 % краще, ніж прикметниками та аж на 32 % краще ніж прийменниками в ЕГ та на 6 % і 15 % відповідно краще в КГ.



Рис. 2.4 Порівняльна характеристика дуже низького та низького рівнів сформованості пасивного володіння ДСДВ окремими категоріями лексики (%).

Із метою узагальнення кількісної оцінки сформованості у ДСДВ пасивного володіння лексикою отримані у процесі тестування результати були

трансформовані у бали від 0 до 3. Максимально можлива кількість балів за сумою п'яти методик на визначення ступеня володіння пасивними знаннями у М2 становила 15, що були розподілені за чотирма рівнями:

0-3 бали – дуже низький рівень сформованості пасивного словникового запасу;

4-7 балів – низький рівень сформованості пасивного словникового запасу;

8-10 балів – середній рівень сформованості пасивного словникового запасу;

11-15 балів – високий рівень сформованості пасивного словникового запасу.

Відповідно більшість дітей експериментальної та контрольної групи продемонстрували дуже низький і низький рівень сформованості пасивного словникового запасу у М2: 32 % і 52 % у ЕГ та 42 % і 40 % у КГ відповідно (Рис. 2.5).



Рис.2.5 Порівняльна характеристика рівень сформованості пасивного словникового запасу у дітей КГ та ЕГ (%)

Сформованість у ДСДВ граматичних знань перевірялась за допомогою комплексу методик, зокрема «Подаруй іграшкам картинку», «Закрий картинку долонькою», «Вушка слухають, ручки роблять» (Варіант А і Б).

За допомогою методики «Подаруй іграшкам картинку» перевірялася здатність дітей розрізняти іменники у множині та однині. За результатами тестування більшість дітей як експериментальної, так і контрольної групи показали низький рівень оволодіння означеною категорією граматичних знань, розрізняючи

певні варіанти запропонованих їм стимулів, проте подекуди демонструючи стратегію вгадування, необхідність допомоги зі сторони екзаменатора, що говорить про недостатню сформованість у дітей обох груп пасивних граматичних знань у сфері числа іменників у М2. Так, у 39 учасників ЕГ (78 %) та 42 учасників КГ (84 %) виявлено низький рівень розуміння числа іменників в М2, 11 (22 %) учасників ЕГ та 8 учасників (16 %) КГ показали середній рівень володіння означеними граматичними знаннями (Табл. 2.7).

У свою чергу діагностика за методикою «Подаруй іграшкам картинку» продемонструвала здебільшого дуже низьку та низьку ступінь сформованості у дітей ЕГ та КГ знань щодо зменшувально-ласкальних форм іменників у М2: 84 % у ЕГ та 82 % у КГ. Лише невелика кількість дітей-учасників експерименту володіли середнім рівнем граматичних знань, перевірка яких відбувалася за допомогою вищезазначеної методики: 16 % ЕГ та 18 % КГ (Табл. 2.7).

Проведення діагностики за методикою «Вушка слухають, ручки роблять» мало за мету з'ясування розуміння дітьми простих та складних інструкцій, а, отже, зв'язного мовлення, що визначає пасивне освоєння дітьми-учасниками констатувального експерименту знань про правила використання слів та побудови речень у М2. За результатами проведення обстеження було з'ясовано, що на момент проведення констатувального експерименту діти КГ та ЕГ були здатні зрозуміти певні інструкції. Проте для виконання більшості інструкцій дітям потрібна була допомога екзаменатора у вигляді жестів, міміки, тілесних вказівок, що свідчить не лише про недостатність у дітей граматичних, а й лексичних знань для вільного розуміння зверненого мовлення. Здебільшого ДСДВ продемонстрували низький рівень розуміння простих інструкцій: 72 % як в експериментальній, так і в контрольній групі. Під час перевірки розуміння дітьми складних інструкцій низький рівень їх розуміння виявлено у 68 % дітей ЕГ та КГ, при цьому в обох групах збільшилася кількість дітей із дуже низьким рівнем їх розуміння (Табл. 2.7). Усвідомлення змісту зверненого мовлення ДСДВ також оцінювалося протягом проведення усього дослідження. Було відзначено, що здебільшого дітям було важко зорієнтуватися у завданнях, коли вони надавалися М2, діти орієнтувалися на

ключові зрозумілі їм слова, контекст, немовні засоби, практичний приклад виконання завдань; часто для виконання дитиною завдань необхідно було їх представлення М1.

Орієнтування дітей – учасників констатувального експерименту у значній мірі на контекст під час розуміння мовлення М2 також підтверджується у процесі застосування методики «Закрий картинку долонькою», де перевірялося розуміння дітьми речень, які необхідно було співвіднести з певною сюжетною картинкою. Здебільшого спостерігалися труднощі розуміння дітьми повного змісту речення, що проявлялося у помилках, пов'язаних із орієнтацією на певні окремі слова у реченні (наприклад, речення «El niño camina con el perro» – «Хлопчик гуляє із собакою» часто співвідносилось із будь-якою із трьох запропонованих картинок, на яких була зображена собака). Під час виконання завдань, передбачених означеною методикою, часто мало місце вгадування, розгубленість, невпевненість, вербальне чи невербальне прохання допомоги, декларування неможливості співвіднесення картинки із реченням тощо. Загалом діти експериментальної та контрольної групи, що продемонстрували дуже низький та низький рівень виконання завдань за методикою «Закрий картинку долонькою», становили 94 % в ЕГ та 86 % в КГ (Табл. 2.4).

За сукупністю п'яти методик на визначення у ДСДВ граматичних знань дуже низький та низький рівень продемонстрували 22 % і 60 % дітей ЕГ та 22 % та 64 % КГ відповідно, середній рівень виявлено у 12 % ЕГ та 14 % КГ (Рис. 2.6).

Отже, у результаті проведення констатувального експерименту у частині оцінки рівня сформованості у ДСДВ лексичних та граматичних знань як учасники експериментальної, так і контрольної групи продемонстрували переважно дуже низький та низький рівень сформованості ІКК за лінгвістично-когнітивним субкритерієм. При цьому можна відмітити, що дещо на вищому рівні перебувало оволодіння дітьми лексичними знаннями в порівнянні із граматичними у КГ зі зворотною тенденцією в ЕГ (Рис. 2.7), що може бути наслідком відміченого раніше вищого рівня володіння дітьми ЕГ дієсловами та застосування до усіх дітей цієї

групи комунікативних методів оволодіння мовою. Разом із тим, означена тенденція не є кількісно значущою та потребує подальшого дослідження.



Рис. 2.6 Порівняльна характеристика рівня сформованості пасивних граматичних знань у ДСДВ (%)

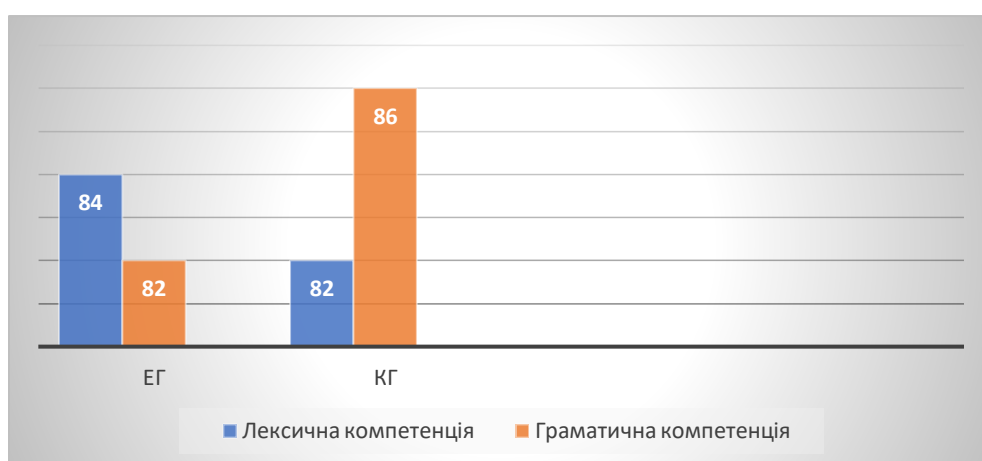


Рис. 2.7 Порівняльна характеристика дуже низького та низького рівнів сформованості лексичних та граматичних знань у дітей КГ та ЕГ (%)

Під час констатувального етапу дослідження також передбачалася перевірка рівня сформованості у ДСДВ фонологічних знань за допомогою методики «Хитрі слова» та «Схованки». Основним завданням за означеною методикою було розрізнення слів-паронімів, поданих парою та хаотично із використанням стимульного матеріалу ARASAAC та списку QUILIS. Разом із тим, під час проведення діагностики була виявлена дуже низька обізнаність усіх дітей у лексиці, що запропонована аутентичним стимульним матеріалом для диференціації фонологічних відмінностей іспанської мови, що є обов'язковою умовою достовірності результатів. У зв'язку із цим було зроблено висновок, що за актуального стану сформованості ІКК ДСДВ з'ясування фонологічної компетенції за допомогою стандартних методик не виявляється можливим. Разом із тим, спостереження за дітьми упродовж усього дослідження дало нам можливість виявити певні непрямі аргументи оволодіння ДСДВ певним рівнем фонологічних знань у М2. Так, у багатьох дітей-учасників констатувального експерименту були виявлені інтонаційні інтерференції іспанської мови в мовленні українською мовою. Зокрема, незвичне звучання фраз українською мовою, що полягало в більшій інтонаційній монотонності, плавності, відсутності тональних коливань, що є особливістю інтонаційного забарвлення іспанської мови. Разом із тим, на даному етапі дослідження включити сформованість фонологічних знань в кількісну оцінку рівня оволодіння ДСДВ ІКК не виявилось можливим.

Спираючись на статистичні дані, отриманні під час проведення відповідних діагностичних методик, ми дійшли до наступних висновків щодо сформованості ІКК у ДСДВ за *лінгвістично-когнітивним субкритерієм*: діти на момент проведення констатувального експерименту здебільшого мали дуже низький та низький рівень володіння мовними знаннями у М2: 24 % і 60 % у ЕГ та 34 % та 52 % у КГ відповідно. Середній рівень володіння імпресивним мовленням продемонстрували 16 % ЕГ та 14 % КГ (Рис. 2.8).

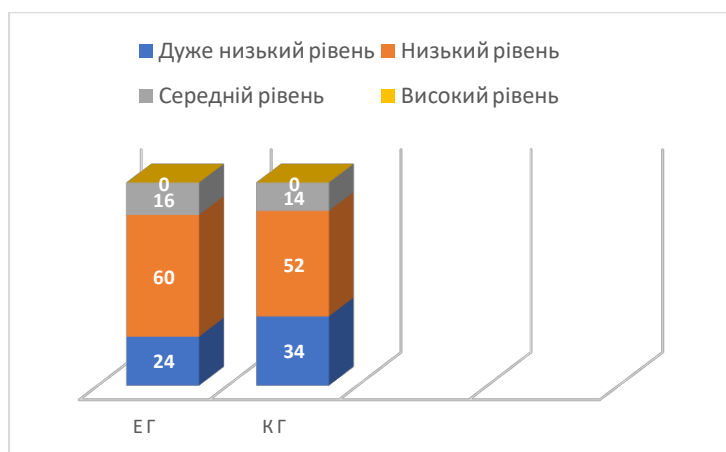


Рис. 2.8 Характеристика рівнів сформованості ІКК у ДСДВ за лінгвістично-когнітивним субкритерієм (%)

Наступним етапом діагностики сформованості ІКК у ДСДВ за лінгвістичним критерієм була перевірка стану розвитку експресивного мовлення, що визначено нами у якості лінгвістично-операційного субкритерію. У цій частині діагностики здійснювалося дослідження якісного та кількісного складу активного словникового запасу ДСДВ, присутність та якість фразового мовлення, здатність відтворювати слова різної складової структури, звуковимова.

Із метою визначення рівня розвитку активного словникового запасу ДСДВ для реалізації відповідних діагностичних методик використовувався аналогічний стимульний матеріал та критерії оцінки, які застосовувалися у процесі дослідження рівня сформованості пасивного словникового запасу в рамках лінгвістично-когнітивного субкритерію.

Так, для визначення якісного та кількісного складу активного словникового запасу у дітей-учасників експерименту використовувалася методика «Назви картинку», у якій дітям пропонувалося назвати картинку, яку показує екзаменатор. Результати проведення діагностики за означеною методикою із використанням стимульного матеріалу TEVA-R продемонстрували, що в ЕГ 66 % дітей показали дуже низький рівень розвитку активного словникового запасу, а 34 % низький його рівень. Аналогічні показники мали 56 % та 44 % дітей КГ (Табл. 2.5). Таким чином, із точки зору якісної оцінки активний словниковий запас ДСДВ на момент проведення констатувального експерименту перебував у більшості дітей (33 особи

ЕГ та 28 особи КГ) на рівні віку дітей-носіїв М2, що не досягли 2 років. У 17 дітей ЕГ та 22 дітей КГ активний словниковий запас відповідав віку 2-3 років. Варто відзначити, що застосування відповідних методик показало значне відставання розвитку активного словника ДСДВ в порівнянні із пасивним словником (Рис. 2.9), що говорить про початковий етап становлення мовлення у ДСДВ та їх перебування здебільшого у так званому «періоді мовчання» – процесі накопиченні пасивної лексики.

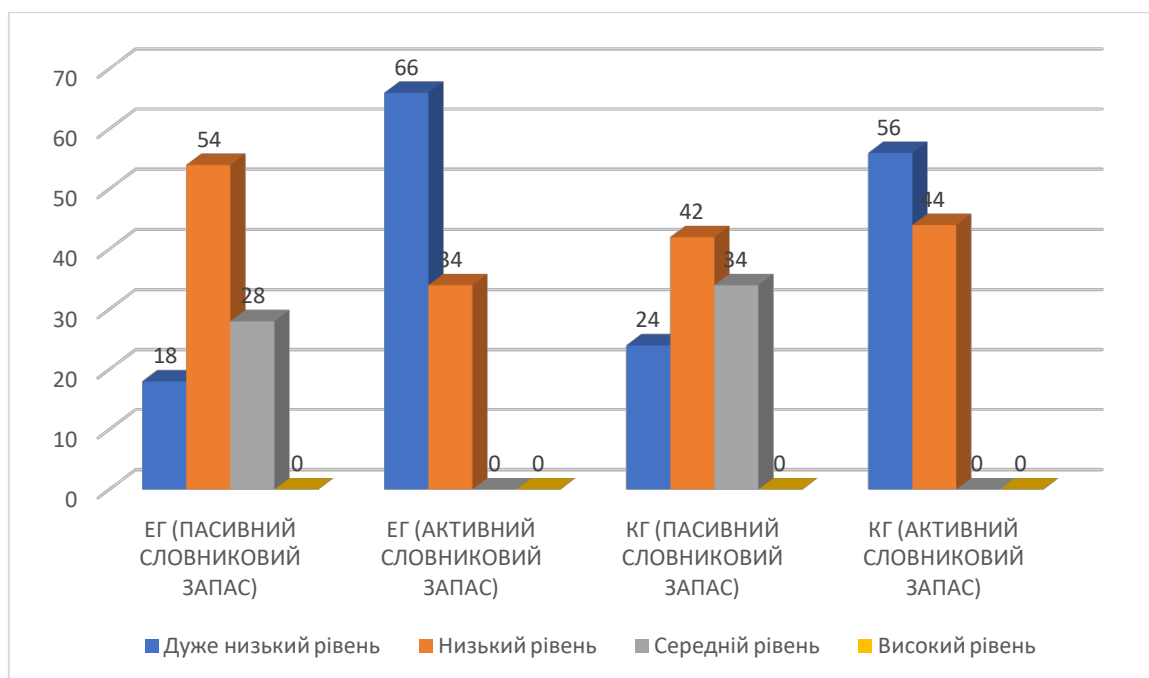


Рис. 2.9 Порівняльна характеристика рівня сформованості пасивного та активного словника в М2 у ДСДВ (%)

Таблиця 2.5

Результати актуального стану сформованості у ДСДВ активного словникового запасу

Рівень сформованості активного словникового запасу	ЕГ n = 50 / %					КГ n = 50 / %				
	Іменники	Діслова	Прикметники	Прийменники	Низькочастотна лексика	Іменники	Діслова	Прикметники	Прийменники	Низькочастотна лексика
Дуже низький	33/66	13/26	44/88	50/100	46/92	28/56	14/28	46/92	50/100	43/86
Низький	17/34	28/56	6/12	-	4/8	22/44	25/50	4/8	-	7/14
Середній	-	9/18	/	-		-	11/22	-	-	
Високий	-	-	-	-		-	-	-	-	

У частині методики «Назви картинку», де екзаменатор просив назвати дію, що зображена на картинці, перевірявся рівень активного володіння ДСДВ дієсловами. За результатами застосування методики 26 % дітей ЕГ показали дуже низький рівень активного використання означеної категорії слів, 56 % - низький рівень і 18 % середній рівень. В КГ ці показники становили 28 %, 50 % та 22 % відповідно (Табл. 2.5). Більшою мірою діти змогли назвати дії, що становлять частину їх повсякденного життя, є високочастотними у дошкільному віці: їсти, спати, малювати, грати тощо. Більш складні дієслова зі стимульного матеріалу TEVA-R, що враховує вікові особливості словника дитини як-то: плавати, приземлятися, піднімати тощо викликали труднощі у дітей обох груп. З огляду на означене можна зробити висновок, що, незважаючи на вищий порівняно із іменниками рівень активного володіння дієсловами, їх репертуар відповідав першим рокам життя дитини-носія M2. Крім того форма, в якій презентувалися дієслова дітьми, була інфінітивною чи *Presente de Indicativo*, в якій існували помилки співвіднесення дієслова з особою.

Методка «Назви картинку» в частині дослідження використання дітьми в мовленні прикметників продемонструвала дуже низький рівень активного оволодіння ДСДВ цією категорією лексики: 88 % експериментальної та 92 % контрольної групи. Решта дітей показали низький рівень називання прикметників (Табл. 2.5). Найчастіше дітям вдавалося назвати прикметники кольору та розміру.

За допомогою методики «Де заховався зайчик?» визначалася здатність дітей використовувати у мовленні прийменники. За зазначеною методикою усі учасники як експериментальної, так і контрольної групи показали дуже низький рівень спроможності актуалізувати означену категорію слів. Єдиним прийменником, який змогли назвати діти був «в» чи «на».

Методика «Із чого складається», в якій дитина мала назвати частини предметів, які показує екзаменатор, показала дуже низький рівень активного словника ДСДВ у частині низькочастотної лексики, де 92 % дітей ЕГ та 86 % дітей КГ показали дуже низький рівень активного володіння означеною категорією лексики (Табл. 2.5).

Узагальнені дані за сумою усіх методик на визначення рівня сформованості активного словникового запасу показали дуже низький рівень володіння дітьми обох груп активною лексиною. Так, 88 % ЕГ та 86 % КГ не вийшли за межі дуже низького рівня, а 12 % ЕГ та 14 % КГ продемонстрували низький рівень. Наведені дані говорять про значну відмінність у сформованості пасивного та активного словника у ДСДВ, останній із яких має нижчий рівень розвитку у порівнянні із пасивним словниковим запасом (Рис. 2.10).

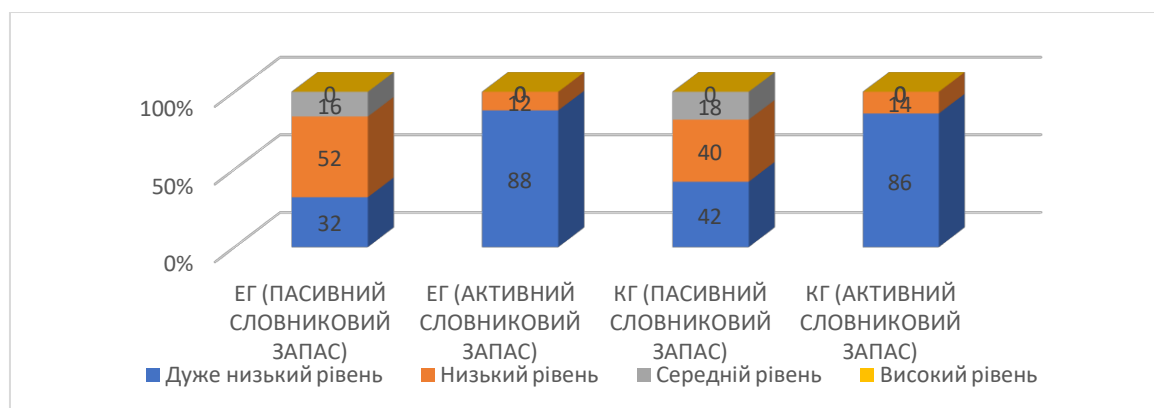


Рис. 2.10 Порівняльна характеристика рівня сформованості пасивного та активного словника в М2 у ДСДВ за сумою усіх методик (%)

Сформованість у ДСДВ фразового мовлення перевірялася за допомогою таких методик як «Розкажи історію», «Розкажи про свою улюблену іграшку», «Пограємо у магазин».

Оцінка фразового мовлення під час проведення методики «Розкажи історію» здійснювалася за результатами опису дітьми сюжетної картинки та складання історії за серією сюжетних картинок із використанням стимульного матеріалу PLON-R. У цілому виконання завдань за означеною методикою викликало труднощі у дітей обох груп. Діти здебільшого потребували допомоги екзаматора у вигляді численних навідних та уточнюючих питань. У більшості дітей була виявлена відсутність фразового мовлення, інші здійснювали опис картинки за допомогою простих двослівних/трислівних речень. Загалом 68 % дітей ЕГ та 50 % КГ продемонстрували дуже низький рівень сформованості фразового мовлення; 32 % ЕГ та 50 % КГ мали низький рівень (Табл. 2.6).

Низькі результати ДСДВ також показали під час виконання завдань, передбачених методикою «Розкажи про свою улюблені іграшку». Більшість дітей потребували значних навідних питань від екзаменатора чи дублювання питань М1, відповідаючи на них також М1. Відповідно 82 % дітей ЕГ та 86 % дітей КГ не змогли виконати належним чином завдання із використанням хоча б мінімального фразового мовлення М2, що відповідає дуже низькому рівню його сформованості. 18 % дітей ЕГ та 14 % дітей КГ виконували завдання із використанням телеграфного мовлення, показавши низький рівень розвитку фразового мовлення М2 (Табл. 2.6). Відповідно усі діти як експериментальної, так і контрольної групи у межах діагностики стану сформованості зв'язного мовлення М2 отримали бали, що відповідають дуже низькому рівню розвитку.

Під час вільної сюжетно-рольової гри із екзаменатором у процесі виконання завдань, передбачених методикою «Пограємо у магазин», у 76 % дітей ЕГ та 44 % КГ мовленнєві засоби комунікації були обмежені окремими словами та телеграфною мовою, що відповідає низькому рівню сформованості фразового мовлення. 12 % дітей ЕГ та 56 % дітей КГ здійснювали гру без застосування мовленнєвих засобів комунікації (Табл. 2.6).

Таким чином, за результатами сукупності усіх методик у дітей обох груп був виявлений дуже низький та низький рівень сформованості фразового мовлення, що говорить про недостатній розвиток активної мовленнєвої діяльності дітей М2.

Визначення сформованості звуковимови перевірялося за допомогою методики «Весела папуга». У її першому Варіанті А піддавалася перевірці здатність дитини вимовляти фонему М2 із відстроченою імітацією. Усі діти в експериментальній та контрольній групі мали численні фонематичні помилки під час відтермінованого називання слів М2. Зокрема, спостерігалася інтерференція М1 у вигляді надмірного пом'якшення приголосних, заміни специфічних звуків М2 близькими в М1 (/b/ і /β/, /d/ і /ð/, /θ/ і [s]) тощо. Таким чином, діти на констатувальному етапі дослідження продемонстрували дуже низький рівень сформованості звуковимови.

Таблиця 2.9

**Результати актуального стану сформованості у ДСДВ фразового
мовлення**

Рівень сформованості фразового мовлення	ЕГ n = 50/%			КГ n =50/%		
	Методика «Розкажи історію	Методика «Улюблена іграшка»	Методика «Пограсмо у магазин»	Методика «Розкажи історію	Методика «Улюблена іграшка»	Методика «Пограсмо у магазин»
Дуже низький	34/68	41/82	12/24	25/50	43/86	28/56
Низький	16/32	9/18	38/76	25/50	7/14	22/44
Середній	-	-	-	-	-	-
Високий	-	-	-	--	-	-

Варіант В методики «Веселий папуга» був спрямований на з'ясування здатності ДСДВ утримувати та відтворювати морфологічні структури М2. За результатами діагностики 46 % дітей ЕГ та 58 % дітей КГ були здатні відтворити фразу, що складається із 5-6 елементів, що згідно із нормами, представленими у PLON-R, відповідає трирічному віку дітей-носіїв іноземної мови. 54 % дітей ЕГ та 42 % дітей КГ змогли відтворити фразу з 7 елементів, що співвідноситься із віковими нормами для 4 років.

За сумою усіх методик для оцінки сформованості у ДСДВ ІКК за *лінгвістично-операційним субкритерієм* ми зробили висновок, що 88 % дітей ЕГ та 90 % дітей КГ мають дуже низький рівень сформованості експресивного мовлення у М2; у 12 % дітей ЕГ та 10 % КГ цей показник є низьким. Таким чином, показники сформованості ІКК за *лінгвістично-операційним субкритерієм* є значно нижчими за відповідні показники за *лінгвістично-когнітивним субкритерієм*, що означає, що на момент проведення констатувального експерименту ДСДВ володіли значно кращим імпресивним мовленням у порівнянні із експресивним (Рис. 2.11). Таким чином, оцінюючий якісний етап онтогенезу М2 у дітей-учасників експерименту, можна стверджувати, що частина із них на початковому етапі нашого дослідження

перебувала на етапі «німоти» або у періоді мовчання, а у певних дітей, що продемонстрували здатність використовувати у вільних ситуаціях спілкування окремі слова та дво- три- складові фрази, є виражений етап телеграфного мовлення.

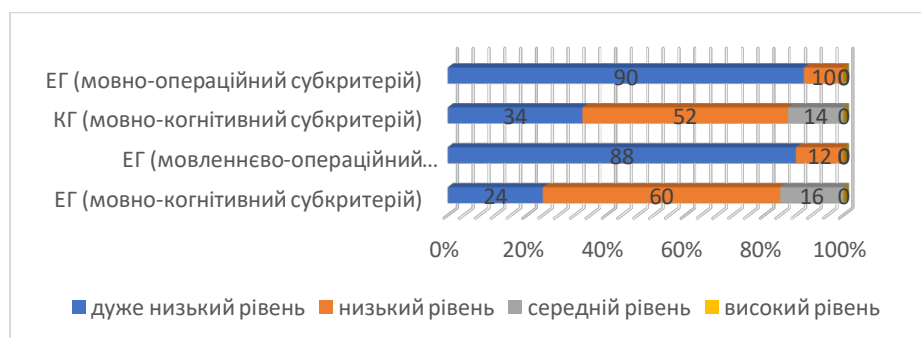


Рис. 2.11 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК у ДСДВ за лінгвістично-когнітивним та лінгвістично-операційним субкритеріями (%)

Отже, проведена діагностика імпресивного та експресивного мовлення у ДСДВ у процесі констатувального експерименту показала, що діти обох груп в контексті кількісної оцінки мають здебільшого **дуже низький (68 % у ЕГ і 72 % у КГ) та низький рівень (30 % у ЕГ і 28 % у КГ) сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм** (Рис. 2.12), а в розрізі якісного підходу перебувають на етапі «періоду мовчання» та телеграфного мовлення.

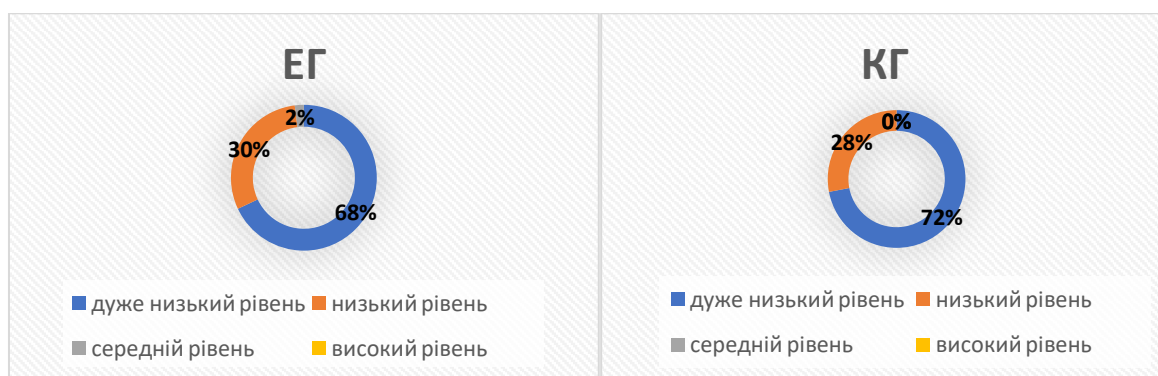


Рис. 2.12 Характеристика рівня сформованості ІКК у ДСДВ у ЕГ та КГ за лінгвістичним критерієм (%)

Діагностика сформованості ІКК за **критерієм соціальних знань та навичок** передбачала спостереження за дитиною протягом усього дослідження та застосування методик «Що є в Іспанії», «Що ти скажеш?», «Що ти зробиш?», «Покажи, що я назву». Реалізація методики «Що ти скажеш?» виявилася значно ускладненою через незначний рівень розвитку у дітей експресивного мовлення. У

процесі проведення діагностики з використанням решти методик 24 % дітей ЕГ та 34 % дітей КГ показали низький рівень сформованості ІКК за критерієм соціальних знань та навичок, демонструючи у процесі іншомовного спілкування інтерференції української культури, етикету, інтонаційності мови, невербальної мови та незначну обізнаність у символах, лакунах, характерних скороченнях іноземної мови. 76 % дітей ЕГ та 66 % дітей КГ у процесі проведення діагностики продемонстрували обізнаність у національному етикеті під час вітання, прощання, прохання, проте не виявили активності у демонстрації елементів цього етикету у власні поведінці, показали ознайомленість у деяких символах, лакунах та скороченнях М2 (Рис. 2.13). Разом із тим, проведення діагностики за методикою «Що ти зробиш?», яка спрямована на перевірку обізнаності у жестовій мові та мові тіла в іспанській культурі, викликало значні труднощі у всіх дітей-учасників експерименту, що свідчить про відсутність сформованості ІКК у зазначеному аспекті.



Рис 2.13 Характеристика рівня сформованості ІКК у ДСДВ у ЕГ та КГ за критерієм соціальних знань та навичок (%)

Першочерговим завданням оцінки сформованості ІКК у ДСДВ за **критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів** була обробка даних, отриманих у результаті заповнення батьками Анкети соціальних навичок Андерсона К. Зроблено висновок про відсутність у дітей контрольної та експериментальної групи грубих порушень розвитку соціальних навичок. Більшість дітей майже завжди чи часто демонстрували ключові навички у сфері ігрової поведінки, розуміння емоцій, комунікативних навичок: вербального та невербального спілкування, оцінки.

Найбільш проблемними із точку зору батьків виявилися навички саморегуляції, гнучкості та вирішення проблем.

Крім того, із метою оцінки рівня сформованості у дитини ІКК з огляду на критерій загальнокомунікативних навичок та орієнтирів, у процесі проведення усього дослідження екзаменатором здійснювалася оцінка емоційного забарвлення та зацікавленості дитини у спілкуванні. Відповідно 18 % дітей ЕГ та 24 % дітей КГ неохоче вступали у контакт із носієм іноземної мови, мали бажання уникнути такого спілкування, демонстрували боязкість, упертість, іноді агресію. 70 % дітей ЕГ та 58 % дітей КГ спокійно реагували на носія іноземної мови, вступали із ним у контакт після спонукання, проте у процесі взаємодії потребували ініціативи, підтримки та заохочення дорослого. 12 % дітей ЕГ та 18 % дітей КГ позитивно реагували на присутність носія іноземної мови, активно виявляли інтерес до співпраці та спілкування із ним, ініціювали та із зацікавленістю підтримували взаємодію із носієм іноземної мови, використовуючи вербальні та невербальні засоби спілкування, намагалися зрозуміти зміст зверненого до них мовлення та бути зрозумілим співрозмовнику (Рис. 2.14). Цікаво, що рівень сформованості ІКК у ДСДВ за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів часто корелювався із рівень сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм: вищий рівень ціннісного ставлення дітей до іншомовного спілкування спостерігався у дітей, що мали вищі показники мовного розвитку у М2. Означене може слугувати підтвердженням того факту, що темперамент, загальнокомунікативні здібності дитини можуть мати вплив на швидкість оволодіння М2 у природніх умовах спілкування.



Рис 2.15 Характеристика рівня сформованості ІКК у ДСДВ у ЕГ та КГ за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів (%)

Отже, результати констатувального експерименту показали, що більшість ДСДВ як експериментальної, так і контрольної групи на початковому етапі дослідження мали дуже низький та низький рівень сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм, в той час як за критерієм соціокультурних знань та навичок та критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів показники розвитку ІКК мали дещо вищі значення, більшою мірою зосереджуючись на середньому рівні розвитку (Додаток М).

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційної роботи було досліджено стан сформованості ІКК у ДСДВ.

Було визначено організаційно-методичні засади констатувального експерименту. Зокрема, виокремлено учасників експерименту, у якому взяла участь 151 особа: 100 ДСДВ, 50 батьків та 51 педагог. Визначено основи віднесення учасників до експериментальної та контрольної групи, виділено методи та завдання констатувального етапу дослідження. Наголошено, що рівень сформованості ІКК у ДСДВ визначається рівнем сформованості кожного із її структурних компонентів: мовленнєвого, соціокультурного, особистісного та ціннісного. Відповідно окреслено критерії сформованості ІКК у ДСДВ як мірила, індикатори якості та рівня оволодіння ДСДВ певним критерієм ІКК та показники сформованості ІКК як конкретні прояви певного критерію, що є деталізованими і

таким, що вимірюються. Зроблено висновок, що рівень сформованості ІКК у ДСДВ слід оцінювати за допомогою лінгвістичного критерію, критерію соціокультурних знань та навичок і критерію загальнокомунікативних навичок та орієнтирів.

Обґрунтовано виділення у складі *лінгвістичного критерію*, що охоплює знання мови та здатність користуватися ними у вільних ситуаціях спілкування, лінгвістично-когнітивного та лінгвістично-операційного субкритеріїв. Визначено, що зовнішнім проявом сформованості ІКК за лінгвістично-когнітивним субкритерієм є стан імпресивного мовлення, а за лінгвістично-операційним – стан експресивного мовлення.

Схарактеризовано *критерій соціокультурних знань та навичок* сформованості ІКК у ДСДВ як такий, що передбачає оцінку рівня знань про невербальну мову, етичні та соціальні еталони, стандарти, стереотипи поведінки носіїв мови, етикет, національну культуру та її надбання, знання про форму мови відповідно до мовленнєвої ситуації та має серед показників сформованості володіння безеквівалентною лексикою, невербальною мовою, вербальним і невербальним етикетом, емоційністю мови та формами мови залежно від соціальної ситуації спілкування.

Визначено, що критерій *загальнокомунікативних навичок та орієнтирів* сформованості ІКК у ДСДВ має на меті оцінку розвитку відповідно до вікових особливостей соціальних навичок дитини, ціннісних спрямувань, поглядів, переконань щодо важливості та необхідності іншомовної комунікації.

Узагальнено та систематизовано репрезентативні діагностичні методики визначення рівня сформованості ІКК у ДСДВ відповідно до означених раніше критеріїв і показників. Виокремлено наступні методики, спрямовані на оцінку рівня сформованості імпресивного мовлення: «Покажи чарівною паличкою картинку», «Із чого складається», «Слухай і роби», «Переверни картинку», «Подаруй іграшкам картинку», «Закрий картинку долонькою», «Вушка слухають, ручки роблять», «Хитрі слова», «Схованки». Встановлено, що стан експресивного мовлення підлягає аналізу за допомогою діагностики з використання методик

«Назви картинку», «Розкажи історію», «Розкажи про свою улюблену іграшку», «Пограємо у магазин», «Весела папуга», «Із чого складається?», «Де заховався зайчик?». Підкреслено доцільність аналізу сформованості ІКК за критерієм соціокультурних знань та навичок за допомогою спостереження упродовж дослідження та методик «Що є в Іспанії», «Що скажеш?», «Що зробиш?», «Покажи, що я назву», а за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів – за допомогою систематизації даних, отриманих у результаті заповнення батьками анкети соціальних навичок Андерсона К. та спостереження за ціннісними орієнтирами дитини упродовж дослідження.

Зазначено, що у процесі оцінки рівня сформованості ІКК у ДСДВ слід використовувати *комбінований кількісно-якісний підхід*, який не тільки передбачає бальну оцінку мовленнєвого розвитку дитини М2, а й визначає сформованість психічних структур, які лежать в основі того чи іншого зовнішнього прояву мови.

Узагальнено результати дослідження актуального стану сформованості ІКК у ДСДВ в умовах природнього білінгвального середовища. Більшість дітей ЕГ та КГ показали низький рівень сформованості лексичних та граматичних знань, що відповідає віковим межам 2-3 років. У свою чергу рівень сформованості експресивного мовлення перебував переважно на дуже низькому рівні у дітей обох груп. Так, за лінгвістичним критерієм сформованості ІКК дуже низький рівень показали 68 % дітей ЕГ та 72 % КГ, низький рівень – 30 % дітей ЕГ та 28 % дітей КГ та середній рівень – 2 % дітей ЕГ. Як результат зроблено висновок, що діти-учасники експерименту в обох групах мають недостатній рівень сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм та перебувають на «етапі німоти» чи телеграфного мовлення. Більшість дітей експериментальної групи продемонстрували недостатній рівень сформованості ІКК за критеріями соціокультурних знань та навичок і загальнокомунікативних навичок і орієнтирів. Так, за критерієм соціокультурних знань та навичок 24 % дітей ЕГ та 34 % дітей КГ показали низький рівень сформованості ІКК, 76 % дітей ЕГ та 66 % КГ досягли середнього рівня. Показники за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів перебували

на рівні: низький рівень – 18 % дітей ЕГ та 24 % дітей КГ, середній рівень – 70 % дітей ЕГ та 58 % дітей КГ, високий рівень – 12 % дітей ЕГ та 18 % дітей КГ.

РОЗДІЛ 3 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ПРИРОДНОГО БІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.

3.1. Теоретичний аналіз педагогічних умов формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності в умовах природного білінгвального середовища

Формування будь-якого психічного явища передбачає необхідність попереднього *створення умов*, необхідні для його розвитку. Це твердження, виражене в свій час Виготським Л., особливо є актуальним у випадку формування у ДСДВ ІКК, де мовлення іноземною мовою як основний компонент означеної компетентності, є вищою психічною функцією.

Результати констатувального експерименту показали низький рівень сформованості ІКК у ДСДВ, а, отже, виділення ключових умов такого формування є нагальним завданням нашого дослідження.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» має широке коло значень, зокрема: необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [257].

Поняття умова широко вживається у психолого-педагогічній літературі. Так, із психологічної точки зору під умовами розуміють «сукупності явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які можуть здійснювати вплив на розвиток конкретного явища, що опосередковується активністю особи чи певної групи осіб.» [315]. Комплексні дослідження змісту поняття «умови» в контексті педагогіки виявили відсутність його універсального розуміння [298]. Різноманітність поглядів науковців на поняття «педагогічних умов» представлена у Таблиці Н.

У контексті дослідження формування ІКК у ДСДВ нам імпонує тлумачення ПУ Шмоніна Т. та Глухов І., відповідно до якого «“умова” трактується як видова категорія відносно до родових понять “середовище”, “обставини”, “стан”» [263].

Оскільки природне білінгвальне середовище як засіб формування ІКК у ДСДВ – це мовне середовище іноземною мовою як сукупність просторових, суб’єктивних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, а також умови його взаємодії та співвідношення із мовним середовищем рідною мовою, певні комбінації означених умов визначають характер та особливості білінгвального середовища як засобу формування ІКК у ДСДВ.

З огляду на зазначене у контексті нашого дослідження вважаємо, що **ПУ формування ІКК у ДСДВ** – це комплекс взаємопов’язаних та взаємодіючих об’єктивно існуючих чи суб’єктивно-створених ключових обставин та факторів, що визначають характер та особливості білінгвального середовища як засобу формування ІКК у ДСДВ та детермінують результат такого формування.

Із метою виділення найоптимальніших ПУ формування у ДСДВ високого рівня ІКК нами були використані у якості основи ряд науково-теоретичних засад.

1. Гіпотеза оволодіння і вивчення мов Крашена С. [104]. Попри той факт, що означена гіпотеза стосувалася вивчення М2 дорослими, для нашого дослідження цінність представляє запропоноване нею чітке розділення двох основних шляхів формування ІКК: оволодіння (acquisition) і вивчення (learning). У першому випадку мається на увазі несвідоме вивчення мови природнім шляхом за допомогою «занурення» у природне мовленнєве середовище. У другому випадку – це цілеспрямований довільний процес засвоєння мови. При цьому онтогенез мови у цих двох випадках буде суттєво відрізнятися. В умовах оволодіння розвиток мови дуже схожий з оволодінням рідною мовою з народження, хоча і може не співпадати з віковими нормами розвитку мови, якщо оволодіння М2 почалося пізніше; М1 не є засобом вивчення М2. Оволодіння передбачає формування мовленнєвої компетентності за формулою – «мовлення – мова» (дитина самостійно систематизує правила і норми мови на підставі свого мовленнєвого досвіду). В умовах вивчення процес формування мовленнєвої компетенції відбувається «від мови до мовлення»,

тобто перш ніж дитина оволодіває мовленнєвими навичками, вона освоює правила і норми мови, порядок засвоєння яких визначається відповідними методиками, програмами тощо. Таким чином, першочергово засвоюються систематизовані правила і норми мови для їх застосування в активному мовленні.

2. Положення про можливість формування ІКК у ДСДВ виключно шляхом оволодіння іноземною мовою, яке в наукових колах отримало назву природного оволодіння мовою (Виготський Л. [238]), неформального вивчення (Бейкер К. [245]), методу «занурення» чи імерсії (Хайкей Т., Мехія Ф. [90]), інтегрованої предметно-мовної освіти – Content and Language Integrated Learning (Отто А., Кортіна Б. [76]).

3. Обґрунтування теоретичного конструкту формування у ДСДВ ІКК через зміст навчальних програм у якості найефективнішого підходу до такого формування в умовах ЗДО. Зокрема Відовсон Г. зазначає, що оволодіння мовою через навчальну програму «може сприяти природній інтеграції знання другої мови, знання її культури та знання мови в цілому» [141]. «На думку Каналу М. і Суейна Д., слід шукати, наскільки це можливо, зв'язок з іншими предметами навчальної програми, а не тільки з вмістом, що стосується вивчення другої мови». [141].

4. Закономірність пропорційності рівня сформованості ІКК у ДСДВ та інтенсивності інпуту іноземною мовою, під якою слід розуміти час перебування дитини у іншомовному середовищі та кількість осіб-трансляторів іноземної мови, з якими дотична дитина. Так, Бейкер К. зазначає, що «дитина, яка чує мову пів години на день, навряд чи вивчить її» [7]. Щоб дитина мала можливість досягти справжньої ІКК, інпут у М2 повинен бути не менше 30% [7], а то й 40 %. У будь-якому випадку Абделілах-Бауер Б., ґрунтуючись на дослідженнях північноамериканських науковців аргументує, що інпут у співвідношенні 20% на 80% не дає змоги вважати дітей білінгвами, оскільки останні не використовують М2 у спілкуванні та іграх [5]. Подібної позиції дотримуються Вече М. [239], Штейнлен А., Хоканссон Г., Хаузен А., Шеллеттер К. [181].

5. Гіпотеза взаємодії Лонга М., основними положеннями якої є: 1) зрозумілий інпут є необхідним для оволодіння М 2; 2) зміни, що вносяться у мовлення у процесі взаємодії роблять інпут зрозумілим [129]. Подібне положення відображене у соціокультурній теорії навчання Виготського Л., відповідно до якої саме соціальна взаємодія із іншими людьми сприяє навчанню та розвитку дітей [234]. Означене підтверджується зокрема дослідженнями, проведеними під керівництвом Кула П., коли діти більш ефективно оволодівають зокрема фонематичними знаннями у М2, якщо вони здобуваються під час безпосередньої взаємодії із дорослим під час ігор, читання казок тощо на противагу пасивному сприйняттю тієї ж інформації, наприклад слуханню аудіозапису, що пояснюється більшою мотивацією та увагою у першому випадку [43].

6. Моделі сімейної мовної політики і планування, зокрема Спольського Б. [208-210], Кінга К., Фогла Л. [96], Оріяма К. [162]. Означені моделі мають підґрунтям розуміння вирішальної ролі батьків у вихованні білінгвальних дітей та більшою мірою стосуються збереження М1 у дітей у мультинаціональних сім'ях, сім'ях емігрантів та корінних народів, що представляють меншість у суспільстві [73]. Разом із тим, вважаємо означені моделі важливими і у контексті формування ІКК у ДСДВ, оскільки вони перекликаються із такими ключовими питаннями оволодіння іноземною мовою як пропорційності мов у житті дитини, змішуванням мов, загального (когнітивного) розвитку дитини, що впливають на якість оволодіння ІКК. У нашому дослідженні ми беремо до уваги визначення «мовної політики сім'ї», запропоновані Кінгом К., Фоглом Л., відповідно до яких сімейний мовний план це «чітке та явне планування використання мови вдома членами сім'ї» [96]; «явне та чітке рішення батьків, прийняте щодо використання мови і її вивчення, а також неявні дії, що легітимізують певну мову і навчання грамоті в сім'ї» [68]. Ми керуємося тріадою моделі мовної політики Спольського Б., відповідно до якої у зміст мовної політики входять мовна практика, мовні переконання (ідеологія) та мовне управління у вигляді чіткого планування чи політики [209] та тлумаченням змісту цих елементів Оріамою К. як сукупності поглядів і відношень на мови, використання і вивчення мови, спеціальні та свідомі

зусилля зі зміни, коректування та контролю мовних практик відповідно [162]. Важливою також вважаємо позицію Фогла К. щодо включення у зміст ідеологічного компоненту не тільки переконань батьків щодо мови та її вивчення, а й взагалі щодо сім'ї, дитинства та виховання [68].

7. Принцип дотримання природного онтогенезу мовлення у процесі оволодіння ІКК у ДСДВ, коли засвоєння М2 відбувається спочатку шляхом сприйняття мови людей, яка здається нескінченним потоком незрозумілих звуків, а згодом відбувається розрізнення певних слів, їх віднесення до конкретного предмету чи явища, розрізнення словоформ і розуміння випадків їх використання, засвоєння правила формування словоформ. Ми у своєму дослідженні керуємося позицією, вираженою науковцями, зокрема Костою К., Абделілах-Бауер Б. [43; 5], відповідно до якої мовленнєва компетентність дитини виникає набагато раніше, ніж вона починає розмовляти певною мовою. Ще до цього часу дитина вже володіє значним об'ємом мовних знань, зокрема лексичних, її мозок зосереджений на сприйнятті та розумінні мови, що передує говорінню. З огляду на зазначене, ми послуговуємося науковими висновками (Робертс Т. [184], Тоборс П., Сноу К. [217], Клерк П. [36]) щодо природності «періоду мовчання» у процесі формування у ДСДВ ІКК. Поділяючи дефініцію «періоду мовчання», запропоновану Крашеном С., розуміємо під ним «період, що передує активному мовленню, коли особа, що вивчає М2, нездатна або не має бажання говорити цією мовою, адже потребує часу для вислуховування говоріння інших, обробки почутого, розвитку словникового запасу і спостереження за діями інших» [26]. Ми беремо до уваги виражене науковцями твердження щодо нераціональності пришвидшення появи активного мовлення [215; 141], адже у період мовчання дитина надзвичайно активна в оволодінні ІКК, ніж у будь-який інший період, вона аналізує мовлення, декодує його, вибудовує власні граматичні правила [Мендоза с. 122].

8. Політика чіткого розділення мовних середовищ (принцип монолінгвізму). У нашому дослідженні ми керуємося висновками науковців (Бейкер К. [245; 15; 7], Хаватт А. [86], Філмор Л. [66], Крашен С., Вейтс М., Поул С., Меттссон А., Баел А. [224]) щодо доцільності чіткого розділення мовних

середовищ у процесі формування у ДСДВ ІКК. Як зазначав Хаватт А. «монолінгвальний принцип» передбачає дотримання трьох передумов: навчання іноземній мові має здійснюватися виключно іноземною мовою (застосування прямого методу), уникнення перекладу; розділення двох мов (рідної та іноземної) [86]. Важливість дотримання означеного принципу вбачаємо у необхідності підтримки природної мотивації до оволодіння ІКК у ДСДВ, що, зокрема, як зазначає Мендоза Ф., становить один із найбільш важливих методологічних прийомів формування ІКК і передбачає задоволення потреб у комунікації: «потреби у здатності говорити із іншими щоб гратися, виражати свою думку, брати участь в активностях, ділитися своїми бажаннями і досвідом, взаємодіяти з іншими» [141]. Ми спираємося на висновки Філмор Л. за результатами проведених досліджень, що змішування мов має наслідком ігнорування дітьми висловлювань невідомою / погано відомою їм мовою, неувагу до таких висловлювань [66]. Окрім того, керуємося поглядами Абделілах-Бауер Б., що нечітке розділення мовних середовищ призводить, крім відсутності мотивації до сприйняття інпуту іноземною мовою, також до зниження мотивації до активного говоріння іноземною мовою, якщо дитина усвідомлює можливість бути зрозумілою співрозмовником, коли вона говорить своєю більш сильною мовою [5]; до неправильного розуміння дітьми правил зміни мови; нерозуміння того, що не усі люди є білінгвами і неприйняття факту, що змішання мови може призводити до нерозуміння, а також може сплутати дитину у сенсі мовної приналежності слів [5]. Як зазначають Вейтс М., Поул С., Меттссон А., Баел А. недотримання розділення мовних середовищ «може дати дітям відчуття, що М2 не здатна виразити все, що необхідно...стає «удаваною мовою», яка вводиться виключно з навчальною метою» [224].

8. Положення про взаємозумовленість між мовами дитини (М1 і М2), що в свій час знайшло відображення у праці Виготського Л. «Мислення і мовлення» та відповідно до якого дитина може перенести на нову мову систему значень, якою вона вже володіє у рідній мові. І навпаки – іноземна мова сприяє оволодінню вищими формами рідної мови. Дитина вчиться сприймати свою мову як одну з

багатьох систем, розглядати її явища в рамках більш загальних категорій і це призводить до усвідомлення дитиною власних мовленнєвих операцій. [238].

Ми керуємося дотичною до вищезазначеного положення моделлю загального базового знання (принцип взаємозалежності) Каммінс Дж. відповідно до якої, «хоча поверхневі аспекти (наприклад, вимова, вільне володіння і т. д.) різних мов явно різні, існує основний когнітивний/академічний рівень володіння, який є спільним для всіх мов. Це загальне базове знання робить можливим перенесення когнітивних / академічних навичок або навичок, пов'язаних із грамотністю, з однієї мови в іншу» [44]. Означену модель Каммінс Дж. представив у вигляді айсберга з двома піками, що підносяться над водою окремо, уособлюючи дві мови білінгвальної дитини; проте під водою проявляється єдина основа цих піків – загальне базове знання (Рис. 3.1).

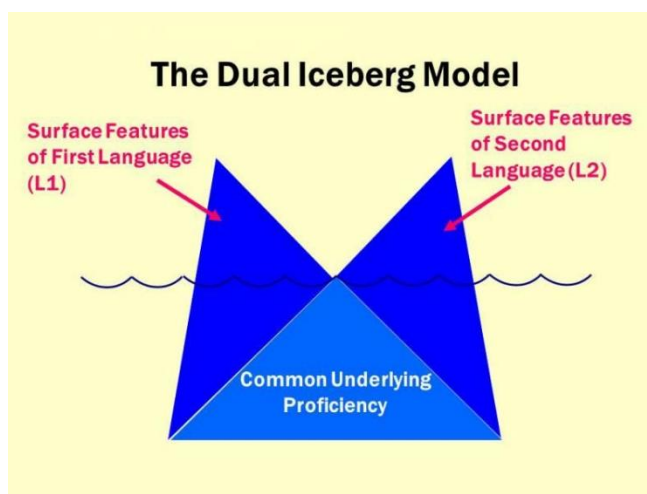


Рис. 3.1 Модель загального базового знання Каммінса Дж.

Відповідно до принципу взаємозалежності загальне базове знання, що може переноситися із мови у мову представляє собою [44]:

- концептуальні елементи (наприклад, розуміння концепту фотосинтезу, яке у випадку засвоєння в одній мові може вважатися досягнутим. Концепція не змінюється в іншій мові, єдине, що є відмінним – словник, лінгвістичні структури, потрібні для її вираження M2);
- металінгвістичні та метакогнітивні стратегії (наприклад, стратегії візуалізації, використання графічних органайзерів, мнемонічних пристроїв, стратегій придбання словникового запасу);

- прагматика (готовність йти на ризик під час спілкування за допомогою М2, вміння використовувати паралінгвістичні засоби, такі як жести, для полегшення спілкування);
- специфічні лінгвістичні елементи (знання значення «фото» у «фотосинтезі»);
- фонологічна обізнаність (знання про те, що слова складаються із різних звуків).

9. Положення про вплив індивідуальних особливостей дитини на успішність оволодіння ІКК. Зокрема, дотримуємося наукових висновків щодо визнання труднощів в оволодінні М1 (рідною мовою) у якості предикторів аналогічних труднощів в оволодінні ІКК. З цього приводу керуємося Гіпотезою про індивідуальні особливості лінгвістичного кодування Спаркса Р. та Ганшоу Л. [206], відповідно до якої оволодіння як М1, так і М2 залежить від одних і тих самих механізмів оволодіння мовою, а, отже, існує стійка залежність між індивідуальними відмінностями в оволодінні М1 та вивченням М2; труднощі, які мала дитина під час оволодіння М1 скоріше за все будуть мати місце і у процесі оволодіння М2. Як зазначає Бейтс Е. [19; 20], навіть у нормотипових дітей існують значні відмінності в мовному розвитку у М1: розумінні слів, словотворі, перших словосполученнях і перших етапах оволодіння граматиною; крім того існують міжіндивідуальні відмінності у розвитку кожного із мовних аспектів у окремо взятої дитини. Кідд Е. і Доннеллі С. [95] підкреслюють, що означені відмінності обумовлені як генетичними факторами, так і факторами навколишнього середовища, є стабільними та не зникають із часом, а, отже, впливають на подальше оволодіння М2. Спаркс Р., Паттон Дж., Ганшоу Л. та Хумбах Н. [213] виділяють чотири основні компоненти здібностей до М2: навички у фонології/орфографії (фонематичне кодування та здатність до фонологічної обробки); навички мовного аналізу (розуміння, граматика, словниковий запас та індуктивне вивчення мови); IQ/навички запам'ятовування (показники інтелекту М1 та парно-асоціативного навчання М2); а також самосприйняття мотивації і тривожності у М2.

Послугуємося положенням щодо лінгвістичних здібностей як предикторів мовленнєвого розвитку іноземною мовою Керола Д. та Сапона С. [32]. Визначаючи, що лінгвістичні здібності пов'язані із загальними когнітивними процесами та загальним когнітивним розвитком Керол Д. та Сапон С., відносять до їх складу:

- здатність до фонетичного кодування – здатність сприймати окремі звуки, асоціювати символ із цим звуком і зберігати цю асоціацію;
- граматична чутливість – здатність розпізнавати граматичну функцію лексичного елемента (слова, фрази і т. д.) в реченні без спеціального навчання граматиці;
- асоціативна пам'ять – здатність запам'ятовувати асоціації між словами іноземною мовою та їх значеннями та зберігати ці асоціації;
- індуктивна здатність до навчання – здатність виводити або індукувати правила, що регулюють структуру мови.

Керуємося думками науковців, зокрема, Суарес М., Стернберг Р., Маклафлінс Б. [211; 212; 140], що означені лінгвістичні здібності піддаються розвитку та корекції з використанням спеціальних педагогіко-нейропсихологічних стратегій.

Важливими для нашого дослідження вважаємо наукові надбання Кормоса Дж., який визначив значення окремих лінгвістичних здібностей для кожного окремого етапу оволодіння іноземною мовою. Науковець виділяє 4 етапи оволодіння іноземною мовою та ключові для успішності протікання кожного із етапів здібності [101]:

- *первинна обробка інформації під час її безперервного сприйняття*: робоча пам'ять як регулятор уваги; фонологічна короткочасна пам'ять, об'єм якої визначає довжину мовних фрагментів, які можуть запам'ятати учні; фонологічна чутливість, яка допомагає розрізняти звуки і розшифровувати слова; індуктивні здібності та металінгвістична свідомість, які полегшують синтаксичний аналіз інформації, що вводиться;
- *запам'ятовування*: робоча пам'ять;

- *інтеграція нових знань*: робоча пам'ять, відповідальна за регулювання уваги при обробці декількох фрагментів інформації, швидкість когнітивної обробки, індуктивні здібності, металінгвістична свідомість;
- *автоматизація нових знань*: робоча пам'ять, перцептивна швидкість (швидкість сприйняття).

Під час виокремлення ключових умов формування ІКК у ДСДВ ми поступаємося поглядам Мендоза Ф. [141], відповідно до яких на розвиток мовлення впливають у взаємодії та взаємозалежності внутрішні (нейропсихологічні) та зовнішні (соціальні) фактори. До перших слід віднести сформованість психічних процесів, механізмів і навичок, які дозволяють використовувати мову як засіб спілкування та пізнання світу. Ці фактори в більшості випадків є спільними для двох мов. Так мовлення – це вища психічна функція [235], за її розвиток відповідають сформованість, зрілість мозкових структур, у процесі мовлення беруть участь усі мозкові структури [133], тож для формування як першої, так і другої мови необхідним є нормотиповий нейропсихологічний розвиток дитини. Становлення, закріплення та розвиток зазначених психолінгвістичних структур відбувається в більшій мірі у віці від 0 до 6 років [141]. Серед основних особливостей психологічного розвитку, які впливають на формування у ДСДВ ІКК Мендоза Ф. називає: розумовий розвиток, пам'ять, увагу, уяву. До зовнішніх факторів відноситься ставлення до мови, її престижність, визнання значущості і важливості, що з огляду дитини набуває вираження у мотивації до вивчення М2.

10. Теорії врахування етапу розвитку кожної окремої дитини під час формування ІКК. У дослідженні ми враховуємо концепцію *Зони найближчого розвитку Виготського Л.* як відстані між рівнем актуального, тобто того, що дитина може зробити самостійно, та потенційного, що дитина здатна зробити із допомогою дорослого [237], що визначає межі впливу педагогів, батьків у процесі формування у дітей ІКК. Значимою для нас є *Гіпотеза навчальності Пінемана М.*, відповідно до якої «ефективність педагогічного втручання залежить від поточного рівня розвитку учня» [172], який не може засвоїти структури, що знаходиться на більш високому рівні, ніж його здатність до обробки інформації...ігнорування природної

послідовності засвоєння структур мови не лише перешкоджає їх опановуванню, а й може стати на заваді оволодінню мови в цілому [145].

11. Концепція єдності оволодіння мовою і культурою. У своєму дослідженні ми враховуємо погляди науковців (Крамш К. [103], Ковакс Г. [102], Ріверс В. [183], Сіліс Х. [196], Бьянко Л. [92]), що оволодіння іноземною мовою має відбуватися одночасно із оволодінням культурою народу, який розмовляє цією мовою. Керуємося тезисом Крамше К. щодо необхідності навчання в умовах оволодіння М1 не лише історії, літературі, мистецтву країни, мова якої вивчається (навчання Великій культурі), а й способу життя народу, що розмовляє цією мовою, його моделям поведінки, переконанням, цінностям, харчуванню, проживанню, звичкам, «що найбільше приховані від очей іноземця» (навчання Малій культурі) [103]. Важливою для нас є думка, що в умовах формування ІКК однією із ключових завдань є оволодіння інтеркультурною компетентністю у вигляді «третьої культури» (Крамше К. [103]), «третього місця» (Бхабха Х. [23]), «п'ятої компетентності» (Бардос Дж. [9]) як інтегрованої культури індивіда, що містить елементи дотичних до нього культур та сприяє ефективному оперуванню в міжкультурних ситуаціях.

Відповідно до означеного вважаємо, що автентичність мовлення трансляторів іноземної мови в умовах формування ІКК у ДСДВ є важливим засобом оволодіння інтеркультурною компетентністю, поділяючи зокрема погляди Бейкера К. та Ада А., Компой Ф. щодо існування у зворотному випадку ризику надання дітям «бідної та обмеженої моделі мови», що може призвести до такого явища як «відбивання помилок» і неправильної мовленнєвої поведінки дітей у майбутньому [7].

Погоджуючись із поглядами Литвина А. щодо доцільності під час розробки ПУ дотримання цілісного та системного підходу, що полягає у дотичності ПУ до основних компонентів освітнього процесу: «змісту навчання, засобів, методів, технологій; проектування, організації та управління освітнім процесом; навчальної та вихованої взаємодії педагогів і студентів» [298] та керуючись теоретико-практичними надбаннями, висвітленими вище, вважаємо, що ПУ, що визначають

ефективність формування ІКК у ДСДВ в умовах білінгвального середовища є: використання методу імерсії у якості засобу формування ІКК у межах ЗДО, дотримання максимально пропорційної присутності М2 у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку ДСДВ, володіння суб'єктами-трансляторами М2 автентичною ІКК, відсутність змішування мов, дотримання природного онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини ІКК, тісний контакт із мовою та культурою народу-носія М2 у процесі взаємодії із предметами матеріального світу, підтримка природної мотивації до оволодіння М2, забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного М1 як основа ефективного формування ІКК (Рис. Н.1).

Таким чином, проведений вище аналіз дав змогу зробити висновок щодо широкого спектра ПУ формування ІКК у ДСДВ в умовах білінгвального середовища, які, виходячи за межі особливостей самого іншомовного середовища, також включають умови його взаємодії із іншими мовними середовищами, в оточенні яких перебуває дитина, а також умови забезпечення загального розвитку дитини (Рис. Н.2).

3.2 Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження.

У попередньому розділі на основі аналізу теоретичних засад формування ІКК взагалі і у ДСДВ зокрема були відокремлені ключові на наш погляд ПУ такого формування. Ми припускаємо, що сукупність означених ПУ сприяє формуванню природнім шляхом високого рівня ІКК у ДСДВ в умовах білінгвального середовища в оптимальні для означеного процесу терміни. Із метою перевірки означеної гіпотези в межах нашого дослідження був проведений формувальний експеримент (Рис. П.1), **метою** якого стало моделювання процесу формування ІКК у ДСДВ в умовах білінгвального середовища із дотриманням у сукупності таких ПУ як: використання методу імерсії у якості засобу формування ІКК у межах ЗДО, дотримання максимально пропорційної присутності М2 у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку ДСДВ, володіння суб'єктами-трансляторами М2 автентичною ІКК, відсутність змішування мов, дотримання природного

онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини ІКК, тісний контакт із мовою та культурою народу-носія М2 у процесі взаємодії із предметами матеріального світу, підтримка природної мотивації до оволодіння М2, забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікативного М1 як основа ефективного формування ІКК.

У якості *завдань* формувального експерименту ми виокремили:

- визначення ПУ, які об'єктивно існують у білінгвальному середовищі ЕГ та встановлення ПУ, що потребують впровадження та / або корекції.
- визначення стратегій, прийомів, методів впровадження / корекції ПУ формування ІКК у ДСДВ;
- розробка матеріалів, необхідних для впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ;
- практичне здійснення заходів із реалізації попередньо визначених стратегій та впровадження розроблених матеріалів у навчально-виховний процес;
- проміжний контроль та діагностика ефективності впроваджених ПУ, корекція заходів із впровадження ПУ за необхідності.

Формувальний експеримент дослідження здійснювався із групою ДСДВ, що стали вимушеними переселенцями до Іспанії у 2022 році та які оволодівають ІКК у природних умовах іспано-українського середовища. Зважаючи на строкатість мовних середовищ Іспанії, про що велося у попередніх розділах, нами була виділена категорія ДСДВ, які перебувають під впливом білінгвального середовища, об'єктивні ПУ якого є найбільш наближеними до визначених нами у якості ключових. За нашим спостереженням одним із таких середовищ є поєднання україномовного середовища сімей українських переселенців з іспаномовним середовищем автономної спільноти Андалузії, в якій існує одна офіційна мова – кастильська (власне традиційно іспанська), що є єдиною мовою місцевої спільноти, а також засобом виховання навчання та розвитку у більшості закладах освіти. Таким чином, впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ здійснювалося у вигляді впливу на навчально-виховний процес ДСДВ, що тимчасово перебувають на території автономної спільноти Андалузія, Іспанія.

Формувальний етап дослідження проводився в декілька **етапів**:

1. Підготовчий.
2. Власне експериментальний.
3. Контрольний.

На підготовчому етапі формального експерименту нами були проаналізовані та уточнені поточні ПУ, під впливом яких здійснюється формування ІКК у дітей ЕГ; виокремлені ПУ, що потребують впровадження чи корекції; здійснена додаткова діагностика ДСДВ та опитування батьків; визначені стратегії, прийоми та методи впровадження ПУ, що цього потребують; підготовлені матеріали, необхідні для впровадження ПУ.

Власне експериментальний етап передбачав практичне впровадження та корекцію ПУ формування ІКК у ДСДВ у навчально-виховному процесі, безпосереднє формування ІКК у ДСДВ в умовах білінгвального середовища під час перебування дітей під впливом визначених ПУ.

Упродовж контрольного етапу відбувалася поточна діагностика стану впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ та за необхідності корекція форм та методів їх впровадження.

Здійснення формувального етапу дослідження відбувалося за наступними **напрямами**: робота із батьками, робота із педагогами та робота із дітьми. При цьому були використані індивідуальні, групові та масові **форми роботи** з учасниками експерименту. Формувальний експеримент передбачав застосування словесних (бесіди, пояснення, лекції, розповіді тощо), наочних (інформаційні стенди, буклети, демонстрації), практичних (вправи, дидактичні ігри, практикуми тощо) та діагностичних (спостереження, анкетування, тестування) методів роботи.

На початковому етапі формувального експерименту було визначено, що особливості національного законодавства Іспанії та місцеві нормативно-правові акти Андалузії забезпечили нам об'єктивне дотримання таких ПУ формування ІКК у ДСДВ як **використання методу імерсії у якості засобу формування ІКК у межах ЗДО, володіння суб'єктами-трансляторами M2 автентичною ІКК,**

відсутність змішування мов в умовах ЗДО та тісний контакт із мовою та культурою народу-носія М2.

Так, додатковим положенням тридцять вісім Органічного закону 3/2020 від 29 грудня Про внесення змін до Органічного закону 2/2006 від 3 травня Про освіту визначено, що Органи управління освітою гарантують право учнів отримувати освіту кастильською та іншими офіційними мовами на відповідних територіях згідно з Конституцією Іспанії, Статуту автономії та чинних правил. З огляду на той факт, що автономна спільнота Андалузія відноситься до одномовних із єдиною офіційною мовою кастильською, в більшості державних закладах освіти ДСДВ отримують навчання, виховання та розвиток цією мовою. Таким чином, українські діти, відвідуючи ЗДО Андалузії перебувають у ситуації імерсії (занурення) в кастильську мову. За таких умов оволодіння ДСДВ ІКК в кастильській мові відбувається опосередковано через зміст навчальних програм.

Відповідно до ст. 6 Королівського указу 95/2022 від 1 лютого [180], що встановлює порядок і мінімальні норми навчання в сфері дошкільної освіти, та ст. 5 Декрету 100/2023 від 9 травня [54], що встановлює порядок і навчальну програму етапу дошкільної освіти в автономному співтоваристві Андалусія, дошкільна освіта Іспанії повинна сприяти розвитку у хлопчиків і дівчат здібностей, які дозволять їм:

- пізнати своє власне тіло і тіло інших, а також свої можливості для дій і навчитися поважати відмінності;
- спостерігати і досліджувати своє сімейне, природне і соціальне оточення;
- поступово знаходити самостійність у своїй звичайній діяльності;
- розвивати свої емоційні здібності;
- ставитися до інших на рівних і поступово набувати елементарних принципів співіснування і соціальних відносин, а також проявляти співчуття і мирне вирішення конфліктів, уникаючи будь-якого виду насильства;
- розвивати комунікативні навички на різних мовах і в різних формах вираження;

- овоювати логіко-математичні навички, навички читання і письма, рухів, жестів і ритму;
- заохочувати, застосовувати та розвивати соціальні норми, що сприяють рівності між чоловіками та жінками.

Для досягнення означеної мети відповідно до Додатків I Королівського указу 95/2022 та Декрету 100/2023 навчання, виховання та розвиток дітей дошкільного віку повинно здійснюватися у напрямку формування таких компетентностей як: компетентність у мовному спілкуванні; багатомовна компетентність; математична компетентність та компетентність у галузі науки, техніки та технологій; цифрова компетентність; особиста, соціальна компетентність і вміння вчитися; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; компетентність у сфері культурної свідомості та самовираження.

Таким чином, оволодіння означеними компетентностями засобом кастильської мови становить основу **імерсійного методу оволодіння ДСДВ ІКК у ЗДО Андалузії**, коли сама мова не вивчається цілеспрямовано, а її оволодіння відбувається опосередковано як побічний продукт формування визначених компетентностей.

Володіння трансляторами M1 в умовах ЗДО **автентичним мовленнєвим зразком** забезпечується положеннями ст. 92 Королівського указу 95/2022, відповідно до якої другий цикл дошкільної освіти (3-6 років) може викладатися педагогами за рівнем Магістра і спеціальністю «Дошкільна освіта» чи еквівалентним рівнем Бакалавра. Відповідно до інформації, що міститься на офіційному сайті вакансій Хунти Андалузії (<https://oposicionesdeandalucia.es>) для вступу на навчання з метою отримання рівня Бакалавра за спеціальністю «Дошкільна освіта» необхідно скласти вступний іспит до університету (PAU) або, якщо ні, скласти вступний іспит для осіб старше 25 років. Як перший так і другий містить перевірку знань із предмету «Кастильська мова і література» відповідно до Структури вступного іспиту до університету (<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portales/alumnado/pruebas-de-acceso-a-la-universidad>; Orden ECD/1663/2016) та ст. 3 Наказ ECD / 1663 / 2016 від 11 Жовтня,

що регулює вступні іспити до університетів для осіб старше 25 або 45 років, а також доступ через акредитацію досвіду роботи або професійної діяльності в рамках Національного університету дистанційного навчання [161]. Таким чином, існування рівня бакалавра чи магістра зі спеціальності «Дошкільна освіта» передбачає володіння педагогами Андалузії у цій сфері високого рівня автентичної мовленнєвої компетентності у кастильській мові.

Віддалене територіальне поширення української та кастильської мови також забезпечило об'єктивну можливість впровадження такої ПУ формування ІКК у ДСДВ як **відсутність змішування мов у навчально-виховному освітньому процесі ЗДО Андалузії.**

Тісний контакт із мовою та культурою народу-носія М2 у процесі взаємодії із предметами матеріального світу забезпечувався проживанням на території країни поширення іноземної мови.

Означені вище ПУ (використання методу імерсії у якості засобу формування ІКК у межах ЗДО, володіння суб'єктами-трансляторами М2 автентичною ІКК та відсутність змішування мов в умовах ЗДО, тісний контакт із мовою та культурою народу-носія М2 у процесі взаємодії із предметами матеріального світу) є такими, що склалися об'єктивно в силу перебування ДСДВ в мовленнєвому середовищі певного соціуму та не потребують нашого втручання. Часто цими ПУ обмежується формування ІКК у ДСДВ в умовах еміграції. Разом із тим, ми, зважаючи на проаналізовані у попередньому розділі теоретичні надбання, вважаємо означені умови хоча і важливими, але не завжди достатніми для ефективного оволодіння іноземною мовою.

Відповідно метою цілеспрямованого впливу на формування ІКК у ДСДВ у рамках формувального експерименту нашого дослідження стало впровадження таких ПУ як **дотримання максимально пропорційної присутності М2 у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку ДСДВ, дотримання природного онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини ІКК, підтримка природної мотивації до оволодіння М2, забезпечення загального**

розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного М1 як основа ефективного формування ІКК.

Отже, зміст формувального етапу даного дослідження полягає у моделюванні процесу формування ІКК у ДСДВ в умовах білінгвального середовища з дотриманням ПУ, визначених нами у якості ключових, існування частини із яких забезпечується об'єктивними обставинами (освітнім законодавством, особливостями соціального оточення), а частина із яких підлягає впровадженню у результаті спеціально організованої діяльності у процесі здійснення даного дослідження (Рис. П.2).

3.3 Впровадження педагогічних умов формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності в умовах природнього білінгвального середовища.

У межах формального експерименту нашого дослідження здійснювалося впровадження таких ПУ формування ІКК у ДСДВ як **дотримання максимально пропорційної присутності М2 у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку ДСДВ, дотримання природного онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини ІКК, підтримка природної мотивації до оволодіння М2, забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного М1 як основа ефективного формування ІКК.**

Впровадження означених ПУ здійснювалося за таким напрямками як: робота із батьками, робота із педагогами та роботі із дітьми.

Робота із батьками (Рис. Р.1.1). Одним із ключових напрямків упровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ вважаємо роботу із батьками. Індивідуальний простір оволодіння іноземною мовою (конкретні мовленнєві осередки оволодіння мовою, якість та кількість інпуту, кількість трансляторів іноземної мови та характер взаємодії дитини із ними), особливості кожної окремо взятої дитини (рівень її когнітивного розвитку, мовленнєвого розвитку, темперамент) роблять кожен випадок формування ІКК індивідуальним і таким, що потребує особливих методів втручання. За таких умов є необхідним існування

своєрідного «командного центру» формування ІКК для кожної конкретної дитини. Вважаємо, що таким «центром» мають стати батьки, які, оцінюючи ситуацію формування ІКК у власної дитини у всій її сукупності і цілісності, мають планувати та вживати заходів для корекції формування у власної дитини ІКК, контролювати їх ефективність та переформатовувати у разі необхідності. Для того, щоб батьки мали змогу виконувати вищезазначені функції в умовах нашого дослідження робота з батьками мала на меті виконання наступних завдань:

- підвищення обізнаності батьків у ефективних принципах, закономірностях, методах, прийомах формування ІКК у ДСДВ;
- поліпшення знань щодо загального та когнітивного розвитку дітей, розвитку М1 та їх впливу на формування ІКК у ДСДВ;
- ознайомлення із принципами ефективної мовної політики сім'ї та її ключового значення для формування у ДСДВ ІКК та білінгвізму;
- формування у батьків навичок складання та реалізації мовного плану сім'ї.

Задля виконання означених завдань в умовах нашого дослідження робота із батьками велася у таких напрямах як:

- виявлення батьківських цінностей, орієнтацій, пріоритетів у питанні формування у ДСДВ ІКК та білінгвізму;
- з'ясування найбільш проблематичних питань, що потребують впливу;
- створення навчального телеграм каналу для підвищення обізнаності батьків у питаннях дитячого білінгвізму, загального та когнітивного розвитку;
- проведення лекцій та зустрічей батьків, метою яких є обмін досвідом та обговорення складних питань, з якими стикаються батьки у процесі навчання та розвитку двомовних дітей;
- організація індивідуальних консультацій для батьків з метою вирішення конкретних проблемних питань формування ІКК;
- розробка та поширення інформаційно-навчальної брошури «Як виростити ефективного білінгва. Поради батькам»;

- проведення практикуму «Мовна політика сім'ї. Правила складання мовного плану сім'ї»;
- розробка та поширення серед батьків трафарету «Мовний план сім'ї»;
- контроль трансформації ідеології, поглядів і переконань батьків щодо питання формування ІКК у ДСДВ.

Таким чином, робота із батьками у питанні формування у ДСДВ ІКК передбачала реалізацію трьох послідовних етапів: підготовчого (діагностичного), основного (навчального) та контрольного.

На першому діагностичному етапі за мету ставилося з'ясування батьківських пріоритетів і знань у сфері оволодіння дітьми іноземною мовою задля означення необхідної подальшої просвітницької роботи серед батьків. Із цією метою був розроблений і поширений опитувальник серед батьків (Рис. Р.1.2), ключовими питаннями якого стали: чи вважаєте ви достатнім для дитини із метою оволодіння іноземною мовою відвідування ЗДО з іншомовним мовленнєвим середовищем; як ви намагаєтеся допомогти власній дитині із оволодінням іноземною мовою; якою мовою ви спілкуєтеся вдома; як ви реагуєте на змішування мов вдома; чи дбаєте ви про розвиток рідної мови дитини; як ви підтримуєте когнітивний, загальний розвиток дитини; вивчення якої мови ви вважаєте наразі пріоритетним для власної дитини. За результатами опитування ми зрозуміли загальні настрої батьків у питанні формування у дітей ІКК, зокрема висока актуальність швидкого оволодіння дітьми іноземною мовою та асиміляції у місцеву спільноту, недооцінка значення розвитку рідної мови, активність у сумісному вивченні іноземної мови вдома, змішування мов, делегування загального розвитку дитини ЗДО. Означені результати дали змогу визначити спрямування основного навчального етапу роботи із батьками.

Другий навчальний етап роботи із батьками передбачав здійснення безпосередньої діяльності із реалізації просвітницьких заходів із метою підвищення обізнаності батьків у питаннях формування ІКК у ДСДВ.

Останні декілька років телеграм канали стали ефективним способом поширення інформації, де люди мають можливість легко розповсюджувати та

отримувати необхідну інформацію. З огляду на зазначене в межах нашого дослідження був створений *телеграм канал «LITTLE GREAT BILINGUAL»* – <https://t.me/LittlegreatTK> (Рис. Р.1.3), метою якого стала професійна педагогічна підтримка у процесі виховання двомовних дітей. Велика кількість постів означеного каналу присвячувалися питання формування у дітей ІКК та білінгвізму, зокрема стосувалася тем: як ми вивчаємо мови; оволодіння мовою під впливом мовного середовища: можливо чи ні; спільне вивчення іноземної мови із дітьми дошкільного віку; дитина не може вивчити мову під впливом мовного середовища: у чому причина; як впливає темперамент дитини на оволодіння іноземною мовою в природних умовах; скількома мовами одночасно може оволодівати дитина; чи потрібно дитині, яка вивчає мову під впливом мовного середовища додаткова допомога у вигляді формального навчання (репетитори, мові курси...); чи можливо вивчити мову виключно за допомогою перегляду телевізора; період мовчання: що це; міфи стосовно дитячого білінгвізму; чи повинні двомовні діти перекладати; змішування мов дитиною: норма; стратегії батьків у розмежуванні мов та ін. У каналі також розміщувалася інформації стосовно шляхів поліпшення когнітивного розвитку дітей як нейропсихологічної основи оволодіння ІКК ДСДВ: покращення пам'яті, уваги, міжпівкульної взаємодії, фонематичного слуху, просторових уявлень, мілкої моторики, мовлення рідною мовою. Зокрема містяться приклади вправ на розвиток у дитини вищих психічних функцій та психологічних процесів.

У контексті формування знань батьків у сфері оволодіння ДСДВ ІКК було записане та поширене *навчальне відео «На шляху до білінгвізму. Свідоме батьківство»*. Метою означеного відео стало формування у батьків переконань та свідомого ставлення до власної ключовій ролі в оволодінні дітьми дошкільного віку ІКК та білінгвізму; розуміння випадків та шляхів необхідного втручання у означений процес. Зокрема у відео піднімаються питання способів вивчення мов; факторів, що впливають на успішність оволодіння дитиною мовленням іноземною мовою (ключові характеристики інпуту та особистісні якості дитини: темперамент, загальний та когнітивний розвиток, розвиток рідної мови); ролі сім'ї в оволодінні дитиною іноземною мовою. Ключовими меседжами означеного відео стали:

1. ДСДВ здатні оволодіти ІКК виключно під впливом іншомовного мовленнєвого середовища. У випадку відвідування закладу освіти, у якому навчання, виховання та розвиток ДСДВ відбувається іноземною мовою відсутня потреба спеціального навчання дитини мови (відвідування курсів із іноземної мови, репетиторів із іноземної мови). Більше того цілеспрямоване навчання дітей цього віку іноземній мові не відповідає рівню їх психологічного розвитку та не несе великої користі.

2. Для того, щоб дитина могла оволодіти іноземною мовою природнім шляхом, виключно перебуваючи в оточенні іншомовного середовища, час впливу цього середовища на дитину повинен бути не менше 40% від усього мовного інпуту, який отримує дитина. Одним із першочергових завдань батьків є підрахунок кількості часу перебування дитини під впливом іншомовного середовища та корекція у разі необхідності.

3. Просте перебування у оточенні іншомовного середовища не має наслідком оволодіння ДСДВ ІКК, дитина вивчає мову у взаємодії (із дорослими, дітьми, що розмовляють іноземною мовою) під час ігор, спільної діяльності тощо, а отже батьки під час підрахунку інпуту іноземною мовою повинні враховувати наскільки він є ефективним, тобто наскільки дитина бере участь у спілкуванні із іншомовними дорослими і дітьми навіть у випадку браку мовних засобів. У цьому випадку завданням батьків є піклування про успішну адаптацію дитини до іншомовного ЗДО, вплив на персонал такого закладу чи навіть його зміна у разі необхідності.

4. У разі недосягнення відсоткової норми іншомовного інпуту виключно за допомогою відвідування іншомовних ЗДО, завданням батьків є знаходження способів його розширення: відвідування додаткових гуртків, таборів іноземною мовою, ігрових майданчиків тощо.

5. Успішність оволодіння дітьми ІКК залежить від їх мотивації, яка у ДСДВ ототожнюється із реальною необхідністю спілкуватися іноземною мовою. За таких умов перешкодою у оволодінні ІКК можуть стати відвідування іноземних ЗДО разом із однолітками, що володіють рідною мовою дитини. Комунікація із

такими однолітками може закривати потребу дитини у спілкуванні, а, отже, значно уповільнювати оволодіння дітьми ІКК під впливом іншомовного середовища.

6. Оволодіння ІКК природнім шляхом передбачає існування «періоду мовчання». У цей період батькам може здаватися, що дитина пасивна у оволодінні іноземною мовою і їй потрібна допомога. Разом із тим, це є хибним враженням, оскільки саме у цей період дитина проводить надзвичайно активну внутрішню діяльність із накопичення лексичних знань та вибудовування граматики іноземної мови. Не можна силувати дитину до появи активного мовлення, краще зосередитися на корекції інпуту та його якості у випадку, якщо «період мовчання» триває більше 6 місяців.

7. Батьки не повинні безпосередньо здійснювати будь-яку діяльність із навчання дітей іноземній мові чи спільного її вивчення: спілкування у сім'ї іноземною мовою, читання казок іноземною мовою тощо. Наслідком зазначених практик є надання дитині неправильного мовленнєвого зразку та змішування мов, стагнація рідної мови і, як наслідок, можливе відставання у загальному та когнітивному розвитку дитини.

8. Успішність оволодіння ІКК залежить не тільки від якості та кількості інпуту іноземною мовою. На цей процес великий вплив мають індивідуальні особливості дитини. Зокрема, рівень нейропсихологічного розвитку: стан пам'яті, уваги, уяви, сприйняття, міжпівкульної взаємодії. Велику роль відіграє стан сформованості мовлення рідною мовою, що, з одного боку, є зовнішнім відображенням стану нейропсихологічного розвитку дитини, а з іншого – засобом когнітивного та загального розвитку дитини у випадку, коли іноземна мова через недостатній рівень розвитку не здатна виконувати таку функцію. За таких умов першочерговим завданням батьків є забезпечення під час формування ІКК у ДСДВ природнім шляхом і відвідування іншомовних закладів освіти розвитку мовлення рідною мовою та загального, когнітивного розвитку дитини.

9. Батьки повинні забезпечувати чітке розділення мовних середовищ у житті дитини і, зокрема, не допускати випадків змішування мов під час спілкування у родинному колі. Причиною цьому є практика швидкої стагнації рідної мови в

умовах еміграції у дітей навіть у випадку досить високого рівня розвиненості, ризик втрати емоційного контакту із дітьми та зав'язків із членами родини, що не володіють М2 дитини; недосягнення бажаного рівня когнітивного та загального розвитку дитини; виховання монолінгвальної дитини та неотримання переваг від потенційного білінгвізму.

Під егідою розвивального центру «LITTLE GREAT BILINGUAL GRANADA» були проведені *зустрічі батьків*, де останні в невимушеній атмосфері змогли поділитися власним досвідом, проблемами, викликами, з яким вони стикаються у процесі оволодіння їхніми дітьми ІКК, шляхами їх вирішення, а також отримати педагогічні поради у разі необхідності. Основними питаннями, які підіймалися на означеній зустрічі були: особливості навчально-виховного процесу у ЗДО Андалузії, адаптація дітей до ЗДО, що ускладняється невідомим дитині мовним середовищем; чи потрібна дитині підтримка для оволодіння іноземною мовою у вигляді репетиторів, якою мовою читати дитині казки, дивитися телевізор, індивідуальні особливості та темпи розвитку іншомовного мовлення у дітей, як підтримати загальний розвиток дітей в умовах навчання у закладах із іноземним мовним середовищем.

Під час основного етапу роботи із батьками була підготовлена та поширена серед батьків *брошура: «Як виховати ефективного білінгва. Путівник для батьків»* (Рис. Р.1.4), що складена у вигляді найактуальніших питань батьків у сфері формування у дітей ІКК, зокрема: які переваги має формування білінгвізму для моєї дитини; чи можу я якимось чином полегшити чи пришвидшити оволодіння моєю дитиною іноземною мовою; якою мовою слід говорити в сім'ї; як реагувати на змішування мов дитиною, що таке мовна політика та мовний план сім'ї та як я можу його реалізувати; чи слід мені підтримувати рідну мову дитини, як мені забезпечити успішність виховання, розвитку та навчання дитини за умови відвідування ЗДО з іноземним мовним середовищем.

Особливу увагу було приділено просвітництву батьків у питаннях мовної політики та планування як основної їх функції у процесі формування у ДСДВ ІКК.

Був підготовлений та запропонований батькам *трафарет мовного плану сім'ї* (Додаток Р.2) із роз'ясненням послідовності його заповнення:

1. Означення мети:

Визначення мов, якими ви хочете, що б володіла ваша дитина:

- з'ясування, чому ви хочете, щоб ваша дитина володіла саме цими мовами;
- визначення рівня володіння кожною із мов (на рівні носіїв, побутовому рівні, рівні загального знайомства із мовою);

2. Означення загальної стратегії оволодіння дитиною кожною із мов (мова сім'ї – мова суспільства, одна людина – одна мова, стратегія часу, стратегія місця), тобто де, коли та за допомогою кого дитина буде оволодівати мовами.

3. Конкретизація часу та місця, тобто скільки і де конкретно дитина буде оволодівати кожною із мов.

4. Мовна політика сім'ї, тобто правила використання мов усередині родини (хто, якою мовою, за яких обставин говорить із дитиною) та за її межами із іншими членами суспільства. Особливо цей пункт важливий у сім'ях, де батьки говорять різними мовами з метою запобігання змішуванню мов.

3. Планування та стратегія набуття дитиною грамотності та академічних знань, когнітивного розвитку. Передбачає вибір закладу освіти (білінгвального, монолінгвального на одній із мов дитини, тощо), де і яким чином дитина буде навчатися читати і писати кожною із своїх мов та у якому порядку.

Також був проведений *семінар-практикум для батьків «Мовний план сім'ї»*, що складався із двох частин: теоретичної і практичної та торкався наступних питань:

1. Теоретична частина (лекційна):

- Що таке мовна політика сім'ї, навіщо вона потрібна.
- Мовний план сім'ї, структура.
- Ознайомлення із трафаретом мовного плану сім'ї, розбір прикладу його заповнення.

- Практична частина: складання мовного плану сім'ї.

Контрольний етап роботи із батьками передбачав перевірку трансформації поглядів та переконань батьків на питання формування у ДСДВ ІКК та підвищення їх знань у цій сфері. Означений етап полягав у повторному заповненні діагностичної анкети батьками та аналіз результатів.

Робота з педагогами в умовах нашого дослідження передбачала роботу з педагогами-трансляторами іноземної мови ЗДО Андалузії та україномовними педагогами, що задіяні у вихованні, навчанні та розвитку ДСДВ.

Зазвичай формування ІКК у ДСДВ шляхом занурення у іншомовне середовище є вузькоспеціалізованою галуззю і обізнаність у ній дошкільних педагогів є достатньо низькою. Відповідно впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ передбачало підвищення компетентності педагогів у принципах, методах та прийомах навчання іноземної мови за імерсійною моделлю. Зокрема, основними завданнями, які були сформовані нами у цій частині формувального експерименту стали роз'яснення щодо:

- якості інпуту як основного джерела формування у ДСДВ ІКК;
- етапів природного оволодіння ІКК у ДСДВ, значення «періоду мовчання»;
- існування індивідуальних особливостей оволодіння ІКК, важливості індивідуального підходу до кожної дитини.

Оскільки діти, що брали участь у нашому дослідженні, відвідували різні ЗДО Андалузії, робота із педагогами-трансляторами іноземної мови велася опосередковано через батьків шляхом підготовки та поширення навчально-інформативних брошур за тематикою: «Як спілкуватися із дитиною, що перебуває в умовах мовного занурення»; «Чому важливо не форсувати появу активного мовлення у дитини, що оволодіває іноземною мовою під впливом мовного середовища»; «Роль педагога в оволодінні ДСДВ ІКК засобом мовного середовища» («Cómo comunicarse con un niño que se encuentra en condiciones de inmersión»; «¿Por qué es importante no forzar la aparición de un habla activa en un niño que adquisicia de idioma extranjero bajo la influencia del entorno del habla»; «El Papel

del maestro en el adquisición del niños de edad preescolar media de competencia comunicativa extranjera como medio del entorno del habla») (Додаток С.1).

Робота із україномовними педагогами передбачала формування розуміння у останніх свого значення у вихованні, навчанні та розвитку ІКК у ДСДВ, які перебувають у двомовному середовищі, що зазвичай ними не усвідомлюється, та включення їх у загальну систему формування у ДСДВ ІКК зокрема та білінгвізму взагалі як рушійної сили формування комунікативної компетентності рідною мовою та загального (когнітивного) розвитку дітей. Із цією метою був створений *просвітницький сайт «Педагог білінгва»* – <https://sites.google.com/view/pedagogbilingva> (Додаток С.2), на платформі якого розкривалися такі питання як роль педагога – транслятора рідної мови у вихованні двомовної дитини; як реагувати на мовні інтерференції у мовленні дитини-білінгва; якою мовою починати навчати дитину-білінгва грамоті; як україномовний педагог може допомогти дитині оволодіти іноземною мовою; сюжетні картинки як засіб розвитку мовлення; як підготувати дитину до відвідування іншомовного ЗДО; розвиток слухомовленнєвої пам'яті як засіб полегшення оволодіння дитиною іноземною мовою; розвиток мислення – основа розвитку мовлення білінгва та ін.

Робота із дітьми (Рис. Т.1) у процесі впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ здійснювалася за напрямками:

- Власне формування ІКК у ДСДВ;
- Розвиток рідної мови дітей;
- Загальний когнітивний розвиток дітей;
- Нейропсихологічний розвиток дітей.

Суб'єктами, що здійснювали означену роботу із дітьми у нашому дослідженні виступали:

1. батьки;
2. іншомовні ЗДО Андалузії;
3. україномовні педагоги.

Робота з дітьми здійснювалася двома шляхами:

1. опосередковано шляхом навчально-інформаційної роботи із батьками, іншомовними та україномовними педагогами, що здійснювали навчання, виховання та розвиток ДСДВ;

2. безпосередньо із дітьми.

Зокрема, з метою впровадження таких ПУ формування ІКК у ДСДВ як забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного М1 як основи ефективного формування ІКК був створений *центр розвитку дітей Little Great Granada*. Діяльність Центру полягала у діагностиці загального та когнітивного розвитку ДСДВ (Рис. Т.2) та подальшому навчанні, вихованні та розвитку дітей рідної мовою задля забезпечення необхідного для оволодіння високим рівнем ІКК нейропсихологічного, когнітивного розвитку та розвитку рідної мови.

На діагностичному етапі нами використовувалася методика нейропсихологічної діагностики Кіпаренко О. [285], у процесі застосування якої підлягали з'ясуванню зокрема рівень загальних знань дитини, рівень розвитку уваги, короткочасної та відстроченої пам'яті, праксису, гнозису, особливо фонематичного слуху, просторових уявлень, мислення, експресивного та імпресивного мовлення рідною мовою. Дітям пропонувалися такі завдання як коректурна проба, проба «10 слів», проба на реципрокну координацію, праксис пози пальців, оральний праксис, проба на ритми, спрощена проба Бентона, завдання на аналогії, узагальнення, розуміння сенсу сюжетної картинки, називання предметів та їх частин, складання зв'язної розповіді за серією сюжетних картинок.

За результатами діагностики у Центрі для ДСДВ проводилися розвиваючі заняття (Рис. Т.3), що орієнтовно складалися із таких змістовних блоків:

- блок нейропсихологічної корекції;
- блок розвитку загальних знань;
- блок розвитку мовлення рідною мовою.

В залежності від переважних потреб конкретної групи дітей нейропсихологічний блок включав вправи та ігри із розвитку уваги та пам'яті, праксису, гнозису, просторових уявлень, міжпівкульної взаємодії: коректурні

проби, малювання двома руками, конструювання, лабіринти, розрізні картинки, прості графічні диктанти, копіювання фігур по крапках, відтворення ритмічних структур, нейрогімнастика, кінезіологічні казки для дітей, вправи із кінезіологічними м'ячиками і мішечками, із дошкою Більгоу, запам'ятовування і відтворення слів, ігри «Знайди відмінності», «Чотири стихії», «Заборонений рух», «Ніс-підлога-стеля», «Зупинись», «Покажи одночасно двома руками», «Робот», «Меморі», «Снігова куля», «Пари слів», «Яке слово загубилося», «Що ти почув», «Ехо», «Нейродинамічні ряди», «Розклади предмети», «Зроби як я скажу, а не покажу», «Мовчу-шепочу-кричу», «Муха», «Слухай та шуми», «Звукове лото», тощо.

Блок розвитку загальних знань складав ознайомлення ДСДВ із соціумом, природнім довкіллям, логіко-математичний розвиток відповідно до вимог Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина».

Блок розвитку мовлення рідною мовою передбачав поповнення словникового запасу ДСДВ, формування граматичної правильності мовлення, розвиток зв'язного мовлення рідною мовою, монологічного мовлення, зокрема, навчання переказу коротких оповідань та казок, складання розповіді за картинкою чи серією сюжетних картинок, розучування віршів, лічилок, потішок. У своїй роботі ми керувалися основними завданнями мовленнєвого розвитку ДСДВ, запропонованими Богуш А. [251].

Таким чином, впровадження ПУ формування у ДСДВ ІКК в умовах нашого дослідження представляло собою взаємопов'язану систему впливу на навчання та розвиток дітей безпосередньо та через трансформацію поглядів, переконань, підвищення обізнаності, а, відповідно, модифікацію практики, діяльності та поведінки батьків, україномовних педагогів та педагогів ЗДО.

3.4. Аналіз узагальнених результатів формувального етапу дослідження

У попередньому розділі дисертаційного дослідження у результаті проведення констатувального експерименту нами був виявлений недостатній рівень актуального стану сформованості у ДСДВ ІКК. Як результат, на основі аналізу

науково-теоретичних засад оволодіння ДСДВ іноземною мовою було виділено ряд ПУ формування ІКК у дітей досліджуваного віку.

Із метою практичного впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ був здійснений вплив на переконання, цінності та практику батьків та педагогів дітей ЕГ у питанні оволодіння іноземною мовою в умовах природнього білінгвального середовища та безпосередня педагогічна діяльність із дітьми цієї групи, яка, окрім власне оволодіння іноземною мовою, включала когнітивний розвиток дітей М1 та власне розвиток мовлення М1. Формування ІКК у ДСДВ, що входили до КГ, здійснювалося без будь-якого додаткового втручання та планування.

Апробація результатів впровадження ПУ формування ІКК здійснювалася із допомогою контрольної діагностики стану оволодіння іноземною мовою дітьми експериментальної та контрольної групи (Додаток У) та аналізу динаміки формування компонентів ІКК, її порівняння у дітей обох груп. Встановлення рівня сформованості ІКК у ДСДВ на контрольному етапі дослідження здійснювалося за аналогічними критеріями та показниками, що і на констатувальному етапі, а саме: лінгвістичним, соціокультурних знань і навичок та загальнокомунікативних навичок та орієнтирів.

Розглянемо стан сформованості ІКК у дітей ЕГ за кожним із критеріїв на контрольному етапі дослідження та його порівняльну характеристику із дітьми КГ та на етапі констатувального експерименту.

Із метою нашого дослідження діагностика ІКК за лінгвістичним критерієм передбачала аналіз сформованості у ДСДВ пасивних мовних знань та активного мовлення іноземною мовою у вільних ситуаціях спілкування, що становить лінгвістично-когнітивний та лінгвістично-операційних субкритерії відповідно.

У результаті діагностики пасивних лексичних знань із використанням тесту TEVA-R усі діти ЕГ показали високий рівень сформованості пасивного словникового запасу, ідентифікуючи більше 31 стимулів із 46, що відповідає нормам розвитку дітей 4-5 років (Табл. 3.2). При цьому була виявлена тенденція, відповідно до якої репертуар незасвоєної лексики у більшості випадків залежав від статі дитини. Для дівчат зокрема складали труднощі такі слова, як «рушниця»,

«шабля», для хлопчиків, зокрема «спідниця» тощо. Із нашої точки зору це свідчить про природність формування лексичних знань у дітей ЕГ, коли краще засвоюються слова, що постійно перебувають у комунікативному оточенні дитини. Крім того, у процесі дослідження у дітей ЕГ спостерігався високий рівень металінгвістичних здібностей, коли відшукування картинки, що відповідала названому екзаменатором слову відбувалося шляхом виключення. Означене, окрім демонстрації гарної здатності дитини орієнтуватися у лексичному матеріалі за умови недостатності лексичних знань, також свідчило про високий рівень словникового запасу, коли дитина опосередковано засвідчувала знання не задіяних у пробі слів. У порівнянні із ЕГ рівень сформованості лексичних знань у дітей КГ на момент контрольного етапу дослідження хоч і показав зростання, але значно менше, ніж у ЕГ, стан розвитку пасивного словникового запасу у дітей означеної групи все ще варіювався від дуже низького до високого, що може бути свідченням нестабільності результатів оволодіння ДСДВ ІКК у природньому білінгвальному середовищі за умови недотримання ПУ оволодіння дітьми цієї вікової категорії іноземною мовою. Зокрема 4 % дітей все ще показали дуже низький рівень сформованості пасивних лексичних знань, 34 % – низький рівень, 46 % – середній рівень і 8 % – високий рівень (Табл. 3.3). Означений кількісний аналіз дав змогу дійти до висновку, що впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ забезпечило із точки зору якісної оцінки оволодіння пасивним словниковим запасом дітьми ЕГ досягнення рівня, що відповідає біологічному віку дітей, тобто 5 років. У свою чергу діти КГ все ще демонстрували розгалуженість у відповідності стану розвитку їх лексичних знань віковим нормам для носіїв М2.

Контрольний експеримент показав також підвищення рівня володіння дітьми ЕГ низькочастотною лексикою, коли більшість дітей (84 %) показали коефіцієнт правильно ідентифікованих стимулів вище 75, що відповідає високому рівню володіння цією категорією лексики, а решта отримали середній рівень сформованості означених знань. У свою чергу діти КГ мали гірші показники: 12 % дітей показали дуже низький рівень сформованості низькочастотної лексики, 36 % – низький, 20 % – середній та 12 % – високий.

Таблиця 3.3

**Динаміка розвитку пасивних лексичних знань у ДСДВ (ЕГ і КГ) на
контрольному етапі дослідження**

Рівень розвитку	ЕГ (n=50)		КГ n=(50)	
	до	після	до	після
Дуже низький	18 % (n=9)	-	24 % (n=12)	4 % (n=2)
Низький	54 % (n=27)	-	42% (n=21)	34% (n=17)
Середній	28 % (n=14)	-	34% (n=17)	46% (n=23)
Високий	-	100 % (n=50)	-	16 % (n=8)

У розрізі діагностики пасивного володіння ДСДВ окремими категоріями лексики, контрольний етап дослідження показав наступні результати (Табл. 3.4).

Перевірка пасивного володіння учасниками ЕГ дієсловами продемонструвала, що діти, які перебували під впливом ПУ формування ІКК, також значно підвищили свої знання у сфері цієї категорії лексики: 22 % дітей показали середній рівень, а 78 % – високий рівень. Діти означеної групи також виявили високий рівень пасивного володіння прикметниками. Значно покращилося пасивне володіння дітьми ЕГ прийменниками: рівень 36 % дітей відповідав середньому, 64 % – високому.

Разом із тим, динаміка зростання рівня пасивного володіння окремими категоріями лексики у дітей КГ була нижчою у порівнянні із дітьми ЕГ. Так, низький рівень володіння дітьми КГ дієсловами показали 50 % дітей, середній – 38 %, високий – 12 %. Зростання пасивного володіння дітьми КГ прикметниками становило: 24 % – низький рівень, 56 % – середній рівень, 22 % високий рівень. Найменший приріст зростання мала динаміка пасивного оволодіння дітьми КГ прийменниками: 10 % показали дуже низький рівень оволодіння означеною категорією лексики, 28 % – низький рівень, 28 % – середній рівень та 14 % – високий рівень. Отже, усі види пасивних лексичних знань у дітей ЕГ зазнали більшого та стабільнішого розвитку, ніж у дітей КГ.

За результатами усіх методик на виявлення рівня пасивних лексичних знань проведений контрольний експеримент показав, що діти ЕГ після здійснення на них

впливу у вигляді впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ отримали пасивний розвиток лексичних знань високого рівня. Рівень же дітей КГ, незважаючи на підвищення, коливався у діапазоні від дуже низького до високого, що свідчить про перебування дітей означеної групи під різними за ефективністю варіаціями природніх білінгвальних середовищ (Рис 3.8.).

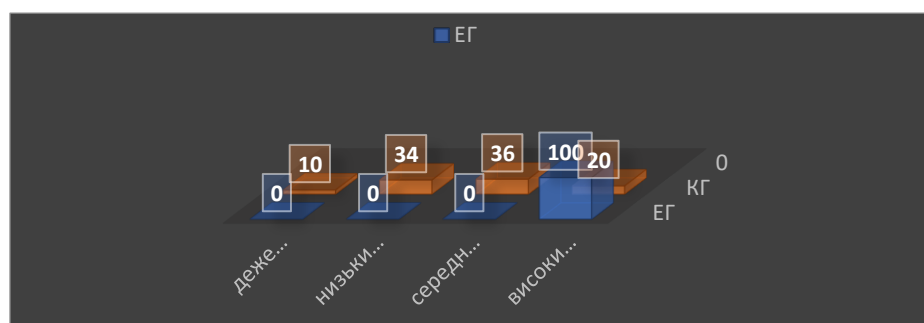


Рис. 3.8 Порівняльна характеристика динаміки зростання сформованості ІКК у дітей КГ та ЕГ у розрізі пасивного володіння лексикою (%)

Отже, діти ЕГ у результаті проведення формувального експерименту отримали вагоме та стабільне зростання пасивних лексичних знань. У свою чергу діти КГ показали значно розгалуженіший результат динаміки змін рівню сформованості ІКК у розрізі пасивного володіння лексикою (Рис. 3.9).



Рис. 3.9 Динаміка зростання рівня володіння пасивними лексичними знаннями в експериментальній та контрольній групі на момент констатувального та контрольного експерименту (%)

Як і під час констатувального експерименту з'ясування рівня сформованості у ДСДВ граматичних знань передбачало перевірку здатності розрізнення однини і

множини, зменшувально-ласкальних форм іменників, розуміння окремих речень, простих і складних інструкцій, зверненого мовлення М2.

На контрольному етапі дослідження діти ЕГ досить легко вправлялися із диференціацією числа іменників, продемонструвавши високий рівень виконання завдань відповідної методики, що свідчить про пасивне засвоєння дітьми ЕГ означеної категорії граматичних знань.

Завдання на диференціацію зменшувально-ласкальних форм іменників також не викликали особливих труднощів в учасників ЕГ. 18 % отримали середній результат, 81 % – високий. Цікаво, що у багатьох дітей спостерігалася труднощі віднесення іменника «жаба» до зменшувально-ласкальної групи, аргументуючи це тим, що жаба маленька. Вважаємо, що означена помилка не є лексичною, а більшою мірою пов'язана із загальними процесами мислення, втратою орієнтиру виконання завдання у вигляді порівняння однотипних предметів між собою та перехід до порівняння усіх предметів за розміром.

Усі діти ЕГ продемонстрували високий рівень розуміння простих і складних інструкцій. Під час виконання інструкцій діти вільно входили у діалог із екзаменатором, уточнюючи як правильно виконати інструкцію. Наприклад, під час виконання інструкції «Поклади ведмедика в коробку» за наявності у кабінеті кількох коробок уточнювали, в яку саме коробку слід покласти ведмедика, чи на прохання намалювати сонечко жовтим олівцем просили дати жовтий олівець, якщо не бачили його у полі свого зору.

Таблиця 3.4

Динаміка стану сформованості у ДСДВ пасивних лексичних знань з огляду на окремі частини мови

Рівень володіння окремими частинами мови	ЕГ n = 50 / %						КГ n = 50 / %					
	Дієслова		Прикметники		Прийменники		Дієслова		Прикметники		Прийменники	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Дуже низький	6/12	-	12/24	-	34/68	-	10/20	-	14/28	-	42/84	5/10
Низький	22/44	-	28/56	-	14/28	-	26/52	25/50	25/50	12/24	8/16	24/48
Середній	22/44	11/22	10/20	-	2/4	18/36	14/28	19/38	11/22	28/56	-	14/28
Високий		39/18	-	50/100		32/64		6/12	-	10/20		7/14

У значній мірі підвищилися показники у дітей ЕГ у процесі виконання завдань на розпізнання картинки, що відповідає певному реченню. 84 % дітей вдалося безпомилково співвіднести усі речення із картинками, що свідчить про високий рівень розуміння мовлення М2. 16 % дітей припустилися одиничних помилок. Слід відзначити, що під час виконання означених завдань подекуди спостерігалися імпульсивні помилки, коли дитина неправильно співвідносила картинку із реченням через недостатнє приділення уваги усім деталям картинки. Наприклад, дітьми інколи плуталися картинки, що відповідають реченням «Бабуся миє посуд» та «Бабуся ріже моркву». Означені помилки вважаємо пов'язаними із рівнем розвитку у дитини уваги та схильністю до імпульсивності, а не власне лексичними, тому у випадку демонстрації дитиною розуміння змісту помилки (наприклад, після наголошення екзаменатором на слові «моркву» дитина самостійно віднаходить на картинці моркву) чи самовиправлення ми вважали, що дитина розуміє зміст запропонованого речення.

Взагалі протягом усього тестування діти ЕГ демонстрували гарне розуміння зверненого до них мовлення, змісту супутніх до методик інструкцій і завдань, коли відпала необхідність їх перекладу М1.

Дослідження рівня володіння дітьми КГ граматичними знаннями також показало зростання, проте результати такого зростання були менш стабільними і все ще варіювалися від низького до високого рівнів (Табл. 3.5). Так, 18 % дітей продемонстрували низький рівень засвоєння числа іменників, 38 % – середній і 44 % – високий. Завдання на розрізнення зменшувально-ласкальних форм іменників дітям КГ вдалося виконати на такому рівні: 26 % – низький рівень, 48 % – середній рівень та 26 % – високий рівень. Широкий діапазон мав рівень розуміння дітьми речень: 30 % – низький, 52 % – середній і 18 % – високий. Подібним чином виглядав і стан розуміння дітьми КГ простих та складних інструкцій. Низький рівень розуміння простих інструкцій мали 32 % дітей, середній – 32 % та високий – 36 %. 44 % дітей продемонстрували низький рівень володіння складними інструкціями, 36 % – середній, 20 % – високий.

Узагальнений аналіз рівня сформованості у ДСДВ пасивних граматичних знань за сумою усіх методик дав нам змогу стверджувати, що впровадження ПУ формування у ДСДВ ІКК забезпечує стабільний та значний приріст розвитку означених знань, коли усі діти ЕГ показали високий рівень пасивного володіння граматиною М2. Разом із тим, лише 42 % дітей КГ змогли досягнути високого рівня володіння пасивними знаннями, 30 % – середнього рівню та 28 % мали низький рівень (Рис. 3.10).

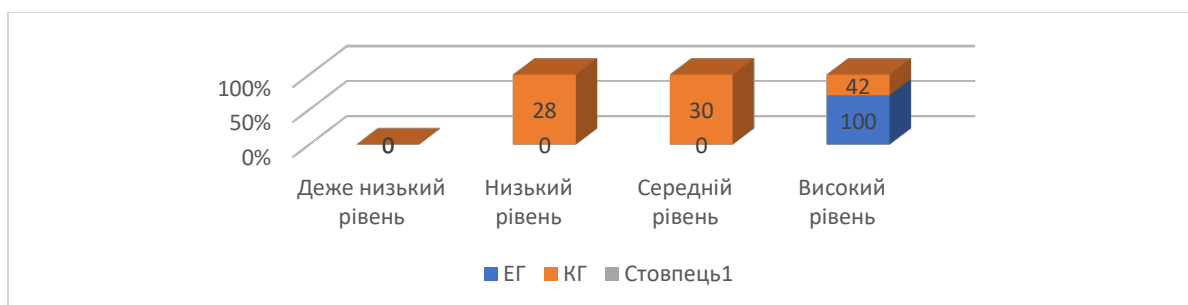


Рис. 3.10 Порівняльна характеристика динаміки зростання сформованості ІКК у дітей КГ та ЕК у розрізі пасивного володіння граматиною (%)

Таким чином, динаміка формування граматичних знань у М2 є значно вищою у дітей ЕГ, ніж контрольної (Рис. 3.11).



Рис. 3.11 Динаміка зростання рівня володіння пасивними граматичними знаннями в експериментальній та контрольній групі на момент констатувального та контрольного експерименту (%)

Таблиця 3.5

Динаміка стану сформованості у ДСДВ пасивних граматичних знань

Рівень сформованості граматичних знань	ЕГ %										КГ %									
	Розуміння числа іменників		Розуміння зменшувано- ласкавих суфіксів		Розуміння речень		Розуміння простих інструкцій		Розуміння складних інструкцій		Розуміння числа іменників		Розрізнення зменшувано- ласкавих суфіксів		Розуміння речень		Розуміння простих інструкцій		Розуміння складних інструкцій	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Дуже низький			24		16		10		18				32		20		14		22	
Низький	78		60		78		72		68		84	18	50	26	66	30	72	32	68	44
Середній	22		16	18	6	16	18		14		16	38	18	48	14	52	14	32	10	36
Високий		100		81		84		100		100		44		6		18		6		20

Отже, загалом з огляду на ступінь розвитку лексичних, граматичних та фонетичних знань діти ЕГ продемонстрували на момент проведення контрольного експерименту високий рівень володіння ІКК за лінгвістично-когнітивним субкритерієм. У свою чергу у дітей КГ сформованість означених видів знань варіювалася в такому діапазоні: 42 % дітей – високий рівень, 30 % – середній, 26 % – низький та 2 % – дуже низький (Рис. 3.12). Дітям ЕГ вдалося оволодіти однаково високим рівнем як лексичних, так і граматичних знань, в той час як у дітей КГ все ще спостерігався нижчий рівень оволодіння граматичними знаннями у порівнянні із лексичними. У значної кількості дітей КГ була відстежено низьку ступінь засвоєння окремих граматичних форм та простору мови (внутрішньої структури мови), що поряд із недостатністю словникового запасу ускладнювало розуміння вільного мовлення М2.

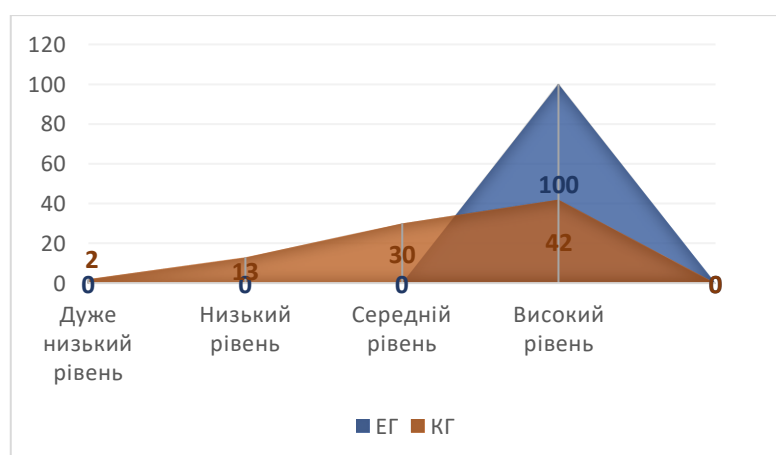


Рис.3.12 Стан сформованості ІКК у дітей ЕГ та КГ за лінгвістично-когнітивним критерієм на момент контрольного експерименту (%)

Загалом вищий приріст мовних знань, що визначаються лінгвістично-когнітивним субкритерієм, спостерігався у дітей ЕГ в порівнянні із дітьми КГ (Рис. 3.13).



Рис. 3.13 Порівняльна характеристики динаміки зростання сформованості ІКК за лінгвістично-когнітивним субкритерієм у дітей експериментальної та контрольної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження (%)

Під час діагностики сформованості ІКК за лінгвістично-операційним субкритерієм нами, як і під час констатувального експерименту, на етапі контрольного експерименту досліджувалися якісний та кількісний склад словникового запасу, присутність та якість фразового мовлення, здатність відтворювати слова різної складової структури та звуковимова.

Із використанням стимульного матеріалу TEVA-R була здійснена оцінка активного словникового запасу дітей контрольної та експериментальної групи (Табл. 3.6). Зокрема, 78 % дітей ЕГ змогли ідентифікувати від 21 до 30 із 46 наданих лексичних стимулів, що відповідає середньому рівню розвитку активного словника та співвідноситься із біологічним віком 3-4 роки; 24 % дітей ЕГ ідентифікували більше 31 стимули, що свідчить про їх високий рівень засвоєння активної лексики та досягнення рівня 4-5 років. У свою чергу активний словник лише 14 % дітей КГ у результаті діагностики відповідав високому рівню, 36 % середньому, 38 % низькому та 12 % дуже низькому.

Таблиця 3.6

**Динаміка розвитку активного словникового запасу у ДСДВ (ЕГ і КГ) на
контрольному етапі дослідження за результатами методики із
використанням стимульного матеріалу TEVA-R**

Рівень розвитку	ЕГ n=50		КГ n=50	
	до	після	до	після
Дуже низький	66 %	-	56 %	12 %
Низький	34 %	-	44%	38%
Середній	-	76 %	-	36%
Високий	-	24 %	-	14 %

Таким чином, було з'ясовано, що динаміка розвитку активного словника дітей ЕГ була значно вищою, ніж у дітей КГ (Рис. 3.14).

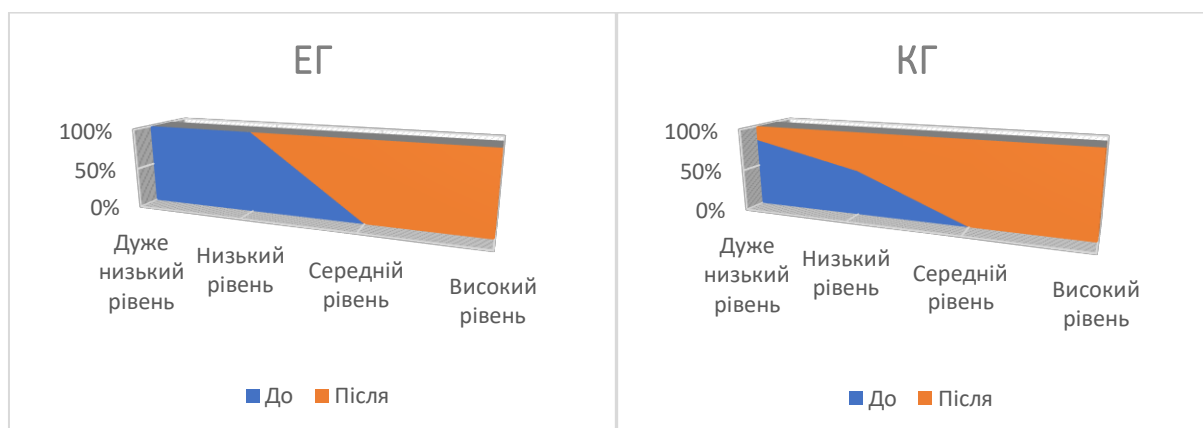


Рис. 3.14 Динаміка зростання рівня володіння активним словниковим запасом в експериментальній та контрольній групі на момент констатувального та контрольного експерименту за результатами методики із використанням стимульного матеріалу TEVA-R (%)

Разом із тим, у дітей як ЕГ, так і КГ на момент констатувального експерименту активний словник був нищим за пасивний (Рис. 3.15). Зважаючи на той факт, що репертуар стимульних слів у застосованому варіанті тесту TEVA-R відповідає біологічному віку дітей-носіїв М2 4-5 років, тобто гіпотетично ці слова повинні бути у активній комунікації дітей означеного віку, можемо стверджувати, що активізація словникового запасу більшості ДСДВ як експериментальної, так і контрольної групи все ще перебуває у процесі становлення. Тобто щодо певних слів

діти показали недостатність сформованості сталого зв'язку між предметами та їх лексичними значеннями.

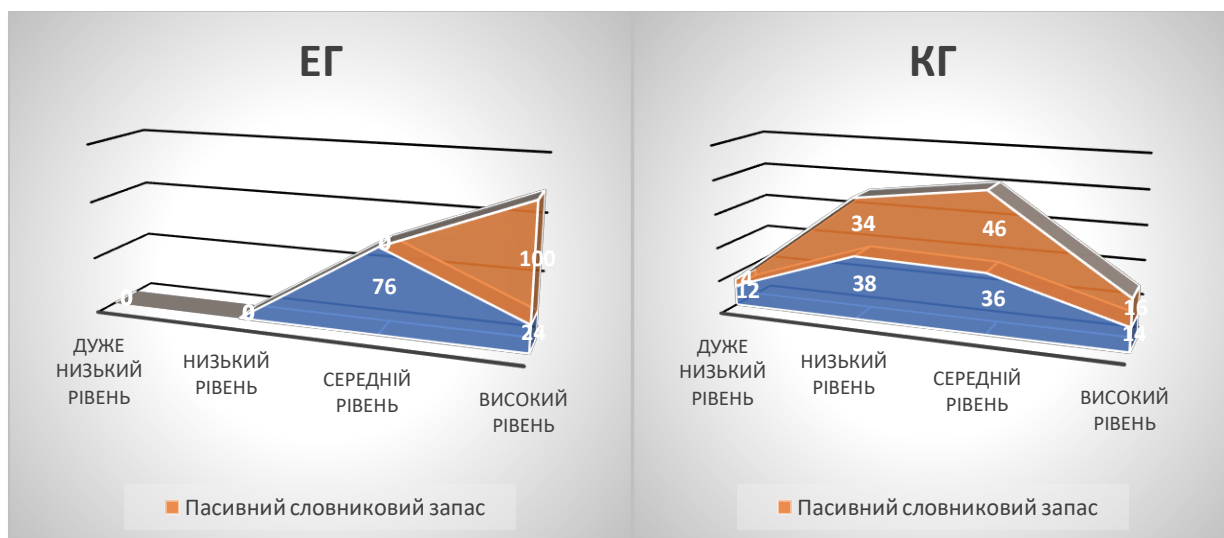


Рис. 3.15 Порівняльний аналіз розвитку пасивного та активного словника у дітей експериментальної та контрольної групи на контрольному етапі дослідження (%)

У розрізі активного володіння низькочастотною лексикою 62 % дітей ЕГ продемонстрували середній рівень, 38 % – високий. 26 % дітей КГ показали все ще дуже низький рівень активного володіння низькочастотною лексикою, 42 % – низький, 26 % – середній та 6 % – високий. Отже, темпи зростання означеної категорії лексики є вищими у дітей ЕГ (Табл. 3.7), хоча і поступаються відповідним показникам у розрізі загальної лексики. Вважаємо, що наведені результати є логічними через меншу насиченість повсякденної комунікації низькочастотною лексикою. Разом із тим припускаємо, що швидший темп оволодіння дітьми ЕГ низькочастотною лексикою можна розцінювати як показник більш глибокого та різноманітного занурення у іншомовне середовище.

Таблиця 3.7

Порівняльна характеристика розвитку активної низькочастотної лексики у дітей контрольної та експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження

Рівень володіння низькочастотною лексикою	ЕГ (%)		КГ (%)	
	До	Після	До	Після
Дуже низький рівень	28	-	36	0
Низький рівень	62	-	58	42
Середній рівень	10	62	6	26
Високий рівень	-	38	-	6

Методика, направлена на з'ясування рівня активного володіння ДСДВ дієсловами показала, що 28 % дітей ЕГ мали здатність активного використання дієслів на середньому рівні та 78 % на високому. Примітно, що озвучуючи дію, що зображена на стимульній картинці, більшість дітей почали використовувати зворот *esta + gerundio* – граматичну форму, що якісно з'являється в репертуарі дітей-носіїв М2 приблизно у 3 роки. Таким чином, ми можемо говорити як про кількісне збільшення дієслів, що перебували в активному словнику дітей ЕГ, так і про якісне збагачення форм їх використання. У свою чергу 56 % дітей КГ у результаті застосування аналогічної методики продемонстрували низький рівень активного володіння дієсловами, 34 % – середній і 10 % – високий. Особливі труднощі у більшості дітей викликали дієслова зі стимульного матеріалу TEVA-R, активне володіння якими відноситься до вікових груп дітей старше 3 років. Крім того, називаючи дієслова, значна кількість дітей все ще використовувала інфінітивну форму дієслова чи *Presente de Indicativo*. Таким чином, проведений аналіз засвідчив краще активне володіння дієсловами дітьми ЕГ в порівнянні із дітьми КГ як в кількісному значенні, так і в якісному, враховуючи складність форми їх

використання та більшу динаміку зростання означеного елемента ІКК порівняльно із моментом констатувального експерименту (Табл. 3.8).

Діти ЕГ також показали більший прогрес у розширенні активного володіння прикметниками порівнюючи із дітьми КГ (Табл. 3.8). Так, під час діагностики означеної категорії лексики 18 % дітей ЕГ виявили середній рівень її сформованості, а 82 % – високий. У свою чергу низький рівень отримали 38 % дітей КГ, середній – 50 % і високий лише 12 %.

Як діти експериментальної, так і контрольної групи проявили найнижчий рівень активного володіння прийменниками, хоча динаміка є значно вищою у дітей ЕГ (Табл. 3.8). Так, 38 % ЕГ показали все ще низький рівень активного використання прийменників, 50 % – середній рівень та 12 % – високий рівень. У свою чергу діти КГ отримали наступний результат: 18 % дітей – дуже низький рівень, 54 % – низький, 18 % – середній та 10 % – високий.

Таким чином, за сумою усіх методик на визначення володіння дітьми-учасниками експерименту активним словниковим запасом діти ЕГ мати вищі показники у порівнянні із дітьми КГ (Рис. 3.16). Так, 20 % дітей ЕГ продемонстрували середній рівень володіння активною лексикою та 80 % – високий. У свою чергу діти КГ отримали такі результати: 18 % дітей – дуже низький рівень, 38 % – низький, 30 % – середній та 14 % – високий. Відповідно, діти ЕГ після впливу на них ПУ формування ІКК також показали значно кращу динаміку зростання активної лексики (Рис. 3.17).

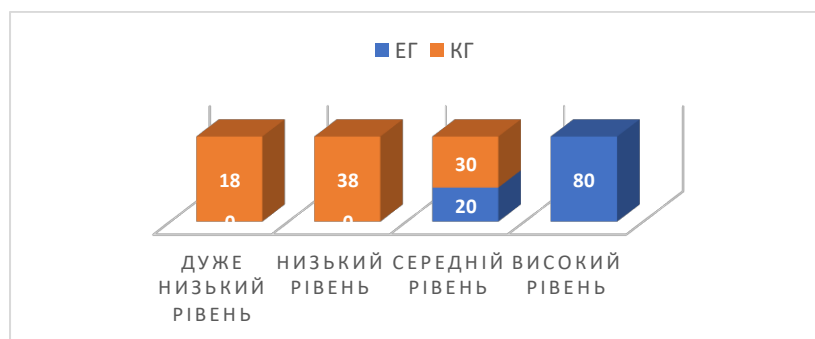


Рис.3.16 Порівняльний аналіз розвитку активного словника у дітей експериментальної та контрольної групи на контрольному етапі дослідження (%)

Таблиця 3.8

Динаміка стану сформованості у ДСДВ активних лексичних знань з огляду на окремі частини мови

Рівень сформованості активного володіння окремими частинами мови	ЕГ n = 50/%						КГ n =50/%					
	Дієслова		Прикметники		Прийменники		Дієслова		Прикметники		Прийменники	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Дуже низький	26		88	-	100	-	28	-	92	-	100	18
Низький	56		12	-	-	6	50	56	8	38	-	54
Середній	18	28	-	18	-	40	22	34	-	50	-	18
Високий		72	-	82	-	54		10	-	12		10

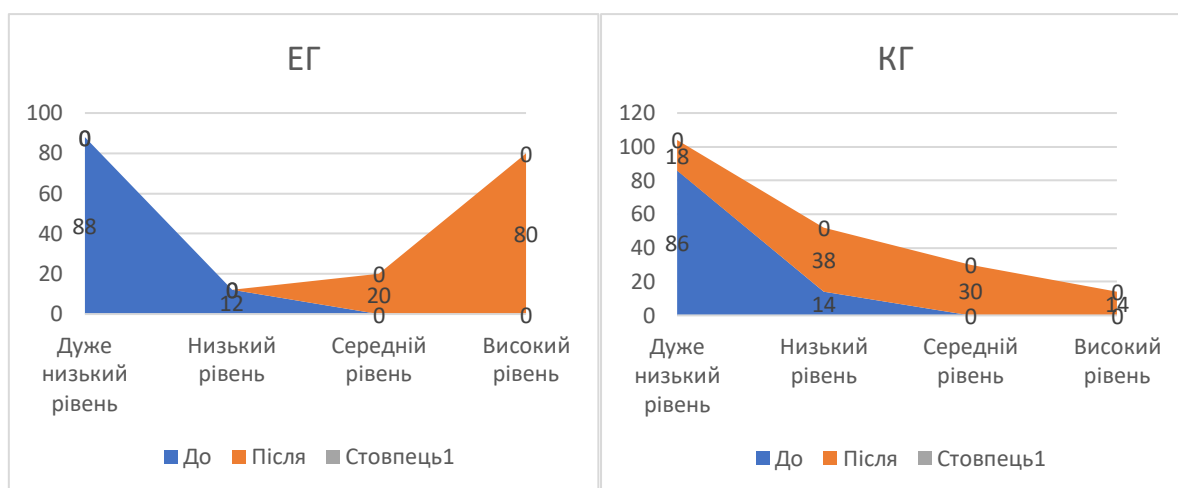


Рис. 3.17 Динаміка зростання активного словника у дітей експериментальної та контрольної групи на момент констатувального та контрольного експерименту (%)

Найважливішою частиною нашої діагностики було визначення здатності ДСДВ вести вільне спонтанне спілкування М2. Із цією метою були застосована методика із опису незнайомої раніше дітям сюжетної картинки, серії сюжетних картинок, розповідь про свою улюблену іграшку, вільне спілкування із дітьми на випадкову тему (наприклад, чи подобається тобі відвідувати ЗДО, що ти робив учора ввечері тощо), гра із дитиною у сюжетно-рольову гру (наприклад, магазин). Було відмічено, що діти по-різному входили у спілкування М2, що, зокрема, пов'язано як із темпераментом дитини, так і з її комунікативними та мовленнєвими навичками М2.

Переважна більшість дітей ЕГ за сумою усіх методик на сформованість фразового мовлення показали високі результати, формуючи власне мовлення М2 із використанням простих речень, що складаються із 6-8 слів, складних та умовних речень. Мовлення дітей було насичене стверджувальними, заперечними та вказівними прийменниками (sí, no, también, este), прийменниками місця (aquí, allí), кількості (mas, poco, uno, dos), часу (luego, después, en), а також використання прийменника «а» + pronombre, «а» (dirección), «de» (partenencia materia), «para» (finalidad). У мовленні дітей спостерігалось стале невимушене використання визначених і невизначених артиклів, та їх правильне співвідношення із числом і особою іменника, використання artículos contractos «al», «del», використання

правильних форм множини. Діти також широко використовували сполучники (que, y, si, porque, pero, como), особисті займенники (él, ella, ellos, ellas), прислівних займенників (mío, mí, tu, su, nuestro/a, vuestro/a, su), особового займенника «se». Діти правильно використовували часові форми дієслів. Зокрема, у їх вільному мовленні були присутні такі часи як Presente de Indicativo, Pretérito Perfecto Compuesto, Pretérito Perfecto Simple, Pretérito Imperfecto, а також периферійні форми ir a + infinitivo, querer + infinitivo, está + gerundio. Загалом у дітей ЕГ можна було спостерігати по-дитячому невимушене живе мовлення М2, діти без особливих труднощів описували невідомі їм сюжетні картинки, що свідчить про звичність і природність для них мовлення М2 та широкий діапазон засвоєної та активованої у вільному мовленні лексики. Разом із тим, також траплялися випадки браку лексики чи стану «на кінчику язика», коли дитина не могла пригадати потрібне їй слово. Зачасту у таких випадках діти не демонстрували розгубленості та із легкістю продовжували розповідь, показуючи невідомі слова жестами, на власному тілі, на інших предметах.

Нище приведена у якості прикладу стенограма опису дитиною із ЕГ сюжетної картинки.

Aquí... como...es un parque o algo parecido. Están los pájaros, arboles, todo muy bonito. Y como... esta un niño leyendo un libro o dos libros. Aquí. Y dos niños están jugando juntos aquí (показує пальчиком на картинку). Hay un niño que se ha caído o este niño sin querer lo empujé... No, a lo mejor el se ha caído y aquí, como estaba un charco, está llorando i viene su padre. Aquí también están dos niños. Este está escalando y este está mirando a ese niño sí está todo bien o no... Todo eso. Y allí está un hombre con una mujer y ellos se pusieron... como... está mirando por el volantín. Y hay dos niños que están jugando al futbol o algo más con el balón- Como están jugando con balón sentado y como jugaban al baloncesto. (Тут...як це...це парк чи щось схоже. Тут є птахи, дерева, все дуже гарне. І як це... це дівчинка, що читає книжку чи дві книжки. Ось. І два хлопчики грають разом тут (показує на картинку). Ось хлопчик, який впав чи цей хлопчик, не бажуючи того, його штовхнув. Ні, краще він впав і тут, так як була калюжа, він плаче і йде його батько. Тут також двоє хлопчиків.

Цей залазить на гірку і цей дивиться на цього хлопчика, чи все буде добре чи ні. Щось типу цього. І там є чоловік із жінкою і вони запускають...як це... дивляться на повітряного змія. І тут є два хлопчика, які граються у футбол чи у щось інше із м'ячом. Наприклад як грають у м'яч сидячи чи у баскетбол.

Як можна побачити із прикладу мовлення дитини із ЕГ воно є досить багате лексично. У мовленні є самотні граматичні помилки, проте найбільш важливим є граматична різнобарвність та зв'язність розповіді на вільну, спонтанну тему. Примітно, що цей хлопчик, як і інші діти ЕГ не вивчав ні лексику, ні граматику довільно та усі свої лексичні та граматичні знання та їх активацію у активне мовлення отримав виключно у результаті внутрішньої обробки, аналізу, систематизації зовнішнього мовного інпуту у процесі повсякденного життя.

Інший приклад представляє вільну розповідь дитини із ЕГ у відповідь на прохання розповісти про свою школу (в Іспанії діти ходять до школи із 3 років, тож ми саме використовували формулювання школа, а не садок).

–Yo en mi escuela tengo mates, lengua, educación física, artística, música, inglés, religión. Y tengo un amigo bueno, dos amigos buenos, una amiga.

–¿Como se llama?

–Una amiga se llama Amanda. Uno amigo se llama Marcel y otro Alejandro. Aaaa....

–¿Te gustas estudiar en el colegio?

–No.

–¿No? ¿Porque no?

–Porque hay inglés.

–¿No te gusta inglés?

–Ni lo se.

–¿Por qué?

–Porque son palabras... como hoy estamos haciendo abecedario. Hay "a"... no hay "A" pero "æ". Y voy más a jiu'jitsu, tengo un profesor que tiene un cinturón negro. Mas voy... Con mi clase de colegio más me voy a... (далі незрозуміле мовлення через логопедичні проблеми у дитини).

– У моїй школі я маю математику, мову, фізкультуру, художню майстерність, музику, релігію. В мене є гарний друг, два гарних друга, подруга.

–Як її звати?

– Мою подругу звати Аманда. Одного друга звати Марсель та іншого Алехандро. Ааааа...

– Тобі подобається вчитися в школі?

–Ні.

–Чому?

–Тому, що є англійська.

–Тобі не подобається англійська мова?

–Навіть не знаю.

–Чому?

–Тому що слова... Так от як ми сьогодні робили алфавіт. Там є «а»...але не «А» а «æ». Також я ходжу на джиуджицу, в мене вчитель, який має чорний пояс. Також я ходжу... З моїм класом я ходжу...

Цей діалог є не лише цікавим із погляду на демонстрацію здатності дитини, що перебувала під впливом природнього білінгвального середовища із дотриманням ПУ формування ІКК у ДСДВ, вести живий, зрозумілий та змістовний діалог, а й змістом цього діалогу. Тут дитини, яка гарно і легко оволоділа досить високим для її віку рівнем М2 (іспанською мовою) протягом року перебування під впливом білінгвального середовища, виказує свою нелюбов до іншої іноземною мови, яку вона вивчає у закладі освіти – англійської. Ймовірно, виражаючи складність оволодіння цією мовою, дитина негативує не до самої мови, а до методу її вивчення – штучного, шляхом спеціального навчання, що не є доцільним для дітей такого віку, але широко розповсюдженим у ЗДО. Така ситуація є додатковим підтвердженням ефективності та невимушеності оволодіння ДСДВ ІКК із дотриманням ПУ такого формування, що є предметом нашого дослідження.

Серед дітей КГ також були такі, що продемонстрували подібний високий рівень сформованості фразового мовлення. Проте у переважній більшості дітей КГ спостерігалася недосконалість мовлення М2 у вільних ситуаціях спілкування.

Нижче наведений приклад типового виконання дитиною із КГ завдання на опис сюжетної картинки. Характерно, що формування ІКК у цієї дитини відбувалося із порушенням ПУ формування ІКК, коли в опитувальнику для батьків «Мови в житті вашої дитини» зазначалося, що для оволодіння іноземною мовою є достатнім відвідування закладів освіти із іншомовним мовленнєвим середовищем, найкращим товаришем дитини у школі є україномовна дівчинка, що значно зменшує природню мотивацію до спілкування у ЗДО М2, батьки вивчають мову разом із дитиною вдома, пояснюють їй значення слів, фраз, покладаються на когнітивний та загальний розвиток дитини у іноземних закладах освіти та вважають наразі пріоритетним вивчення іноземної мови на противагу рідній, яка вже і так є достатньо розвиненою.

*Yo veo loooooos...los...не знаю я...lossss... (niños - допомога екзаматора)
niños... niño que se **lea**..., que llora (¿Por qué él llora? – запитання екзаматора).
Porque se ha caído. Un papa que corre para que **ellos no se...no se llora. Nino se juega**
y... se juega... (¿A que esta jugando? – запитання екзаматора) **En rana.** Un niño
que se hace oooooo...(складає руки біля рота, імітуючи як робить хлопчик) **Que se**
quiere a jugar que uuuuuuuu. (Я бачуууу...не знаю... (дітей – допомога
екзаматора) дітей... хлопчика, який читає... який плаче (Чому він плаче? –
запитання екзаматора). Тому що він впав. Папа біжить щоб вони не... не
плакали. Хлопчик грає і... грає (У що він грає? – запитання екзаматора). В жабу.
Хлопчик, який робить oooooo...(складає руки біля рота, імітуючи як робить
хлопчик). Що він хоче грати уууууууу.....*

Як ми бачимо для опису сюжетної картинки дитині не вистачає лексики, вона постійно запинається і змушена прибігати до інтенсивного показу того, що відбувається на картинці жестами, вигуками тощо. Речення дитини складаються із незначної кількості слів, часто незавершені. Для мовлення дитини характерні граматичні помилки (виділені жирним шрифтом), зокрема неправильне використання прийменників, особового займенника «se», неправильні форми дієслів у Presente de Indicativo. Загалом виконання завдання характеризується граматичною та лексичною бідністю.

Статистично після застосування діагностичних методик на контрольному етапі дослідження ми отримали наступні результати (Табл. 3.9). За методикою «Розкажи історію» у частині діагностики рівня сформованості фразового мовлення 16 % дітей ЕГ показали середній рівень сформованості фразового мовлення, 84 % – високий. Аналогічні результати у дітей КГ варіювалися у межах: 46 % дітей – низький рівень, 38 % – середній і 16 % – високий. Вищезазначена методика у частині діагностики рівня сформованості зв'язного мовлення у вибірці дітей із ЕГ показали низький рівень у 28 % дітей та середній рівень у 72 % дітей. У КГ в 56 % дітей зв'язне мовлення М2 все ще було розвинуто на низькому рівні, у 34 % дітей – на низькому та у 10 % дітей на середньому. Методика «Розкажи про свою улюблену іграшку» продемонструвала, що високий рівень сформованості мали 76 % дітей ЕГ та 12 % дітей КГ, середній – 24 % дітей ЕГ та 42 % КГ, низький рівень – 46 % дітей КГ. Із завданнями методики «Пограємо у магазин» впоралися на високому рівні 86 % дітей ЕГ та 16 % дітей КГ, на середньому рівні: 14 % дітей ЕГ та 42 % дітей КГ; 42 % дітей КГ показали низький результат.

Таким чином, діти ЕГ після впливу на них педагогічних умов формування ІКК продемонстрували вищу та стабільнішу динаміку розвитку фразового мовлення М2 у порівнянні із дітьми КГ (Рис. 3.18), їх мовлення було більш граматично та лексично насиченим та правильним, вони легше вступали у вільне спілкування М2, відчували себе в ньому комфортніше та впевненіше.

У процесі перевірки на контрольному етапі дослідження здатності дітей утримувати і відтворювати морфологічні структури М2 було відмічено зростання означеного показника в обох групах (Рис. 3.19). Так, здатність відтворювати фразу, що містить 7 елементів та відповідає біологічному віку носіїв мови у 4 роки та середньому рівню розвитку в межах нашого дослідження продемонстрували 10 % ЕГ та 66 % КГ; здатність відтворювати фразу, що складається із 8 і більше елементів та відповідає біологічному віку носіїв мови у 5 років та високому рівню в межах нашого дослідження показали 45 % дітей ЕГ та 17 % дітей КГ. Разом із тим велика кількість дітей ЕГ змогла в межах високого рівня також відтворити запропоновану їм фразу, що складається із 12 елементів.

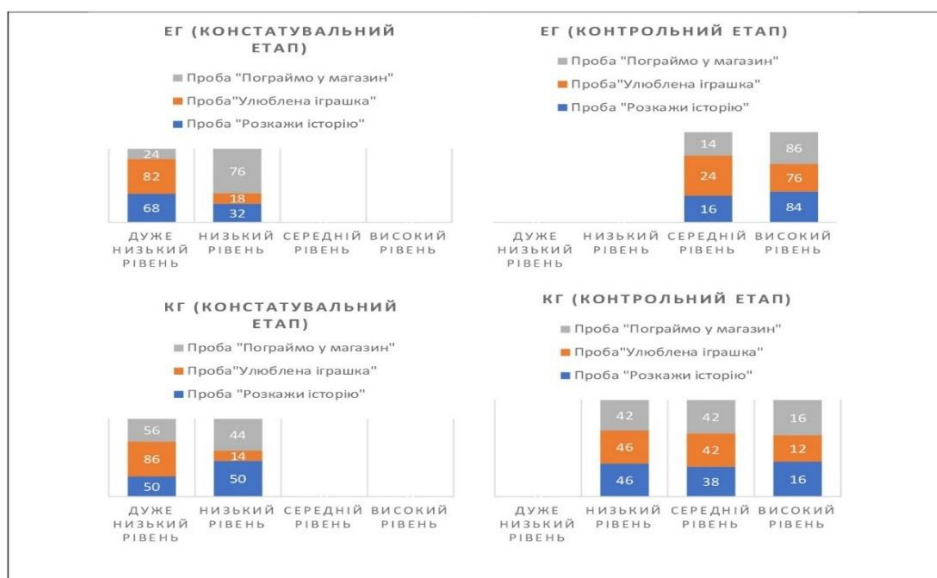


Рис. 3.18 Динаміка розвитку фразового мовлення у дітей контрольної та експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження (%)

Означене вдалося лише невеликій кількості дітей КГ. Зважаючи на той факт, що повторюючи фразу зачасту діти змінювали окремі її слова синонімами, міркуємо, що здатність дітей ЕГ сприймати і відтворювати фразу із великою кількістю компонентів пов'язана із більшим розумінням дітьми ЕГ змісту самої фрази, адже те, що зрозуміле, запам'ятовується краще.

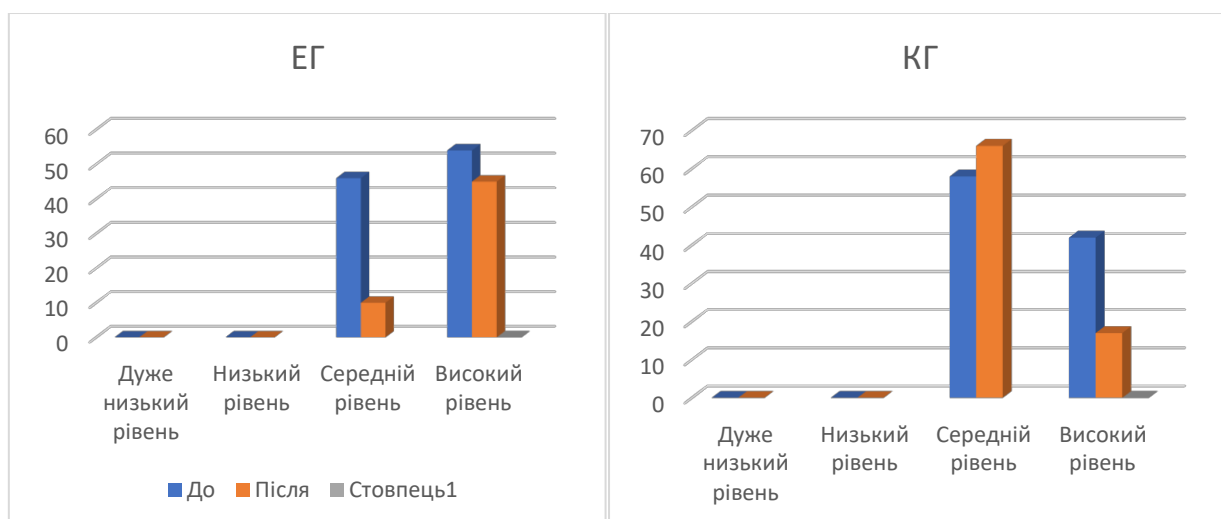


Рис. Динаміка розвитку здатності утримувати та відтворювати морфологічні структури M2 у дітей контрольної та експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження (%)

Таблиця 3.9

Порівняльна характеристика стану сформованості фразового мовлення у дітей експериментальної та контрольної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження

Рівень сформованості фразового мовлення	ЕГ (%)						КГ (%)					
	Методика «Розкажи історію»		Методика «Улюблена іграшка»		Методика «Пограсмо у магазин»		Методика «Розкажи історію»		Методика «Улюблена іграшка»		Методика «Пограсмо у магазин»	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Дуже низький	68	-	82	-	24		50	-	86	-	56	-
Низький	32	-	18	-	76		50	46	14	46	44	42
Середній	-	16	-	24	-	14	-	38	-	42	-	42
Високий	-	84	-	76	-	86	--	16	-	12	-	16

У процесі дослідження та у результаті застосування методики «Веселий папуга» (Варіант А) у дітей як експериментальної, так і контрольної групи все ще спостерігалася не достатня сформованість характерної М2 звуковимови. Досі мала місце недосконалість вимови характерних М2 фонем через інтерференція М1 у вигляді надмірного пом'якшення приголосних, заміни специфічних звуків М2 близькими в М1 (/b/ і /β/, /d/ і /ð/, /θ/ і [s]) тощо. У вільному мовленні дітей обох груп все ще вгадувалися україномовні фонематичні інтерференції, що в загальному спричинене як помилками вимови окремих фонем М2, так і включенням в М2 характерної М1 інтонаційності. Разом із тим, загальне враження від акценту було менше у дітей ЕГ у порівнянні із більшістю дітей КГ. У дітей ЕГ звуковимова та інтонація М2 виявилася більш природньою та приближеною до іспанської, у порівнянні із констатувальним етапом дослідження на контрольному етапі під час застосування методики на визначення сформованості звуковимови більшість діти ЕГ демонстрували менше напруження під час сприйняття та відтворення слів із характерними М2 фонемами. У великої ж кількості дітей КГ фонематичні помилки носили більш виражений характер, крім того нищий рівень розвитку фразового мовлення сприяв значному спотворенню інтонаційності М2 у вільному спілкуванні. Так, 88 % дітей ЕГ продемонстрували низький рівень сформованості звуковимови в М2, а 12 % – середній. Аналогічний показник у дітей КГ становив: 54 % дітей – дуже низький рівень та 46 % – низький. З огляду на означене робимо висновок, що як слухова кора мозку дітей ЕГ, що відповідає за сприйняття фонем М2, так і їх артикуляційний апарат, функцією якого є відтворення фонем М2, на момент контрольного експерименту перебували у процесі переформатування та знаходилися на вищому щаблі розвитку порівняно із дітьми КГ.

У результаті усіх методик діти ЕГ продемонстрували вищий рівень сформованості ІКК за лінгвістично-когнітивним субкритерієм та кращу динаміку розвитку активного мовлення М2 у порівнянні із констатувальним етапом дослідження (Рис. 3.20). Так, у розрізі означеного 22 % дітей ЕГ мали середній рівень експресивного мовлення та 78 % – високий. У свою чергу результати дітей КГ характеризувалися значною розгалуженістю та нестабільністю. 10 % дітей КГ

показали все ще дуже низький рівень сформованості ІКК за лінгвістично-операційним субкритерієм, 40 % – низький рівень, 34 % – середній та лише 16 % дітей – високий.

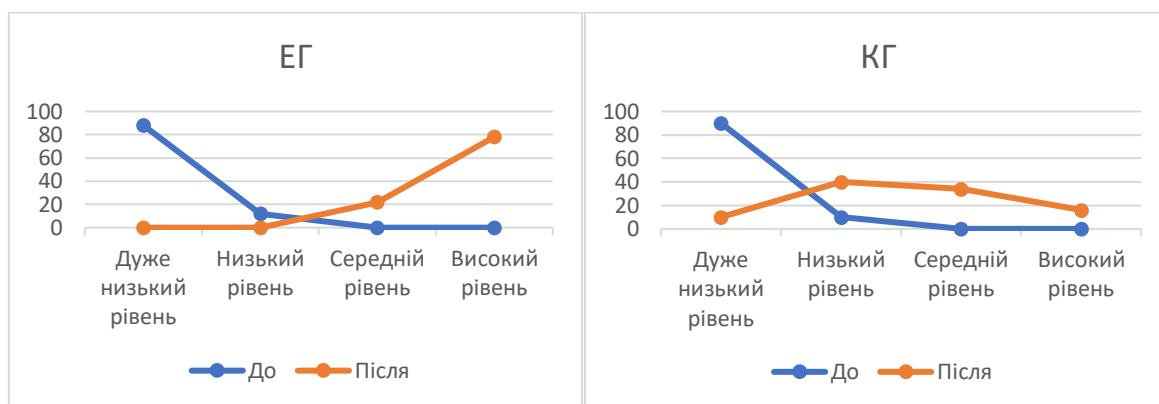


Рис. 3.20 Динаміка рівня сформованості ІКК за лінгвістично-операційним субкритерієм у дітей контрольної та експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження (%)

Як у дітей експериментальної групи, так і дітей контрольної групи спостерігалися вищі темпи розвитку ІКК за лінгвістично-когнітивним критерієм у порівнянні із лінгвістично-операційним, що свідчить про випередження формування імпресивного мовлення над експресивним (Рис. 3.21).



Рис. 3.21 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК за лінгвістично-когнітивним та лінгвістично-операційним субкритеріями у дітей контрольної та експериментальної групи на контрольному етапі дослідження (%)

Разом із тим, діти ЕГ у результаті впливу на них ПУ формування ІКК мали значно розвинутіше активне мовлення М2 у вільних ситуаціях спілкування (Рис. 3.22). Вважаємо, цей факт є ключовим у формуванні ІКК, мета якого не є

отримання пасивних мовних знань, а вміння їх використовувати на практиці, тобто забезпечення можливості використання М2 за її прямим призначенням – використання у якості засобу спілкування між людьми та обміну інформацією.

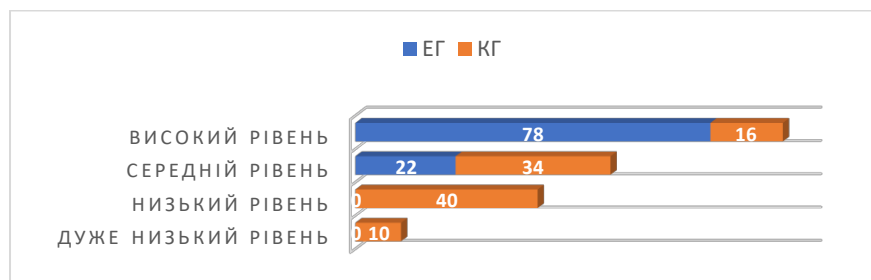


Рис. 3.22 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК за лінгвістично-операційним субкритерієм у дітей контрольної та експериментальної групи на контрольному етапі дослідження (у %)

Отже, у результаті діагностики імпресивного та експресивного мовлення дітей-учасників експерименту ми зробили висновок, що у дітей ЕГ після впливу на них ПУ формування ІКК вдалося сформувати високий рівень ІКК за лінгвістичним критерієм. У свою чергу різноманітність природних білінгвальних середовищ, що здійснювали вплив на дітей КГ, мала результатом нестабільний та розгалужений рівень сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм, варіюючи від дуже низького до високого. Так, 6 % дітей КГ все ще мали дуже низький рівень ІКК за означеним критерієм, 36 % – низький, 34 % – середній та 24 % високий (Рис. 3.23). Відповідно, із точки зору якісного аналізу сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм згідно з етапами онтогенезу мовлення, представлених в ECOL (Табл. 2.3), діти ЕГ на момент контрольного етапу дослідження у своєму мовленнєвому розвитку були максимально наближені до IV фази, що відповідає мовленнєвому розвитку дітей віком від 42 до 54 місяців. Мовленнєвий же розвиток дітей КГ варіювався від періоду мовчання та телеграфного мовлення до вікових меж 42-54 місяців.

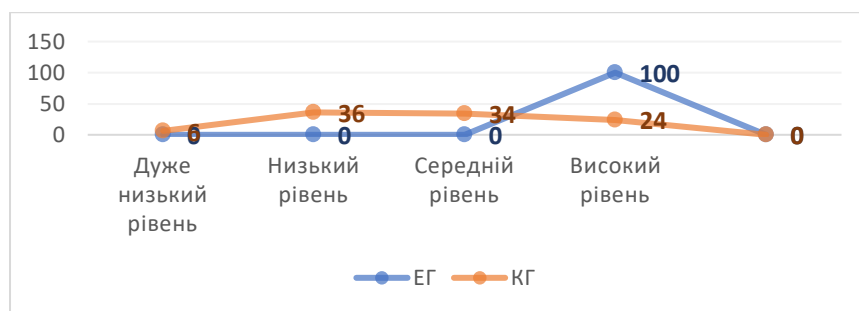


Рис. 3.23 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм у дітей контрольної та експериментальної групи на контрольному етапі дослідження (%)

Таким чином, динаміка формування рівня ІКК за лінгвістичним критерієм була вищою у дітей ЕГ у порівнянні із дітьми КГ (Рис. 3.24).

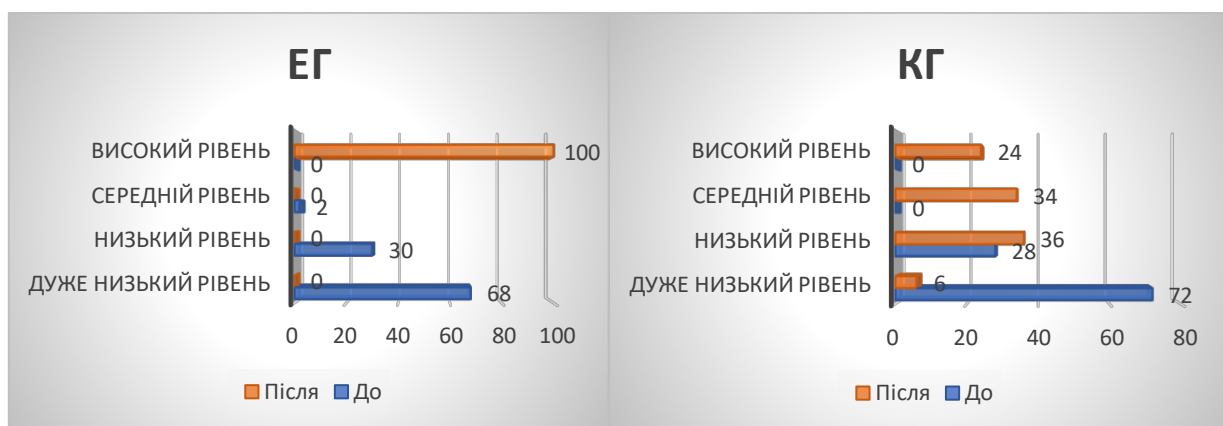


Рис. 3.24 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм у дітей контрольної та експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження (%)

У результаті спостереження протягом усієї діагностики та виконання завдань специфічних методик «Що є в Іспанії», «Що ти скажеш», «Що ти зробиш», «Покажи, що я назву» була здійснена оцінка рівня сформованості та динаміки розвитку ІКК за критерієм соціокультурних знань та навичок. Так, діти ЕГ після впливу на них ПУ формування ІКК дещо підвищили свої результати у порівнянні із констатувальним етапом дослідження. Виконання завдань методики «Що є в Іспанії», «Покажи, що я назву» не викликало труднощів у дітей ЕГ, що свідчить про їх обізнаність в особливостях іспанської культури: національних символів, святах, іграх, лакунах та специфічних скороченнях іспанської мови. У порівнянні із констатувальним етапом дослідження діти ЕГ набагато краще впоралися із

завданнями, передбаченими методикою «Що ти скажеш», що є як результатом підвищення рівня сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм, так і кращого орієнтування в соціальних ситуаціях спілкування в іспаномовному соціумі. Разом із тим, в усіх дітей ЕГ все ще виникали труднощі під час виконання завдань, передбачених методикою «Що ти зробиш», яка мала на меті діагностику обізнаності у жестовій мові іспанської культури, а, отже, можна говорити, що ця категорія соціокультурних знань та навичок ще не була сформована на момент контрольного етапу дослідження. У свою чергу діагностика дітей КГ показала, що вони також із легкістю орієнтувалися в особливостях іспанської культури; дещо гіршою виявилася обізнаність у характерних іспанській мові скороченнях. У багатьох дітей все ще виникали труднощі під час виконання завдань, передбачених методикою «Що ти скажеш», що в більшості випадків корелюється із рівнем сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм. Як і діти ЕГ, діти КГ не змогли впоратися із завданнями методики «Що ти зробиш». Таким чином, на момент проведення контрольного експерименту рівень сформованості ІКК за критерієм соціокультурних знань та навичок у дітей ЕГ показав зростання у порівнянні із констатувальним етапом дослідження (Рис. 3.25), проте виявився дещо нижчим, ніж за лінгвістичним критерієм (Табл. 3.10). Зростання сформованості ІКК за критерієм лінгвістичних знань та навичок було вищим у дітей ЕГ, ніж у дітей КГ (Рис. 3.26).

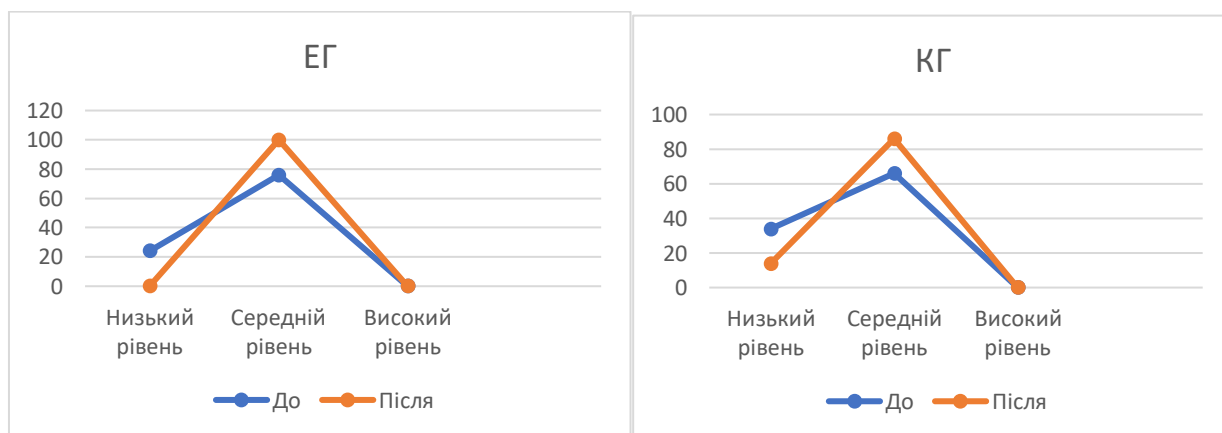


Рис. 3.25 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК за критерієм соціокультурних знань та навичок у дітей контрольної та експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження (%)

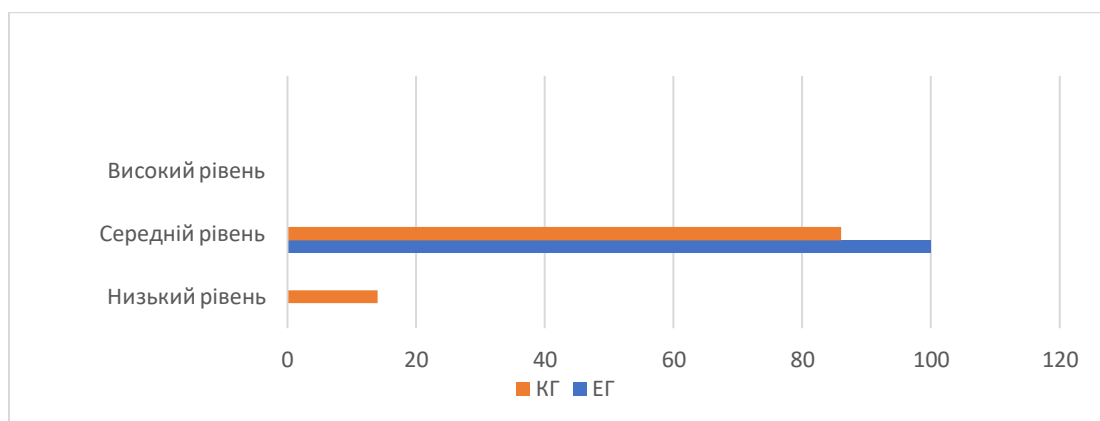


Рис. 3.26 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК за критерієм соціокультурних знань та навичок у дітей контрольної та експериментальної групи на контрольному етапі дослідження (%)

Оцінка зацікавленості у спілкуванні іспанською мовою у дітей-учасників експерименту із метою з'ясування рівня сформованості ІКК за **критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів** передбачала, як і на констатувальному етапі, спостереження за дітьми упродовж усього діагностування. Було помічено, що здебільшого діти ЕГ сприймали спілкування іспанською мовою у якості природнього та такого, що забезпечує нормальну комунікацію між людьми. 78 % дітей ЕГ позитивно реагували на присутність носія іноземної мови, виявляли інтерес до співпраці та спілкування із ним, ініціювали та із зацікавленістю підтримували взаємодію, намагалися зрозуміти зміст зверненого до них мовлення та бути зрозумілим співрозмовнику. 22 % дітей ЕГ все ще потребували підтримки та заохочення до спілкування іспанською мовою, проте спокійно та без зайвого напруження реагували на носія іноземної мови. Серед дітей КГ аналогічні показники мали 32 % та 60 % дітей відповідно, а 8 % дітей КГ виявляли негативізм до контакту із носієм іноземної мови та демонстрували боязкість. З огляду на означене можна зробити висновок щодо позитивного впливу впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ на таке формування у контексті критерію загальнокомунікативних навичок та орієнтирів (Рис. 3.27).



Рис. 3.27 Порівняльна характеристика рівня сформованості ІКК за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів у дітей контрольної та експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапі дослідження (%)

Отже, впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ призвело до кращої динаміки розвитку КК в іспанській мові у дітей ЕГ у порівнянні із дітьми КГ за усіма визначеними нами критеріями (Додаток Ф). Найкращий приріст показав лінгвістичний критерій, зокрема у дітей ЕГ значно зріс пасивний словниковий запас та розуміння мовлення іспанською мовою. Особливим досягненням став високий рівень розвитку лексично та граматично насиченого активного мовлення дітей у вільних та незнайомих ситуаціях спілкування. Також підвищився, хоча і дещо у меншій мірі, рівень сформованості ІКК за критерієм соціокультурних знань та навичок, хоча певні його показники, зокрема характерна жестова мова, потребують, вочевидь, більшого часу для оволодіння, а, отже, подальшого дослідження їх формування. У дітей ЕГ також значно зріс рівень сформованості ІКК за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів, коли комунікація іспанською мовою стала сприйматися у якості природньої та перестала викликати страх та невпевненість. У свою чергу діти КГ хоча і показали певне зростання сформованості ІКК за усіма критеріями, однак воно не мало стабільного характеру поміж усіх дітей КГ, а його рівень все ще варіювався від дуже низького до високого, що на нашу думку спричинене розгалуженістю моделей природнього білінгвального середовища як засобу формування ІКК у ДСДВ.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження було здійснено теоретичний аналіз ПУ формування у ДСДВ ІКК в умовах природнього білінгвального середовища. За основу були взяті такі надбання світової науки у сфері оволодіння іноземними мовами та формування білінгвізму у дітей як гіпотеза оволодіння і вивчення мов Крашена С., положення про можливість формування ІКК у ДСДВ виключно шляхом оволодіння іноземною мовою, теоретичний конструкт формування у ДСДВ ІКК через зміст навчальних програм, закономірність пропорційності рівня сформованості ІКК у ДСДВ та інтенсивності інпуту іноземною мовою, гіпотеза взаємодії Лонга М., модель сімейної мовної політики і планування, принцип дотримання природнього онтогенезу мовлення у процесі оволодіння ІКК у ДСДВ, політика чіткого розділення мовних середовищ (принцип монолінгвізму), положення про взаємозумовленість між мовами дитини (M1 і M2), модель загального базового знання (принцип взаємозалежності) Каммінса Дж., положення про вплив індивідуальних особливостей дитини на успішність оволодіння ІКК, теорія врахування етапу розвитку кожної окремої дитини, концепція єдності оволодіння мовою і культурою.

Виділено ПУ формування ІКК у ДСДВ як то: використання методу імєрсії у якості засобу формування ІКК у межах ЗДО, дотримання максимально пропорційної присутності M2 у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку ДСДВ, володіння суб'єктами-трансляторами M2 автентичною ІКК, відсутність змішування мов, дотримання природнього онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини ІКК, тісний контакт із мовою та культурою народу-носія M2 у процесі взаємодії із предметами матеріального світу, підтримка природньої мотивації до оволодіння M2, забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного M1 як основа ефективного формування ІКК.

Висунуто гіпотезу, що сукупність означених ПУ сприяє формуванню природнім шляхом високого рівня ІКК у ДСДВ в умовах природнього білінгвального середовища в оптимальні для означеного процесу терміни.

Розроблено та реалізовано формувальний експеримент дослідження з метою перевірки запропонованої гіпотези. Визначено мету формувального експерименту як моделювання процесу формування ІКК у ДСДВ в умовах природнього білінгвального середовища із дотриманням у сукупності ПУ. З'ясовано, що досягнення означеної мети частково забезпечується завдяки дії на дітей ЕГ об'єктивно існуючих ПУ формування ІКК у ДСДВ. Зроблено висновок, що цілеспрямованої корекції та впровадження потребують такі ПУ як: дотримання максимально пропорційної присутності М2 у житті дитини, планування мовленнєвого розвитку ДСДВ, дотримання природного онтогенезу мовлення, індивідуальний підхід до формування у дитини ІКК, підтримка природної мотивації до оволодіння М2, забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного М1 як основа ефективного формування ІКК.

Визначені та реалізовані такі напрямки впровадження ПУ формування ІКК у ДСДВ як: робота із батьками, робота із дітьми, робота із педагогами. При цьому були застосовані індивідуальні, групові, масові форми та словесні, наочні, практичні та діагностичні методи роботи із учасниками формального експерименту.

Робота із батьками передбачала здійснювання опитування «Мова в житті вашої дитини», спостереження за батьками та їх взаємодією із дітьми, ведення інформаційно-просвітницького телеграм-каналу «LITTLE GREAT BILINGUAL», розповсюдження навчального відео «На шляху до білінгвізму. Свідоме батьківство», брошури «Як виховати ефективного білінгва. Путівник для батьків», проведення зустрічей батьків, семінару-практикум «Мовний план сім'ї», індивідуальних консультацій.

Робота із педагогами полягала у поширенні навчально-інформативних брошур за тематикою: «Як спілкуватися із дитиною, що перебуває в умовах мовного занурення»; «Чому важливо не форсувати появу активного мовлення у дитини, що оволодіває іноземною мовою під впливом мовного середовища»; «Роль педагога в оволодінні ДСДВ ІКК засобом мовного середовища», ведення просвітницького сайту «Педагог білінгва», проведення консультацій, семінарів, лекцій, обміні досвідом.

Робота із дітьми здійснювалася у напрямку нейропсихологічної діагностики дітей, спостереження зокрема за мовною поведінкою дітей, залучення до інтегрованих та індивідуально-корекційних занять рідною мовою, клубу розвиваючих настільних ігор рідною мовою, імерсійного іншомовного середовища у іноземних ЗДО, додаткових гуртків, впливу мовного середовища сім'ї.

У результаті проведення контрольного експерименту задля перевірки ефективності формування ІКК у ДСДВ під впливом ключових умов такого формування у дітей ЕГ була констатована позитивна динаміка розвитку КК в іспанській мові. Ця динаміка мала стабільні результати та була вищою, ніж у дітей КГ. Усі діти ЕГ показали високий рівень сформованості ІКК за лінгвістичним критерієм та досягли мовного розвитку, еквівалентного 42-54 місяцям у дітей-носіїв іспанської мови. За критерієм соціокультурних знань та навичок усі діти ЕГ досягли середнього рівня розвитку, а за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів 22 % дітей ЕГ показали середній рівень розвитку, 78 % – високий. У свою чергу на момент контрольного експерименту за лінгвістичним критерієм 6 % дітей КГ все ще мали дуже низький рівень сформованості ІКК, 36 % – низький, 34 % – середній та 24 % – високий. За критерієм соціокультурних знань та навичок 14 % дітей КГ володіли низьким рівнем ІКК; 86 % вдалося досягти середнього рівня. За критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів показники дітей КГ були наступними: 8 % – низький рівень, 60 % – середній рівень та 32 % – високий рівень.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження питання формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального середовища та аналіз результатів констатувального та формувального етапів дослідження дозволили зробити такі висновки:

1. Уточнено поняття іншомовної комунікативної компетентності дітей середнього дошкільного віку як інтегрованої якості особистості, основою якої є мовні та соціокультурні знання, навички і уміння, досвід, ціннісне відношення до іншомовної мовленнєвої діяльності, загальнокомунікативні якості особистості, які взаємно актуалізуючись, забезпечують здійснення реальної мовленнєвої діяльності з носіями іноземної мови відповідно соціокультурних особливостей іноземної мови і дають можливість ефективно досягти мети комунікації у межах вікових особливостей означеного віку. Запропоновано багаторівневу структуру іншомовної комунікативної компетентності дітей середнього дошкільного віку, що складається із наступних компонентів: мовленнєвого (мовна компетенція та мовленнєва компетентність), соціокультурного (соціокультурна компетенція та соціокультурна компетентність), особистісного та ціннісного.

2. Констатовано, що формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку призводить до розщеплення їх комунікативної компетентності на компетентність у рідній та іноземній мові, тобто до білінгвізму. Запропоновано поняття дитячого білінгвізму як володіння дітьми комунікативною компетентністю у двох мовах на рівні, що відповідає нормам їх мовленнєвого розвитку, яке забезпечує ефективну комунікацію обома мовами у реальних ситуаціях спілкування відповідно до вікових особливостей дітей.

3. Систематизовано механізми оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іноземною мовою: механізм сприйняття мови, розрізнення звуків, надання словам семантичного значення, засвоєння граматичної складової мови. Визначено наслідки формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності, які варіюються від нейтральних до

надання переваг у когнітивному розвитку, оволодінні третьою і наступними мовами, ранньому оволодінні грамотою, рівні емпатії.

4. Сформовано визначення мовного середовища та природнього білінгвального середовища як засобів формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. Під першим розуміємо природнє чи штучне неформальне мовне середовище, що є монолінгвальним або частиною білінгвального чи полілінгвального середовища та представляє собою сукупність просторових, суб'єктивних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною іноземною мовою. Під другим – зосереджене на змісті комунікації та живому спілкуванні із дотриманням природніх етапів онтогенезу мовлення дітей мовне середовище іноземною мовою, що представляє собою сукупність просторових, суб'єктивних, мовленнєво-комунікаційних, мотиваційних умов та умов предметного світу, в яких відбувається оволодіння дитиною іншомовною комунікативною компетентністю, у його взаємодії та співвідношенні із мовним середовищем рідною мовою.

5. Окреслено контексти формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності: у мові меншин у країнах із двомовним середовищем; як спосіб відродження мови; оволодіння мовою міжнародного спілкування; в умовах еміграції. Зазначено, що кожен із контекстів характеризується своїми особливими рисами та має вплив на вибір засобів, способів та прийомів формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності.

6. Розроблено критеріально-діагностичний інструментарій організації констатувального етапу дослідження, що включав відповідні критерії, показники та діагностичні методики задля визначення стану сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. Виділено наступні критерії сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку: лінгвістичний критерій (лінгвістично-когнітивний та лінгвістично-операційний), критерій соціокультурних знань та навичок та критерій загальнокомунікативних навичок та орієнтирів.

7. Досліджено актуальний стан сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. Зроблено висновок щодо дуже низького-низького рівня володіння іноземною мовою за лінгвістичним критерієм та здебільшого середнього рівня за критеріями соціокультурних знань та навичок і загальнокомунікативних навичок та орієнтирів як у дітей контрольної, так і експериментальної групи.

8. Введено поняття педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку як комплексу взаємопов'язаних та взаємодіючих об'єктивно існуючих чи суб'єктивно-створених ключових обставин та факторів, що визначають характер та особливості природнього білінгвального середовища як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку та детермінують результат такого формування. Визначено педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку засобом природнього білінгвального середовища: використання методу імерсії у якості засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у межах закладів дошкільної освіти; дотримання максимально пропорційної присутності другої мови у житті дитини; планування мовленнєвого розвитку; володіння суб'єктами-трансляторами іноземної мови автентичною іншомовною комунікативною компетентністю; відсутність змішування мов; дотримання природнього онтогенезу мовлення; індивідуальний підхід до формування у дитини іншомовної комунікативної компетентності; тісний контакт із мовою та культурою народу-носія іноземної мови у процесі взаємодії із предметами матеріального світу; підтримка природньої мотивації до оволодіння іноземною мовою; забезпечення загального розвитку, зокрема когнітивного та комунікаційного рідною мовою як основа ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності. Зроблено висновок, що означені педагогічні умови можуть бути згруповані на умови іншомовного середовища, умови взаємодії мовних середовищ у житті дитини та умови забезпечення загального розвитку дитини.

Впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку здійснювалося за наступними *напрямами*: робота із батьками, робота із педагогами та робота із дітьми. Були використані індивідуальні, групові та масові *форми роботи* з учасниками експерименту, передбачалося застосування словесних (бесіди, пояснення, лекції, розповіді тощо), наочних (інформаційні стенди, буклети, демонстрації), практичних (вправи, дидактичні ігри, практикуми тощо) та діагностичних (спостереження, анкетування, тестування) методів роботи.

9. Апробація результатів впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку шляхом повторного діагностування дітей контрольної та експериментальної групи показала їх ефективність, оскільки призвело до кращої динаміки розвитку комунікативної компетентності в іспанській мові у дітей експериментальної групи у порівнянні із дітьми контрольної групи за усіма визначеними нами критеріями. Найкращий приріст показав лінгвістичний критерій, зокрема у дітей експериментальної групи значно зріс пасивний словниковий запас та розуміння мовлення іспанською мовою. Особливим досягненням став високий рівень розвитку лексично та граматично насиченого активного мовлення дітей у вільних та незнайомих ситуаціях спілкування. Також підвищився, хоча і дещо у меншій мірі, рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності за критерієм соціокультурних знань та навичок, хоча певні його показники, зокрема характерна жестова мова, потребують, вочевидь, більшого часу для оволодіння, а, отже, подальшого дослідження їх формування. У дітей експериментальної групи також значно зріс рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності за критерієм загальнокомунікативних навичок та орієнтирів, коли комунікація іспанською мовою стала сприйматися у якості природньої та перестала викликати страх та невпевненість. У свою чергу діти контрольної групи хоча і показали певне зростання сформованості іншомовної комунікативної компетентності за усіма критеріями, однак воно не мало стабільного характеру поміж усіх дітей, а його рівень все ще варіювався від дуже низького до високого.

Водночас проведене дослідження не охоплює всі аспекти проблеми. Перспективи подальшого вивчення включають: розроблення системи діагностики та психолого-педагогічного супроводу мисленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з посттравматичним синдромом у контексті військових дій, дослідження формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей за кожним із критеріїв на більш пізніх етапах оволодіння нею, рівня розвитку у дітей білінгвізму, збереження рідної мови дітей в умовах еміграції; когнітивних переваг у дітей-білінгвів; успішності у шкільному навчанні іноземною мовою українських дітей-переселенців; культурної самоідентифікації дітей переселенців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 96% of persons living in Malta understand English, 90.4% understand Maltese – Malta Skills Survey. *The Malta Independent*: web-site. URL: <https://www.independent.com.mt/articles/2023-06-15/local-news/96-of-persons-living-in-Malta-understand-English-90-4-understand-Maltese-Malta-Skills-Survey-6736252673>
2. A Language Policy for the Early Years in Malta and Gozo. Hamrun: Ministry for Education and Employment, 2016. 32 p. URL: <https://nla.gov.mt/wp-content/uploads/2023/12/A-Language-Policy-for-the-Early-Years-in-Malta-and-Gozo.pdf>
3. A National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo. 2021-2030. Hamrun: Ministry for Education and Employment, 2021. 66 p. URL: https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/NLS%202021_2030%20Consultation%20Document%20June%202021.pdf
4. A New Bilingual Education in the Conflict-Ridden Israeli Reality: Language Practices / M. Amara, F. Azaiza, R. Hertz-Lazarowitz, A. Mor-Sommerfeld. *Language and Education*. 2009. № 23(1). P. 15-35.
5. Abdelilah-Bauer B. *El Desafío del bilingüismo*. Tercera edición. Morata, 2020. 22 p.
6. Act on Early Childhood Education and Care (540/2018). URL: <https://www.finlex.fi/en/legislation/translations/2018/eng/540/translation-history/20180540>
7. Ada F. A., Campoy F. I., Baker C. Guía para padres y maestros de niños bilingües. Bristol: Multilingual matters, 2017. 336 p.
8. Alstad G., Tkachenko E. Teachers beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. / In M. Schwartz ed. *Preschool Bilingual Education*. Springer, 2018. P. 245–282.

9. Altun M. The Fifth Skill in Language Learning: Culture. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. 2019. № 5(4). P. 162-167.
10. Anderson K. L. Social Skills Checklist (Pre-K/Elementary). *Success for Kids with Hearing Loss*: web-site. URL: <https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/08/SOCIAL-SKILLS-CHECKLIST-PreK+Elementary.pdf>
11. APA Dictionary of Psychology. *American Psychological Association* : web-site. URL: <https://dictionary.apa.org/>
12. Arifin M. A. Competence, Competency, and Competencies: A Misunderstanding in Theory and Practice for Future Reference. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2021. № 11(9). P. 755–764. URL: https://www.researchgate.net/publication/354815889_Competence_Competency_and_Competencies_A_Misunderstanding_in_Theory_and_Practice_for_Future_Reference
13. Armstrong M., Taylor S. *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 13th ed. Kogan Page, 2014. 440 p.
14. Artiga J. M. The Catalan immersion program / In R.K. Johnson, M. Swain eds. *Immersion Education*. Cambridge University Press, 1997. P. 133-150.
15. Baker C. Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. 3rd Edition. Multilingual Matte, 2007. 256 p.
16. Balkan L. *Los efectos del bilinguismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: MAROVA SL, 1979. 157 p.
17. Barman Binoy. The linguistic philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*. 2012. № 51(1-2). P. 103-122.
18. Barron-Hauwaert S. Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language Approach Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach. Multilingual Matters, 2004. 236 p.
19. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first' words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: C.U.P., 1988. 326 p.
20. Bates E., Dale P., Thal D. Individual differences and their implications for theories of language development / In P. Fletcher & B. MacWhinney eds. *The handbook of child language*. Blackwell, 1995. P. 96–151.

21. Basic-law: Israel - the nation state of the jewish people. *Knesset* : web-site. URL:
<https://main.knesset.gov.il/EN/activity/documents/BasicLawsPDF/BasicLawNationState.pdf>
22. Benson Ph. Language Learning Environments: Spatial Perspectives on SLA. Bristol : Multilingual Matters, 2021. 168 p.
23. Bhabha H. K. The location of culture. London : Routledge, 1994. 440 p.
24. Bjorklund S., Long M. H., Richards J. C. Immersion in Finland in the 1990s. A state of development and expansion. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press, 1997. P. 85-101.
25. Bjorklund S., Mard-Miettinen K., Savijarvi M. Swedish immersion in the early years in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. № 17(2). P. 197-214.
26. Bligh C. The Silent Experiences of Young Bilingual Learners: A Sociocultural Study into the Silent Period. Springer, 2014. 159 p.
27. Boyd S., Huss L. Young children as language policy-makers: studies of interaction in preschools in Finland and Sweden. *Multilingua*. 2017. № 36(4). P. 359-373.
28. Boyd S., Ottesjo C. Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice: code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden / In M. Schwartz, A. Palviainen eds. *21st century pre-school bilingual education*. Routledge, 2019. P. 29-46.
29. Burling R. Language development of a Garo and English speaking child. *Word*. 1959. № 15. P. 45-68.
30. Canada: Distribution of languages in 2022. *Statista*: web-site. URL:
<https://www.statista.com/statistics/271218/languages-in-canada/>
31. Canes R. M., Cojuangco F., Kilag O. K. The Enduring Significance of Chomsky's Language and Responsibility: Current Linguistic Perspectives. International Multidisciplinary. *Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISE)*. 2024. № 1.2. P. 294-300.

32. Carroll J. B. Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now / In T. Parry, C. W. Stansfield eds. *Language aptitude reconsidered. Englewood Cliffs. New Jersey : Prentice Hall, 1990. P. 11–29.*
33. Carroll J. B., Sapon S. M. *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: The Psychological Corporation, 1959.
34. Cayea W. Feral child: the legacy of the wild boy of Aveyron in the domains of language acquisition and deaf education : master's thesis. RIT Rochester Institute of Technology, 2006. URL: <http://scholarworks.rit.edu/theses/4159/>
35. Charles L., Vella L. To mix Languages or Not? Preschool Bilingual Education in Malta / In M. Schwartz eds. *Preschool Bilingual Education*. Sprinter, 2018. P. 57-98.
36. Clarke P. Investigating second language acquisition in pre-schools: a longitudinal study of four Vietnamese-speaking four-year-olds' acquisition of English : unpublished PhD thesis. Melbourne, Victoria: La Trobe University, 1996.
37. Consellería de educación y ordenación universitaria. Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. *Xunta de Galicia* : web-site. URL: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio17BE6_es.html
38. Constitución Española. *Senado de España*: web-site. URL: <https://www.senado.es/web/conocersenado/normas/constitucion/detalleconstitucioncompleta/index.html#titprelim>
39. Constitution of Ireland. Enacted by the People 1st July, 1937. URL: <https://web.archive.org/web/20110721123409/http://www.constitution.ie/reports/ConstitutionofIreland.pdf>
40. Coperias-Aguilar M. J. Intercultural Communicative Competence: A Step beyond Communicative Competence. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*. 2002. № 3. P. 85-102.
41. Cormier M., Bourque J., Jolicoeur M. (Re)-introduction to French: four education models to revitalise an endangered group in Eastern Canada. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. № 2. P. 160-177.

42. Cormier M., Bourque J., Jolicoeur M. (Re)-introduction to French: four education models to revitalise an endangered group in Eastern Canada. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. № 2. P. 160-177.
43. Costa A. El cerebro bilingüe. Cuarta reimprecion. DEBATE, 2022. 184 p.
44. Cummins J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 2007. № 10(2). P. 221-240.
45. Cummins J. Rethinking the Education of Multilingual Learners. Multilingual Matters. LingCologne Conference, 2021. 35 p.
46. Cummins J., Swain M. Bilingualism in Education. Longman Group UK Limited, 1986. 235 p.
47. Curdt-Christiansen X. L. Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2016. № 37(7). P. 694–709.
48. Curdt-Christiansen X. L. Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*. 2013. № 12(1). P. 1–6.
49. Curdt-Christiansen X. L. Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*. 2009. № 8(4). P. 351–375.
50. Curdt-Christiansen X. L., Lanza E. Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*. 2018. № 37(2). P. 123–130.
51. Darcy N. T. A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measure of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*. 1953. № 82. P. 21-57.
52. Dash B. B. Noam Chomsky's Language Structure and Language Use: a Critique. *Journal of English Language and Literature*. 2023. № 11.1. P. 12-13.
53. De Houwer A. An Introduction to bilingual Development, MM Texbooks. Multilingual Matters, 2009. 89 p.
54. Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. URL: <https://vlex.es/vid/decreto-100-2023-9-931202211>

55. Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Núm. 2023. № 8851. URL: https://d2eb79appvasri.cloudfront.net/smartlex_boletines/71833.pdf
56. Demystifying Bilingualism: How Metaphor Guides Research towards Mythification / S. Jansen et al. Springer Nature, 2021. 373 p.
57. DePalma R., Zapico-Barbeito M.-H. The role of Early Childhood Education in Revitalizing a Minoritized Language in an Unsupportive Policy Context. The Galician Case / In M. Schwartz ed. *Preschool Bilingual Education*. Springer, 2018. P. 343-365.
58. Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar, University of Moncton June 6-14, 1967 / In L. G. Kelly ed. University of Toronto, 1969. 460 p. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt1vxmg2s>
59. Dhiorbháin A. N., Ó Duibhir P., Ó Floinn C. Consultation for the policy on Irish-medium education outside of the Gaeltacht. Report on comparative jurisdictions. 2023.
60. Diebold A. R. The consequences of early bilingualism on cognitive development and personality formation / In E. Norbeck, D. Price-Williams, W. M. McCord eds. *The study of personality: An inter-disciplinary appraisal*. New York : Holt, Rinehart & Winston, 1968. P. 218–245.
61. Doidge N. The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science. Penguin, 2008. 427 p.
62. Echeverría M., Herrera M. O., Segure J. T. El Test de Vocabulario en Imágenes. Manual de aplicación. Tercera edición revisada. Editorial Universidad de Concepción, 2002. 119 p. URL: <http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/laminas-tevi.pdf>.
63. El Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural. Servicio De Educación Plurilingüe. 23 p. URL: <https://ceice.gva.es/es/web/enseñanzas-en-lenguas/pepli>
64. Engel W. von R. Del bilinguismo infantile. *Arch. Glottol. Ital.* 1965. № 50. P. 175-180.

65. Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL): Manual / Gómez N. A. y otros. Gobierno de Navarra, 2006. 72 p.
66. Fillmore W. Learning English through Bilingual Instruction. Final Report. Berkeley : University of California, 1980. 464 p.
67. Fitzpatrick P. A Parent's Guide to Bilingualism. Books on Demand, 2001. 164 p.
68. Fogle L. W. Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families. *Language Policy*. 2013. № 12(1). P. 83–102
69. From T. Rethinking Finland's Official Bilingualism in Education / In M. Thrupp et al. eds. Finland's Famous Education System. Springer, 2023. P. 369-384.
70. Fulcher G. Widdowson's model of communicative competence and the testing of reading: an exploratory study. *System*. 1998. № 26.3. P. 281-302.
71. Genesee F., Lindholm-Leary K. Dual Language Education in Canada and the USA / In N. Van Deusen-Scholl, N. Hornberger eds. Springer, 2008. P. 1696–1706. URL: <https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/21.pdf>
72. Gibson J. J. The ecological approach to visual perception. Houghton, Mifflin and Company, 1979. 350 p.
73. Gomes R. L. Family Language Policy ten years on: A critical approach to family multilingualism. *Multilingual Margins. A journal of multilingualism from the periphery*. 2019. № 5(2). P. 51-72.
74. Hakuta K. Mirror of language. The debate on bilingualism. New York : Basic Books, 1986. 296 p.
75. Handbook for French immersion administrators. Government of Alberta, 2014. 225 p. URL: <https://open.alberta.ca/dataset/89892755-0cdf-4335-a84c-4ecfcc88eac3/resource/2c3cd1bf-7ecf-4741-84c2-9c14e7d38531/download/4856138-2014-handbook-french-immersion-administrators.pdf>
76. Handbook of CLIL in pre-primary education / In Otto A., Cortina-Pérez B. eds. Cham Springer Nature, 2023. 638 p.
77. Harding E., Riley P. The Bilingual Family. Cambridge University Press, 1986. 168 p.

78. Harju-Luukkainen H., Cederberg D., Cederberg L. Instructional Practices in Early Swedish Immersion in Finland / In S. Garvis et al. eds. *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*. Palgrave macmillan, 2019. P. 119-138.
79. Haugen E. *The Ecology of Language*. Standford, CA : Standford University Press, 1972. 392 p.
80. Haugen E. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Vol. 1: The bilingual community; Vol. II. The American dialects of Norwegian. Bloomington : Indiana University Press, 1953. 742 p.
81. Hériard P. European Parliament fact sheet on language policy. *European Journal of Language Policy*. 2021. № 13(1). P. 108-113. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051306/04A_FT\(2013\)051306_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051306/04A_FT(2013)051306_EN.pdf)
82. Hickey T. M. Early Immersion Education in Ireland: Na Naíonraí (Irish-medium preschools). Linguistics Institute of Ireland, 1997. 331 p.
83. Hickey, T. Indigenous language immersion: The challenge of meeting the needs of L1 and L2 speakers in Irish-medium preschools / In C. Kenner, T. Hickey eds. *Multilingual Europe: Diversity and Learning* Stoke-on-Trent : Trentham Books, 2008.
84. Hickey, T. Parents and early immersion: Reciprocity between home and immersion pre-school. *International journal of bilingual education and bilingualism*. 1999. № 2.2. P. 94–113.
85. Hoffman C. *Introduction to bilingualism*. Taylor & Francis, 2014. 368 p.
86. Howatt A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University, 1984. 413 p.
87. Hoyer A., Hoyer G. Über die Lallsprache eines Kindes. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. 1924. № 24. P. 363-384.
88. Hurlock E. B. *Desarollo psicológico del niño*. McGraw-Hill, 1976. 824 p.
89. Hymes D. The concept of communicative competence revisited. *Thirty years of linguistic evolution*. 1992. № 1.2. P. 31-57.
90. Immersion Education in the Early Years / In T. Hickey, A.-M. De Mejía eds. 1st ed. Routledge, 2016.

91. Introduction: intercultural competence: from language policy to language education / In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet eds. *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne : Language Australia, 1999. P. 1–17.
92. Jensen J. V. Effects of Childhood Bilingualism. *Elementary English*. 1962. № 39, no. 2. P. 132–43. URL: <http://www.jstor.org/stable/41385243>
93. Josiane F. H., Blanc. M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge University Press, 2000. 458 p.
94. Kersten K., Rohde A., Schelletter C. Bilingual Preschools. Volume 1: Learning and Development. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2010. 268 p.
95. Kidd E., Donnelly S. Individual differences in first language acquisition. *Annual Review of Linguistics*. 2020. № 6. P. 319–340.
96. King K. A., Fogle L. Logan-Terry A. Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*. 2008. № 2. P. 907-922. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
97. King K., Lanza E. Ideology, agency, and imagination in multilingual families: An introduction. *International Journal of Bilingualism*. 2017. Vol. 23, Iss. 3. P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006916684907>
98. Konovalova N. The language environment as a means of developing foreign language communicative competence in middle preschool children. *International Science Journal of education and linguistic*. V. 4 No. 1 (2025). P. 30-39.
99. Konovalova N. Bilingualism of children of middle preschool age: the teoretical foundations. *Освітньо-науковий простір*. Вип. 5 (2-2023). С.87-92.
100. Konovalova N. Experience of bilingual countries in the issue of mastering the minority language: effective borrowing into preschool pedagogy of ukraine in order to form foreign language communicative competence in children of middle preschool age. *Science Rice: Pedagogical Education*. №1(58)2024. P. 46-55.
101. Kormos J. New conceptualizations of language aptitude in second language attainmen / In G. Granena, M. Long eds. *Sensitive periods, language aptitude, and*

ultimate L2 attainment. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing, 2013. P. 131-152.

102. Kovács G. Culture in Language Teaching. A course design for teacher trainees. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2017. № 9(3). P. 73–86.

103. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 1993. 111 p.

104. Krashen S. Principles and Practices in Second Language Acquisition. New York : Pergamon Press, 1982. 209 p.

105. Krashen S. The input hypothesis: Issues and complications. London: Longman, 1985. 132 p.

106. Krashen S. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*. 1989. № 73. P. 440-464.

107. Kravets S. H. Pedagogical conditions for the development of project culture of vocational teachers. *Professional Pedagogics*. 2023. № 2(27). P. 45-53.

108. Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable a policy handbook (2011). Commission staff working paper SEC (2011) 928 final. European Commission, 2011. 30 p. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

109. Languages in Canada. *NRIOL - Non Resident Indians Online* : web-site. URL: nriol.com/canada-visitors/languages-in-canada.asp

110. Lenguas oficiales y cooficiales España 2024. *Enterat* : web-site. URL: <https://www.enterat.com/actualidad/lenguas-oficiales-cooficiales-espana.php>

111. Leopold W. F. (1952) Bibliography of child language. Evanston : Northwestern Univer. Press.

112. Leopold W. F. A child's learning of numerals. *Quart. J. Speech*. 1949. № 35. P. 202-209.

113. Leopold W. F. A child's learning of two languages / In H. J. Mueller ed. *Report on the 5th Round Table Conference on Linguistics and Language Teaching*,

Monogr. Series in Lang. & Ling. No. 7. Washington, D. C., Georgetown Univer. Press, 1954.

114. Leopold W. F. More about numerals. *Quart. J. Speech.* 1950. № 36. P. 85.

115. Leopold W. F. Original invention in infant language. *Symposium.* 1949. № 3. P. 66-75.

116. Leopold W. F. Patterning in children's language. *Lang. Learn.* 1953. № 5. P. 1-14.

117. Leopold W. F. Review of Language in the crib. *Language.* 1964. № 40. P. 269-273.

118. Leopold W. F. Speech development of a bilingual child: A linguist's record: Vol. 1. Vocabulary growth in the first two years. Evanston : Northwestern Univer. Press, 1939. 198 p.

119. Leopold W. F. Speech development of a bilingual child: A linguist's record: Vol. 2. Sound-learning in the first two years. Evanston : Northwestern Univer. Press, 1947.

120. Leopold W. F. Speech development of a bilingual child: A linguist's record: Vol. 3. Grammar and general problems in the first two years. Evanston : Northwestern Univer. Press, 1949.

121. Leopold W. F. Speech development of a bilingual child: A linguist's record: Vol. 4. Diary from age two. Evanston : Northwestern Univer. Press, 1949.

122. Leopold W. F. The study of child language and infant bilingualism. *Word.* 1948. № 4. P. 1-17.

123. Leopold, W. F. Semantic learning in infant language. *Word.* 1948. № 4. P. 173-180.

124. Ley 8/2022, de 9 de junio, sobre el uso y el aprendizaje de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria. URL: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-10234

125. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. URL: <https://anpecastillayleon.es/notices/137866/Ley-Org%C3%A1nica-32020,-de-29-de->

diciembre,-por-la-que-se-modifica-la-Ley-Org%C3%A1nica-22006,-de-3-de-mayo,-de-Educaci%C3%B3n.

126. Lightbown P., Spada N. *How Languages are Learned* (4th Edition). Oxford University Press, 2013. 260 p.

127. Long M. H. Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1981. № 379. P. 259-278.

128. Long M. H. Input, interaction, and second language acquisition. Unpublished PhD Dissertation. University of California at Los Angeles, 1980.

129. Long M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. 1983. № 4(2). P. 126-141.

130. Long M. H. Task, group, and task-group interactions. *University of Hawaii working papers in ESL*. 1989. № 8(2). P. 1-26

131. Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition / In W. C. Ritchie, T. K. Bhatia eds. *Handbook of second language acquisition*. New York : Academic Press, 1996. P. 413-468.

132. Long M. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 2015. 436 p.

133. Luria A. R. *Higher Cortical Functions in Men*. Springer, 2012. 656 p.

134. Mackey W. F., Siguán M. *Education and bilingualism*. London : Kogan Page; Paris : Unesco. 1987. 147 p

135. Macnamara J. Bilingualism and thought / In J. E. Alatis ed. *Monograph Series on Languages and Linguistics*. 1970. № 23. P. 25-45.

136. Mahootian Sh. *Bilingualism*. London : Routledge, 2019. 198 p.

137. Malin E. Roger Shattuck, *The Forbidden Experiment* (Book Review). *Sacred Heart University Review*. 1981. Vol. 1, Iss. 2. Article 6. URL: http://digitalcommons.sacredheart.edu/shureview/vol1/iss2/6/?utm_source=digitalcommons.sacredheart.edu%2Fshureview%2Fvol1%2Fiss2%2F6&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

138. Mard K. Immersion Pre-School as an Environment for Early Second Language Acquisition / In M. Buss, C. Lauren eds. *Language Immersion: Teaching and*

Second Language Acquisition, from Canada to Finland. Vaasa : University of Vaasa, 1995. P. 141-151.

139. Mard-Miettinen K., Palviainen A., Palojarvi A. Dynamics in Interaction in Bilingual Team Teaching: Examples from a Finnish Preschool Classroom / In M. Schwartz eds. *Preschool Bilingual Education*. Springer, 2018. P. 163-189.

140. McLaughlin B. The relationship between first and second languages: language proficiency and language aptitude / In B. Harley et al. eds. *The Development of Second Language Proficiency: Cambridge Applied Linguistics*. Cambridge University Press, 1990. P. 158-174.

141. Mendoza F. Primera infancia, dilinguismo y educacion infantil. Mexico : Trillas, 2010. 155 p.

142. Mhathúna M. M. Early Steps in Bilingualism: Learning Irish in Irish Language Immersion Pre-Schools. *Early Years*. 1999. № 19(2). P. 38–50. URL: <https://doi.org/10.1080/0957514990190205>

143. Mhathúna M. M., Fhionnlaoich F. N. Why parents chose to send their children to Irish-medium immersion preschools: learning from parental choice strategies in Celtic countries, European Early Childhood. *Education Research Journal*. 2021. № 29(3). P. 441–454. DOI: 10.1080/1350293X.2021.1928718

144. Mhathúna M. M., Mac Con Iomaire M. Early childhood education and care provision through the medium of the Irish language. URL: https://www.researchgate.net/profile/Maire-Mhic-Mhathuna-2/publication/369879255_Early_childhood_education_and_care_provision_through_the_medium_of_the_Irish_language/links/64303c7d4e83cd0e2f97a895/Early-childhood-education-and-care-provision-through-the-medium-of-the-Irish-language.pdf

145. Mielke M. Pienemann's Teachability Hypothesis and Processability Theory and their Implications for Error Correction in Classroom-based Second Language Learning. *Sapporo University Academic Repository*: web-site. URL: <https://core.ac.uk/reader/270257710>

146. Mishra R. K. *Bilingualism and Cognitive Control*. 1st ed. Springer, 2018. 193 p.

147. Mitchell R., Myles F., Marsden E. *Second Language Learning Theories*. 4th ed. New York and Abingdon : Routledge, 2019. 462 p.

148. Moradi H. An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*. 2014. № 1. P. 107-112.

149. More than 4.2 million people under temporary protection. *Eurostat* : website. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20231208-2?fbclid=IwAR0EH_M3xGAJKkiHCDpAfDWulQzwHxbeY2_EfFMEGRVXWxSipZc cWks-n14

150. Mourao S. Play and Peer Interaction in a Low-Exposure Foreign Language-Learning Programme / In M. Schwartz ed. *Preschool Bilingual Education*. Springer, 2018. P. 313–342.

151. Mudryk A., Kykhtuik O. Professional Competence of a Lawyer. *Psychological Prospects Journal*. 2020. № 35. C. 83-100.

152. Mukan N., Shyika J., Shyika O. The development of bilingual education in Canada. *Advanced Education*. 2017. № 4(8). P. 35-40.

153. Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions COM(2008) 566 final. Commission Of The European Communities, 2008. 16 p. URL: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2008/0566/COM_COM\(2008\)0566_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2008/0566/COM_COM(2008)0566_EN.pdf)

154. Muscat D., Vella L., Mifsud Ch. *Language Use in Early Childhood Education Classrooms in Malta*. Gutenberg Press, 2018. 84 p.

155. Musfud Ch., Vella L. Teacher agency and language mediation in two Maltese preschool bilingual classrooms. *Language, Culture and curriculum*. 2018. № 31(3). P. 272-288.

156. National core curriculum for early childhood education and care. Regulation OPH-700-2022. The Finnish National Agency for Education, 2022. 69 p. URL:

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf>

157. Ningún colegio catalán cumple con el 25% de la enseñanza en castellano. *Crónica* : web-site. URL: https://cronicaglobal.lespanol.com/politica/20190522/ningun-colegio-catalan-cumple-con-ensenanza-castellano/400460017_0.html

158. Notices From European Union Institutions And Bodies (2009/C 119/02). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*. 2009. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF>

159. Oestereich J. P. The early teaching of a modern language, education and culture. *Review of the Council for cultural cooperation of the council of Europe*. 1974. № 24. P. 9-16.

160. Oksaar E. Implications of language contact for bilingual language acquisition / In W. C. McCormack, A. W. Stephen eds. *Language and man: Anthropological issues*. Mouton, 1976. P. 189–199.

161. Orden ECD/1663/2016, de 11 de octubre, por la que se regulan las pruebas de acceso a la universidad de las personas mayores de 25 o de 45 años de edad, así como el acceso mediante acreditación de experiencia laboral o profesional, en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. URL: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-9514

162. Oriyama K. Community of practice and family language policy: Maintaining heritage Japanese in Sydney—Ten years later. *International Multilingual Research Journal*. 2016. № 10(4). P. 289–307.

163. Our schools. *Hand in Hand* : web-site. URL: <https://www.handinhandk12.org/about/integrated-education/>

164. Palao S. Pictogramas Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication. ARASAAC - *Gobierno de Aragón* : web-site. URL: <https://arasaac.org/>.

165. Palviainen Å., Boyd S. Unity in discourse, diversity in practice: The one person one language policy in bilingual families. *Successful family language policy:*

Parents, children and educators in interaction. Dordrecht: Springer Netherlands, 2013. P. 223-248.

166. Palvianen A., Bergoth M. The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2016. № 19(6). P. 1-19.

167. Palvianen A., Bergoth M. The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners / In M. Schwartz, A. Palviainen eds. *21st century pre-school bilingual education*. Routledge, 2019. P. 47-65.

168. Paradis M. A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. John Benjamins Publishing Company, 2004. 293 p.

169. Paul-Binyamin L., Jayus W. The bilingual school – an educational model for civic equality in a divided society. *Intercultural Education*. 2018. № 29(3). P. 340-362.

170. Paulsrud B., Zilliacus H., Ekberg L. Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*. 2020. № 4. P. 304-318.

171. Picard E. M. Listas Fonéticas De Quilis Con Apoyo De Pictogramas. ARASAAC - Gobierno de Aragón: web-site. URL: <https://static.arasaac.org/materials/4058/LISTAS%20FON%C3%89TICAS%20QUILIS%20CON%20PICTOGRAMAS-UN%20MUNDO%20POR%20DESCUBRIR%20AL.pdf>

172. Pienemann M. An Outline of Processability. Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*. 2015. № 65(1). P. 123-151.

173. Pinker S. How the mind works. W. W. Norton & Company, 1999. 672 p.

174. Pinker S. The language instinct. Penguin Adult, 1995. 496 p.

175. PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra - Revisada : Manual / Aguinaga G. y otros. 2 edición. Madrid : TEA Ediciones, 2005. 9 p.

176. Population of Finland from 2012 to 2022, by language. *Statista* : web-site. URL: <https://www.statista.com/statistics/529490/population-of-finland-by-language/>

177. Problems of bilingualism / In J. Macnamara ed. *Journal of social issues*. 1967. V. 23, no. 2. 137 p.

178. Prosic-Santovac D., Radovic D. Separation the languages in a bilingual preschool: To do or not to do? / In M. Schwartz ed. *Preschool Bilingual Education*. Springer, 2018. P. 27–56.

179. Quilis A. Principios De Fonología Y Fonetica Españolas. Cuadernos De Lengua Española 43. Arco Libros - La Muralla, S.L., 2016. 96 p.

180. Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. URL: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

181. Receptive L2 Grammar Knowledge Development in Bilingual Preschools / A. Steinlen, G. Hakansson, A. Housen, C. Schelletter ; In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A. Steinlen eds. *Bilingual Preschools: Learning and Development*. Vol. 1. Wissenschaftlicher Verlag Trier. 2010. P. 69-100.

182. Research on the Educational Outcomes of Pre-School Irish Medium Education Final Report. Department of Education, 2016. 93 p. URL: <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/education/Research%20On%20The%20Outcomes%20Of%20Pre-School%20Irish%20Medium%20Education%20Report.PDF>

183. Rivers W. Teaching foreign language skills. Chicago : University of Chicago Press, 1981. 562 p.

184. Roberts T. A. Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*. 2014. № 29(1). P. 22-40.

185. Ronjat J. Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion, 1913. 161 p. URL: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2376686_2/component/file_2376685/

186. Saer D. J. An inquiry into the effect of bilingualism upon the intelligence of young children. *Journal of Experimental Pedagogy*. 1922. № 6. P. 232–240; 266–274.

187. Saer D. J. The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*. 1923. № 14. P. 25–38
188. Sampson F. Competence or Competency: What's in a Word? *The Police Journal*. 1998. № 71(4). P. 307-309. URL: <https://doi.org/10.1177/0032258X9807100404>.
189. Sánchez G. Casi la mitad de los colegios valencianos ya tienen el castellano como lengua base. *Levante* : web-site. URL: <https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2024/06/29/mitad-colegios-valencianos-castellano-lengua-base-104468051.html>
190. Saunders G. Bilingual Children. From Birth to Teens. Multilingual Matters Limited, 1988. 274 p.
191. Schwartz M., Deeb I., Hijazy S. “Say ‘What happened?’ in Hebrew. He does not speak Arabic!” early language awareness as expressed in verbal and nonverbal interactions in the preschool bilingual classroom. *Linguistics and Education*. 2019. № 52. P. 13-23.
192. Schwartz M. Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents. *Multilingual Education*. Springer, 2018. 365 p.
193. Schwartz M., Deeb I., Dubiner D. “When they act, they speak more”: strategies that encourage language production in a bilingual preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2022. № 25(3). P. 800-818.
194. Schwartz M., Gorbatt N. The Role of Language Experts in Novices Language Acquisition and Socialization: Insights from an Arabic-Hebrew Speaking Preschool in Israel / In M. Schwartz ed. *Preschool Bilingual Education*. Springer, 2018. P. 343-365.
195. Schwartz M., Gorbatt N. There is no need for translation: Teacher's mediation strategies in bilingual preschool classroom. *The Modern Language Journal*. 2017. № 101(1). P. 143-162.
196. Seelye H. Ned. Teaching culture: strategies for foreign language educators. 3rd ed. Lincolnwood : National Textbook Company, 1993. 356 p.

197. Shaw-Chiang W. Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2020. № 9(3). P. 95-114.
198. Smith M. A study of five bilingual children from the same family. *Child Development*. 1931. № 2. P. 184-187. URL: <https://www.jstor.org/stable/1125374>
199. Smith M. A study of the speech of bilingual children of the same family. *Children development*. 1935. Vol. 6, Iss. 1. P. 19-35.
200. Smith M. A study of the speech of eight bilingual children of the same family. *Child Development*. 1935. № 6. P. 19-25.
201. Smith M. Word variety as a measure of bilingualism in preschool children. *Joutnal of genetic psychology*. 1957. № 90. P. 143-150.
202. Sodergard M. Teacher Strategies for Second Language Production in Immersion Kindergarten in Finland / In D. Tedick, T. Fortune eds. *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Clevedon : Multilingual Matters, 2008. P. 152-176.
203. Sopenan P. Teachers' language practices and choices in a bilingual, co-located kindergarten in Finland. *Journal of Applied Language Studies*. 2022. № 16(1). P. 21–44.
204. Sparks R., Ganschow L. Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001. № 21. P. 90–111. URL: <https://doi.org/10.1017/S026719050100006X>.
205. Sparks R., Ganschow L. Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*. 1991. № 75. P. 3–16.
206. Sparks R., Ganschow L. Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal*. 1993. № 77. P. 289–302.
207. Spencer Jr. L. M., Spencer S. M. Competence at Work: Models for Superior Performance. 1st ed. New York : Wiley, 1993. 392 p.
208. Spolsky B. Language Management. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 322 p.

209. Spolsky B. Language Policy. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 19 p.
210. Spolsky B. Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics*. 2007. № 22(1). P. 1–14.
211. Sternberg J. Abilities Are Forms of Developing Expertise. *Educational Researcher*. 1998. Vol. 27, No. 3. P. 11-20.
212. Suarez M. M., Muñoz C. Aptitude, age, and cognitive development / In L. Roberts, G. Pallotti, & C. Bettoni eds. *EUROSLA Yearbook 11*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2011. P. 5–29.
213. Subcomponents of L2 aptitude and L2 proficiency / R. Sparks, J. Patton, L. Ganschow, N. Humbach. *The Modern Language Journal*. 2011. № 95. P. 253–273.
214. Swang M., Johnson R. Immersion education / In M. H. Long, J. C. Richards Eds. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press, 1997. P. 1-16.
215. Tabors O. One child, Two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a Second Language. Baltimore : Paul Brookes, 1997. 255 p.
216. Tabors O. What early educators need to know: developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families. *Young Children*. 1998. Vol. 53, no. 6. P. 20-26.
217. Tabors P., Snow C. English as a second language in preschool programmes / In F. Genesee ed. *Educating Second Language Children*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. P. 103-126.
218. Taine H. History of English Literature. Vol. 1. New York : The Colonial Press, 2020. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/61308/pg61308-images.html>
219. Taine H. The Philosophy of Art. New York : Holt & Williams, 1973. 204 p.
220. Taş T., Khan Ö. On the models of communicative competence. *GLOBETSonline* : International Conference on Education, Technology and Science. 2020. P. 86-96.

221. Taylor M. L. La Diversidad Lingüística Durante y Después del Franquismo en España. *The Review: A Journal of Undergraduate Student Research*. 2022. № 23. P. 1-14.
222. The Conceptualisation of Competence / In J. Raven and J. Stephenson eds. *Chapter 17, in Competence in the Learning Society*. New York : Peter Lang, 2001. P. 253-274.
223. The effect of foreign language programmes in early childhood education and care: a systematic review / A.-M. Thieme et al. *Language, Culture and curriculum*. 2022. № 35(3). P. 334-351.
224. The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools / M. Weitz et al. ; In K. Kersten eds. *Bilingual Preschools. Vol. 1. Learning and development*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2010. P. 5-44.
225. The Psycholinguistics of Bilingualism / In F. Grosjean, P. Li eds. Chichester, UK : Wiley-Blackwell, 2013. 248 p.
226. Theodor E. W. Das Zweisprachige Individuum: Ein Selbstzeugnis. Wiesbaden : Franz Steiner Verlag, 1973.
227. Thompson G. Child psychology. Houghton Mifflin : Boston, 1962. 714 p.
228. Tina M. Hickey's. Heritage Language Early Years' Immersion: Irish-Medium Preschools in Ireland. *Handbook of Early Language Education*. 2021. P. 1–30.
229. Tireman C. S. Bilingual children. *Review of Educational Research*. 1941. № 11. P. 340-352.
230. Tokuhamma-Espinosa T. Raising Multilingual Children. Foreign Language Acquisition and Children. Bloomsbury Publishing, 2000. 240 p.
231. Tsvietkova H., Konovalova N. Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence in children of middle preschool age through the language environment. *Перспективи та інновації науки*. № 4(50) 2025. P. 101-115.
232. Tsvietkova H., Konovalova N. The influence of Ukrainian-language preschool education institutions on the development of foreign language communicative

competence in middle preschool-age children. *Institutio infantium*. No. 1 (2025). P. 132-138.

233. Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers reflections on the flexible bilingual practices / A. Palvianen et al.; In M. Schwartz, A. Palviainen eds. *21st century pre-school bilingual education*. Routledge, 2019. P. 12-28.

234. Tzurriel D. The Socio-Cultural Theory of Vygotsky. *Mediated Learning and Cognitive Modifiability. Social Interaction in Learning and Development*. Springer, Cham, 2021. P. 53–66. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-75692-5_3

235. Vygotsky L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Crítica, 2009. 230 p.

236. Vygotsky L. S. *Educational Psychology*. CRC Press, 1997. 416 p.

237. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press, 1978. 174 p.

238. Vygotsky L. *Thought and Language*. Boston : MIT Press, 1986. 342 p.

239. Wesche M. Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? / In P. Burneister, T. Piske, A. Rohde eds. *An integrated view of language development*. Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2002. P. 357-379.

240. Yagmur K., Akoglu G. First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context / In M. Schwartz ed. *21st century pre-school bilingual education*. Routledge, 2020. P. 104-119/

241. Андреева О., Подоляка П. Формування соціальних навичок майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту, фізичної терапії та ерготерапії. *Реабілітація та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини*. 2022. Вип. 10. С. 10-16.

242. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 46-50.

243. Баранова В. Розвиток мовлення двомовної дитини третього року життя у двомовних сім'ях. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету К.Д. Ушинського*. 2018. № 3(122). С. 97-102.

244. Безлюдна В. Викладання іноземних мов у закладах вищої освіти ФРН та США: упровадження позитивного досвіду в Україні. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1(64). С. 13-17.

245. Бейкер К. Основи білінгвальної освіти і білінгвізму. Вид. 5-те. Дніпро : ЛПРА, 2016. 645 с.

246. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Личность в едином образовательном пространстве* : сборник научных статей I Международного образовательного форума. Запорожье : ООО „ЛИПС” ЛТД, 2010. С. 234-243.

247. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1-4.

248. Білецька І. Традиційні та інноваційні методи навчання іноземних мов: досвід США. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 10(15). С. 34-49.

249. Богуш А. Вплив полікультурного мовленнєвого середовища на формування мовної особистості. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 16. С. 11-14.

250. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Вид. 2-ге, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.

251. Богуш А. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот: програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 137 с.

252. Бондарчук Т. Моделі білінгвальної освіти у теорії та досвіді діяльності сучасної школи. *Вісник Львів. Ун-ту*. 2007. № 22. С. 212–219. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/22/29_bodnarchuk.pdf

253. Борзенко О. П. Системно-структурна організація мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2022. Вип. 15(83). С. 62-65.

254. Братко М. В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. 2015. Вип. 135. С. 67-72.

255. Бухінська Т., Гладкоскок Л., Мельник О. ФОРмування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів з використанням інтерактивних технологій. *Молодий вчений*. 2020. № 1(77). С. 97-101. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-1-77-22>

256. Великий тлумачний словник сучасної мови : веб-сайт. URL: <https://slovnyk.me/dict/vts>

257. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.

258. Ворона І. І., Прокоп І. А. Поняття та структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців галузі медицини. *Медична освіта*. 2023. № 4. С. 105–111. URL: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13641>

259. Вороніна Д. А. Зміст та структура іншомовної комунікативної компетентності сучасних фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. Вип. 8. С. 17-20.

260. Габа І. М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології*. 2010. Т. 7, вип. 22. С. 27–31.

261. Гагарін М. І. Вплив виховного середовища на формування особистості учня в умовах виховної системи закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 78. С. 107–110. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/78/78_2021.pdf

262. Гагіна Н. В., Лось О. В. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2022. Вип. 16(84). С. 94–98.

263. Глухов І. Г., Шмоніна Т. А. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Педагогічні науки*. 2011. № 1(59). С. 65-69.

264. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23-30.

265. Гусленко І. Ю. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад). Харків: Вид-во НУА, 2018. 64 с.

266. Деан С. Як ми вчимося. Чому мозок навчається краще, ніж машина... Поки що. Видання третє. Київ : Лабораторія, 2013. 288 с.

267. Єжова О. О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2011. Вип.15, кн. І. С. 464–471.

268. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми : Вид-во «МакДен», 2011. 412 с.

269. Жаботинська С. А. Домінантність української мови в умовах білінгвізму: нейрокогнітивні чинники. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2018. № 87. С. 5-19.

270. Загнітко А., Кудрейко І. Сучасні теорії білінгвізму: типологія підходів і закономірності вияву. *Лінгвістичні студії*. 2008. Вип. 17. С. 244-246.

271. Закон про застосування англійської мови в Україні: прийнятий 04.06.2024 № 3760-IX. *Відомості Верховної Ради України – Бюлетень Верховної Ради України*. 2024. № 38.

272. Захлюпіна Н. Словник-довідник з методики української мови. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 250 с.

273. Здір Д. Р. Педагогічні умови формування світоглядної позиції дітей дошкільного віку у процесі соціалізації. *Педагогічні науки*. 2023. № 104. С. 10-15.

274. Зенякін О. С. Іншомовна комунікативна компетентність як засіб поширення миротворчого світогляду. *Мир. Безпека. Освіта* : зб. тез доп. учасників

круглого столу за міжнар. участю присвяч. 10-й річниці Дня укр. миротворців, Харків, 14 лип. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голова) та ін. Харків, 2023. С. 74–78.

275. Іванов Є. Контент-аналіз тлумачення іншомовної компетентності в психолого-педагогічній літературі. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2023. № 1(22). С. 34-44.

276. Іванчук Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4(58). С. 267-274.

277. Іванюк Г., Клок Н. Актуальні ідеї марії монтессорі щодо розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2019. № 7(71). С. 248-252.

278. Іншомовна комунікативна компетентність: поняттєвого-категорійний дискурс / Н. Мукан та ін. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/738>

279. Камінська М. Іншомовна комунікативна компетенція як важливий чинник у навчанні майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, том 2. С. 16-20.

280. Канюк О. До питання формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2013. Вип. 27. С. 60-64.

281. Карабаєва І. І. Терещенко Л. С. Розвивальне освітнє середовище здо : основні компоненти, етапи формування та критерії його оцінювання. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». 2024. № 18(35). С. 89-101.

282. Карпова Л. Г. Суть поняття «середовище». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2011. Вип. 16. С. 109–117.

283. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

284. Квас О., Шира, М. Педагогічні умови формування здорової особистості дитини дошкільника у процесі взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї. *Молодь і ринок*. 2018. № 9(164). С. 6-11.

285. Кіпаренко О. Методика діагностики дислексії у дітей. Одеса, 2022. 32 с.

286. Ковадло А. Навчання іноземної мови у дошкільному віці: досвід Польщі. *Вісник психології і педагогіки*. 2017. URL: https://www.psych.kiev.ua/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%B4%D0%BB%D0%BE_%D0%90.%D0%9E._%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%BE%D1%97_%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8_%D1%83_%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%83_%D0%B2%D1%96%D1%86%D1%96:_%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4_%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%89%D1%96

287. Ковбатюк М. В., Шевчук В. О. Іншомовна комунікативна компетентність як чинник активізації та розширення бізнес-можливостей на міжнародному рівні. *Economic Synergy*. 2024. № 1. С. 56-72.

288. Коломоєць А., Луценко Л., Кульбіда С. Виховне гуманістичне середовище закладу освіти в сучасних умовах. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 1(21). С. 58-73.

289. Коляса П. Дефінітивний аналіз понять "компетентність" та "компетенція" в процесі дослідження їх формування у майбутніх фахівців професійної освіти в галузі комп'ютерних технологій. *Молодь і ринок*. 2019. № 5. С. 165-170.

290. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2 т. Т. 1 / Под ред. А. И. Пискунова. Москва : Педагогика, 1982. 656 с.

291. Коновалова Н. Білінгвізм дітей середнього дошкільного віку: теоретичні основи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. №2 (104). С. 90-97.

292. Коновалова Н. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1 (103). С. 155-165.

293. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища (теоретичні засади і практична реалізація). Запоріжжя : ЛПІС, 2001. 203 с.

294. Кудла М. В. Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як фактор становлення успішної особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 2. С. 95-99.

295. Кулик О. Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетенції школярів. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 1. С. 77-85.

296. Кулікова І. А. Англійська мова для дітей дошкільного віку: програма та медичні рекомендації / ред. О.В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 48 с.

297. Лейко С. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.

298. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». Вид. 2е. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.

299. Ліннік О. О. Дефініційний аналіз поняття „освітньо-професійне середовище ВНЗ”. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*. 2012. Вип. №35, ч. 1. URL: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2012_35_1/Linnik.pdf

300. Літіченко О. Д., Коваленко О. В. Сучасний погляд на розвивальне середовище для дітей раннього і дошкільного віку. *Grail of science*. 2023. № 34. С. 317-322.

301. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(2). С. 187-197.

302. Максименко А. Вивчення іноземних мов у школах Франції. *Вісник КНЛУ. Серія педагогіка та психологія*. 2020. Вип.32. С. 18-29.

303. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : науково-методичний посібник. Київ : КНТ, 2008. 256 с.

304. Марчій-Дмитраш Т. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції дітей дошкільного віку. *WayScience*. 2020. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/5326/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%96%D0%B9-%>

305. Мацнєва Є. А. Проблема дефініції терміна "білінгвізм". *Інтелект, особистість, цивілізація*. 2016. Вип. 12. С. 36-44.

306. Миколюк О. Структура іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця. *Освітній процес: погляди зсередини* : збірник наукових праць VI Міжнародної науково-практичної конференції / за загал. Зед. Ю. Шепеля. Дніпропетровськ : Вод.-во Біла К.О., 2013. 72 с.

307. Морозова М. В. Генезис понять «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2020. № 5(336). С. 51-60.

308. Моторна Л. Практичні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах. *Гуманізм та освіта* : IX міжнародна науково-практична конференція. 10-12 червня 2008. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>

309. Наконечна Л. Мовне середовище як проблема наукового дослідження у контексті підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2021. № 1(48). С. 289-292.

310. Ніколаєв О. М. Компетентність та компетенція у сучасній педагогіці як педагогічні категорії. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 15. С. 410-418.

311. Орап М. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікація*. 2010. № 1. С. 84-89.

312. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування: навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська та ін. ; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

313. Паронікян А. Мовне середовище вірменської діаспори в Україні. Редакційна рада, 2016, 90 с.

314. Парфентьєва І., Крива В. Етимологія поняття «компетенція». Науковий вісник мну імені в. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. 2017. № 1(56). С. 122–127.

315. Петрачков О., Поливанюк В. Визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту збройних сил України. *Військова освіта*. 2021. № 1(43). С. 234-245.

316. Петренко, О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. № 2.7. С. 6-16.

317. Петренко. С. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 2(28). С. 280-295.

318. Пивовар Ю. Особливості раннього вивчення іноземної мови у фокусі інтерпретації сучасних німецьких методик. Науковий огляд. 2017. № 4(36). С. 7.

319. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Серія "Дитина замовляє розвиток". Тернопіль : Мандрівець, 2010. 17 с.

320. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : Конві Прінт, 2020. 88 с.

321. Про дошкільну освіту : Закон України № 3788-IX від 06.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

322. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України № 2704-VIII від 27.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>

323. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства Освіти і Науки України №33 від 12.01.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.

324. Про національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

325. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 27.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

326. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н.А.Побірченко. 336 с.

327. Психологія мовлення і психолінгвістика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л., Калмиков Г., Лапшина І., Харченко Н. Київ : Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс», 2008. 245 с.

328. Рібцун Ю. В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2007. Вип. 4. С. 95-103.

329. Роман В. В., Брижак Н. Ю. Сутність понять "компетентнісний підхід", "компетентність", "компетенція" у сучасній освітній парадигмі. *Наука майбутнього*. 2021. Вип. 1(7). С. 123-126.

330. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1(38). С. 241–244.

331. Рябич І. І. Модель діагностичного обстеження мовленнєвого розвитку дитини трирічного віку. *Логопед*. 2011. № 3. С. 10-14.

332. Сагач О. Теоретичний аналіз поняття педагогічні умови в контексті професійного зростання вчителів. *Освітній обрій*. 2020. № 1(50). С. 32-35.

333. Салащенко Г. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів та курсантів немовних закладів вищої освіти засобами проєктних технологій. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. № 3(68). С. 153-160.

334. Свідерська М. М. Характеристика процесу розуміння усного мовлення як структурного елементу імпресивного мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9(1). С. 222-232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%281%29__23.

335. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 711 с.

336. Семенова А. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

337. Скребкова-Пабат М. А. Методика навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах та початковій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Новий Світ-2000, 2019. 199 с.

338. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Є. Укладач Антонова. Вид. 2-ге, доп. і перероб. Житомир, 2014. 97 с.

339. *Словник методиста*: веб-сайт. URL: https://yakistosviti.com.ua/uk/Slovník_metodista

340. Словник української мови : в 11 томах / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980.

341. *Словник української мови*: веб-сайт. URL: <https://slovník.ua/index.php>

342. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с.

343. Смолюк С. Сутність поняття «розвивальне середовище» закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, том 4. С. 159-183.

344. Сопівник Р., Діра Н. Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4(11). С. 74-78.

345. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибр. твори : В 5-ти т. Т. 4. Київ : Рад. школа, 1976. С. 7–390.

346. The hand in hand bilingual education model: vision and challenges / In M. Amara, A. Sagi, O. Nachomy eds. *The Multicultural Challenge in Israel*. Boston : Academic Studies Press, 2009. P. 72-91.

347. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць. 2007. Вип. 4. 166 с.

348. Топольський В. О. До питання про деякі сучасні методи навчання дітей дошкільного віку іншомовного спілкування. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III(21). С. 50-53.

349. Трифонова О. Домінанти визначення сутності понять «компетенція» і «компетентність». *Наука і освіта*. 2010. №8. С. 108-112.

350. Трофаїла Н. Д. Особливості навчання іноземної мови дітей дошкільного віку: теоретичний аспект. *Дошкільна педагогіка*. 2019. № 16. С. 163-166.

351. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.

352. Тюріна О. В. Папка з діагностичними методиками для дітей дошкільного віку. Донбаський Державний Педагогічний Університет. URL: <https://naurok.com.ua/papka-z-diagnostichnimi-metodikami-dlya-ditey-doshkilnogo-viku-217939.html>

353. Устименко В. Імерсійна освіта в Канаді як ефективний засіб вивчення другої мови. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 42. С. 213-217.

354. Фещенко А. Міністр освіти розповів скільки українських школярів перебуває за кордоном. *Гравком* : веб-сайт. URL: <https://glavcom.ua/country/science/ministr-osviti-rozpoviv-skilki-ukrajinskikh-shkoljariv-perebuvaje-zakordonom-899672.html>

355. Харчук Н. Р. Іншомовна комунікативна компетентність засобами читання автентичних текстів в аспекті оволодіння фахом. *Іншомовна підготовка*

працівників правоохоронних органів та фахівців із права : матеріали конференції. 2017. С. 104-108.

356. Ченуша О. Відмінності між поняттями «компетенція» та «компетентність» в управлінні підприємством. *Сучасні Підходи До Управління Підприємством* : VIII Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю. 2017. С. 93.

357. Чернякова О. І. Розвиток мовлення дошкільників в умовах двомовності. *Молодий вчений*. 2015. № 2(17). С. 137-140

358. Шийко. Ю., Олексів Г., Морська Н. Роль білінгвізму в організації навчання в дошкільних початкових закладах та школах провінції Альберта (Канада). *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. (2016). LXXIV(1). С. 81-85.

359. Шкваріна Т. М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: Навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2007. 300 с.

360. Шнуровська Л. В. Нейрологія білінгвізму: факти та ознаки. *Вісник КНЛУ. Серія Філологія*. 2012. № 16(2). С. 150-157.

361. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51. С. 116–122.

362. Яблонський А. Середовище освітнього закладу як предмет гуманітарно-психологічної експертизи. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 85-90.

363. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

364. Язловицька О. Роль мовного середовища на заняттях з іноземної мови. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. № 3(2). С. 70-79.

365. Яковенко Т. В. Дефініційний аналіз поняття "навчальне середовище інженернопедагогічного ВНЗ". *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 583-590. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_36_100

366. Янкович О., Білицька К., Зданевич Л. Психологічні особливості навчання дітей дошкільного віку іноземних мов: аналіз польського досвіду. *Педагогічний дискурс*. 2019. Вип. 27. С. 35-42.

367. Янковчук М. Семантична сутність «освітнього простору» та «освітнього середовища» в міжгалузевому контексті освітньої термінології. *Актуальні проблеми психології*. 2012. № 6(7). С. 268-280.

368. Ярошинська О. О. Категорія «середовище» та міждисциплінарних підхід у представленні моделей середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40, Ч. 2. С. 39–45. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1621/1/Katehoriia%20seredovyshe.pdf>

369. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 40 с.

370. Яцик Т. О., Степанюк В. В. Короткий словник термінів з педагогіки. Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Луцьк : ФОП Мажула Ю.М., 2022. 50 с.

371. Ященко Ю. Аналіз існуючих підходів щодо визначення поняття «компетентність» і «компетенція» в освіті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. Вип. 121(2). С. 319–325.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Аналіз теоретичних засад поняття «іншомовна комунікативна компетентність»

Таблиця А.1

Визначення понять «компетентність» і «компетенція» у словниках

Словник	Поняття «компетенція»	Поняття «компетентність»
<i>Словник української мови [340]</i>	Добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи	Властивість за знач. компетентний
<i>Великий тлумачний словник сучасної мови [256]</i>	Поінформованість, обізнаність, авторитетність	Коло повноважень якого-небудь органу або посадової особи: коло питань, у яких дана особа має пізнання, досвід
<i>Словник методиста [339]</i>	Актуалізована в освоєних областях освіти система цінностей, знань і умінь (навичок), здатна адекватно втілюватися в діяльності людини при вирішенні виникаючих проблем	Якісна характеристика реалізації людиною сформованих в освітньому процесі знань, узагальнених способів діяльності, пізнавальних та практичних умінь, компетенцій, що відображають здатність (готовність) людини активно і творчо використовувати отриману освіту для вирішення особистісно та соціально значущих освітніх та практичних завдань, ефективного досягнення життєвих цілей.

<i>Словник-довідник з професійної педагогіки [342]</i>	Внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), що потім виявляються у компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви	Освічений у визначеній галузі; той, хто має право за власними знаннями чи повноваженнями виконувати або вирішувати „будь-що”; спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності
Психологічний словник [326]	«Я вмію, можу це вирішувати, зробити»	«Мене уповноважили це вирішувати, я маю це вирішувати»

Таблиця А.2

Підходи до розмежування понять «компетенція» та «компетентність»

Автор	Тлумачення поняття «компетенція»	Тлумачення поняття «компетентність»
Критерій об'єктивності - суб'єктивності		
Богущ А. [249]	Використовується там, де мова йдеться про навчання і виховання	Є комплексною характеристикою особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку
Лейко С. [297]	Певна сфера, коло діяльності, наперед визначена система питань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, тобто володіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення	Якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми
Ніколаєв О. [310]	Еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності	Рівень досягнення особистістю вказаних компетенцій
Головань М. [264]	Деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері	Володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності
Роман В., Брижак Н. [329]	Сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення людиною певного виду діяльності	Інтегрована особистісна якість, яка містить у собі здобуті у процесі навчання знання, досвід, погляди, котрі людина може повною мірою реалізовувати у своїй практичній діяльності

Мудрик А., Кихтюк О. [321]	Характеристики, необхідні для задовільного рівня виконання завдань, це своєрідна характеристика позиції (ролі, посади), а не індивіда.	Поінформованість, обізнаність, авторитетність; інтегрована (загальна) спроможність особистості успішно (кваліфіковано) виконувати діяльність; поглиблене знання предмета; особистісна якість (сукупність якостей); володіння людиною відповідною компетенцією; інтегральна властивість особистості; поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії; результативно-діяльнісна характеристика освіти; освітні результати тощо
Коляса П. [289]	Поставлена вимога до підготовки фахівця, щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері.	Володіння майбутнім фахівцем компетенцією, що виявляється в ефективній професійній діяльності та містить особисте ставлення фахівця до неї
Бібик Н. [247]	Відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері.	Особистісна характеристика, ставлення до предмета діяльності.
Байбара Т. [242]	Об'єктивна категорія, норма, вимога, ціль	Суб'єктивна категорія, особистісна, як результат оволодіння певною компетенцією
Богущ А. [249]	Використовується там, де мова йдеться про навчання і виховання	Є комплексною характеристикою особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку

Пономарьова К. [320]	Суспільна норма, вимога, яка охоплює знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід	Здатність застосовувати набуті знання, вміння, способи діяльності, певний досвід в життєвих ситуаціях з метою розв'язання життєво важливих завдань чи проблем, є особистісним утворенням, яке виявляється в процесі активних самостійних дій людини
Діяльнісний критерій		
Морозова М. [307]	Оволодіння майбутнім фахівцем знаннями, навички, вміннями, власними особистісними якостями та установками	Здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, вміння, навички та способи діяльності в її професійній сфері
Партфентьєва І., Крива В. [314]	Комплекс відповідних знань, вмінь та навичок, в яких особа обізнана і має практичний досвід.	Здібність активно користуватися отриманими професійними і особистими знаннями в процесі своєї діяльності
Поведінковий критерій		
Ченуша О. [356]	«Знання», «навички», «здібності», що розвиваються в процесі навчання; коло проблемних питань, в яких працівник є обізнаним; дають змогу діяти в стандартній ситуації	Результат набуття набору компетенцій; включає особистісні характеристики людини (ініціативність, креативність, відповідальність тощо); передбачає уміння діяти «по ситуації», виходячи з особистісних характеристик людини, через перехід від якісних характеристик набутих знань до якості діяльності, що виконується в змінному зовнішньому середовищі.
Армстронг М. [13]	Те, що люди потребують для гарного виконання роботи, знання та навички потрібні на ефективного виконання роботи, hard skills, концепція, пов'язана з роботою	Поведінкові очікування, тобто тип поведінки, необхідний для досягнення результатів у таких сферах, як командна робота, комунікація, лідерство та прийняття рішень, soft skills

Аріфін М. [12]	Набір знань, умінь, навичок, відношення та поведінки особи.	Здатність задовольняти критерії ефективності (знання, навички, уміння, відношення та поведінка), поведінкові підходи до виконання завдань.
----------------	---	--

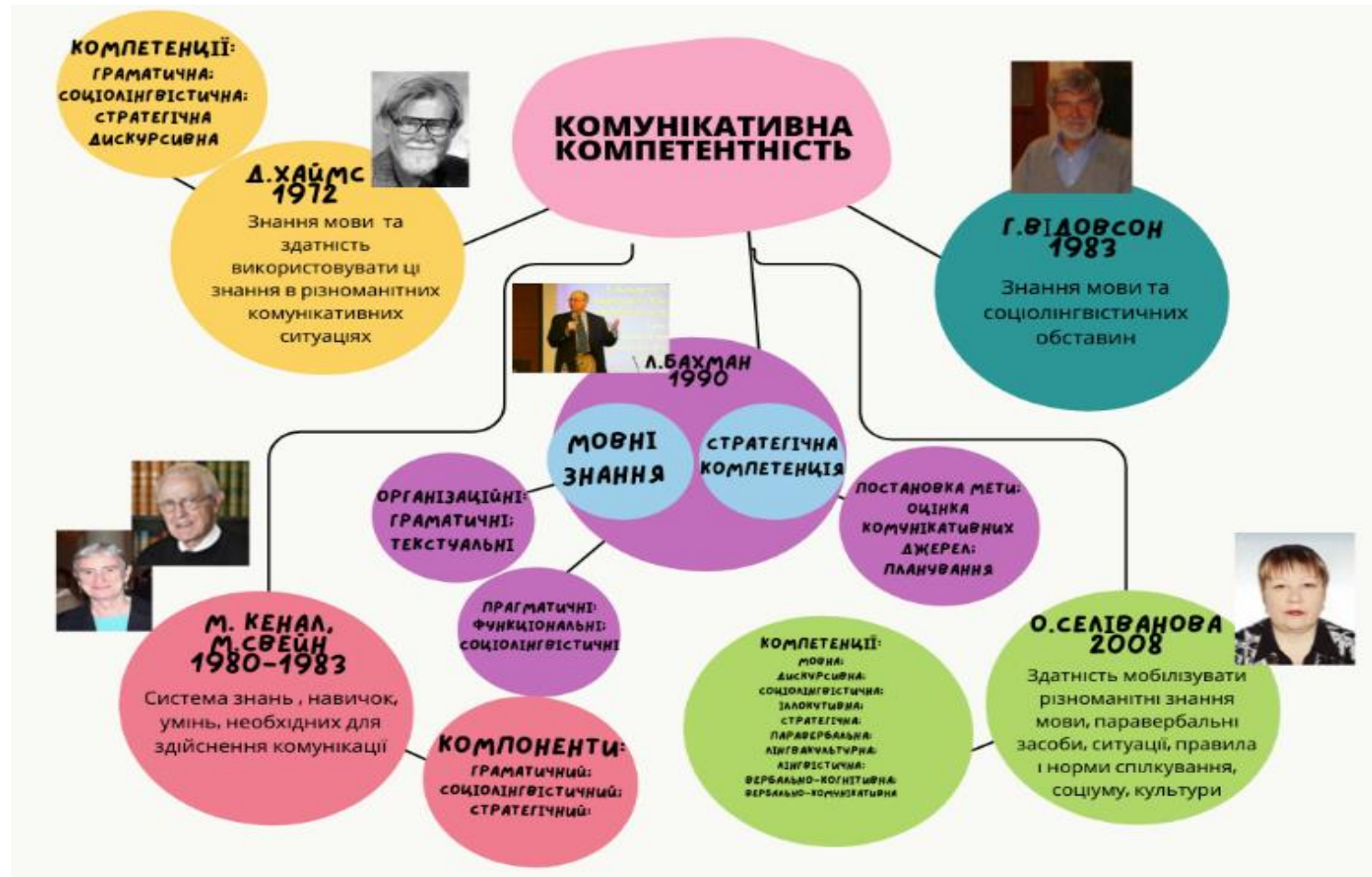


Рис. А.1 Моделі комунікативної компетентності

Таблиця А.3

Погляди на визначення поняття іншомовної комунікативної компетентності

Іншомовна комунікативна компетентність		
Здатність та готовність	Іванов Є.	<u>Здатність та готовності</u> людини вести іншомовну комунікацію з носіями іноземної мови [275]
	Юхно Н.	<u>Здатність та готовність</u> фахівця до креативного Вирішення практико-орієнтованих та інформаційно комунікативних завдань у галузі професійної діяльності та іншомовного професійно-орієнтованого спілкування [361]
	Салащенко Г.	<u>Здатність та готовність</u> ...по-перше, здійснювати іншомовне спілкування в межах вимог, визначених навчальною програмою, які спираються на комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок (граматичних, лексичних, орфографічних, мовленнєвих), а по-друге, опановувати різноманітні мовні засоби комунікативної взаємодії з метою реалізації іншомовного міжособистісного та міжкультурного спілкування [333]
	Гагіна С., Лось О.	<u>Здатність</u> , що ґрунтується на системі набутих знань, навичок і вмінь, а також індивідуальних та особистісних характеристик, якостей, цінностей, забезпечує організацію та реалізацію міжособистісної та міжкультурної комунікації різними мовами в усній і письмовій формі [262]
	Вороніна Д.	<u>Комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей</u> рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. [259]
Знання, уміння, навички, досвід	Іванчук Г.	<u>Комплекс знань, умінь і навичок</u> , а також <u>досвіду</u> їх використання, що даю майбутньому вчителя змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності. [276]

	Ковбатюк М.	<u>Багатогранний набір навичок</u> , що охоплює знання мови, культур-ну чутливість, міжособистісні навички, стратегічну комунікацію, адаптивність і здатність до безперервного навчання [287]
	Зенякін О.	<u>Весь комплекс знань, умінь та навичок</u> використання іноземної мови, що використовується мовцем одночасно для досягнення прагматики (мети, цілі та завдання) комунікативного акту [274]
	Камінська М.	<u>Комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей</u> рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. [279]
	Ворона І., Прокоп І.	<u>Динамічна сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних характеристик</u> , які визначають здатність індивіда успішно соціалізуватися в умовах міжкультурної комунікації, здійснювати професійну діяльність і використовувати іноземну мову у своїй професійній сфері, самоосвіті та саморозвитку [258]
	Бухінська Т., Гладкоскок Л., Мельник О.	<u>Сукупність знань, умінь і компетенцій</u> , що забезпечують ефективне спілкування іноземною мовою, а саме здатність розуміти мову, говорити чітко, адекватно і спонтанно реагувати на потребу в спілкуванні, змінювати сферу спілкування, успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для саморозвитку.- освіта [255]
Актуалізація компетенцій	Копилова Н.	Актуалізація іншомовних компетенцій як базових навичок, передбачає готовність до їх прояву, володіння знанням змісту компетенцій, досвідом демонстрації компетенцій у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетенцій, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату застосування компетенцій [276]

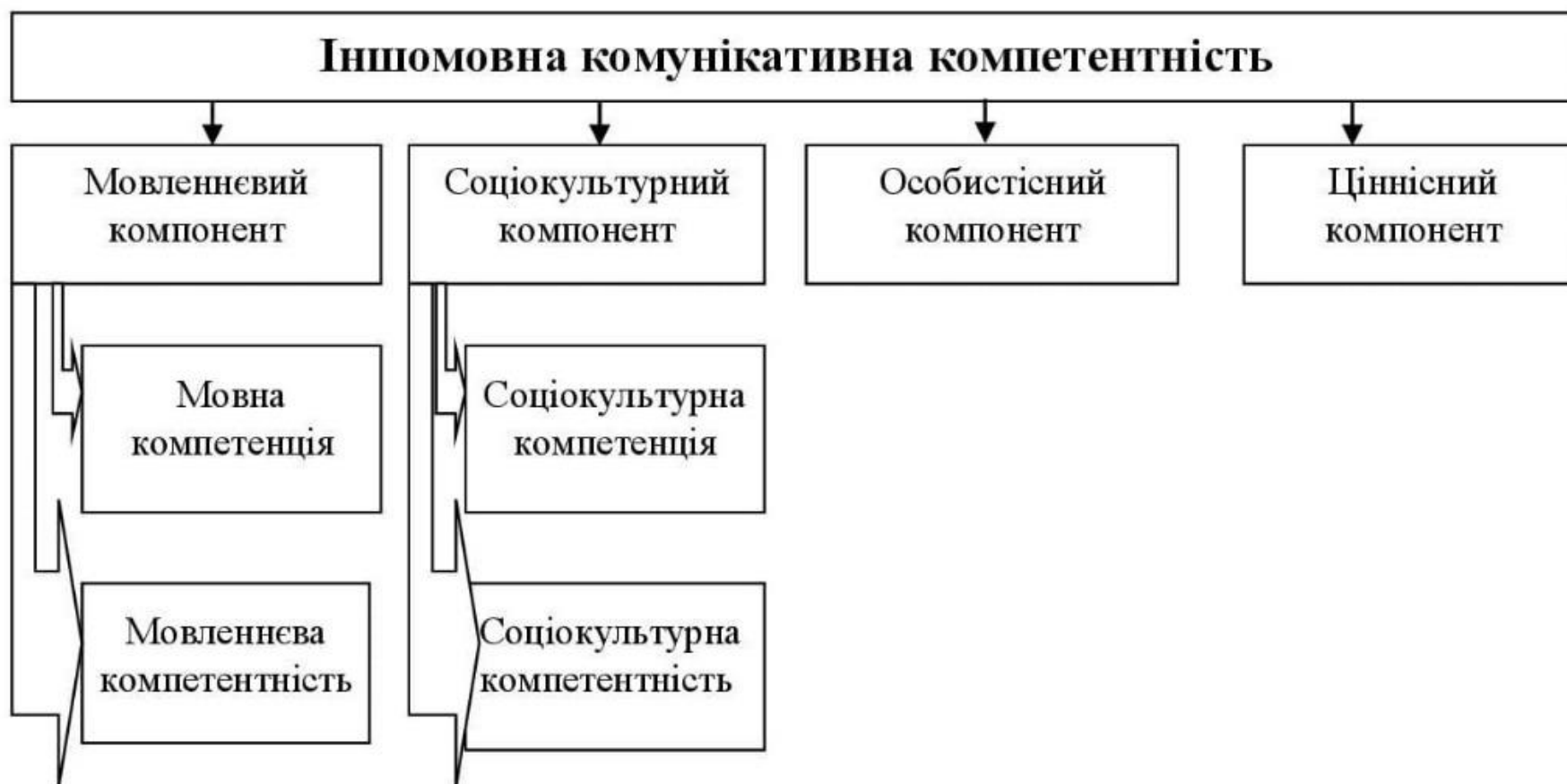


Рис. А.2 Модель іномовної комунікативної компетентності у розрізі її формування у ДСДВ

ДОДАТОК Б

Теоретичні засади білінгвізму

Таблиця Б.1

Класифікація білінгвізму

<i>1. За обсягом мовленнєвої компетенції</i>	
Продуктивний білінгвізм	Передбачає розуміння, вільне та творче продукування мовлення на двох мовах, яке може забезпечити виконання комунікативної функції, тобто таке мовлення повинно бути зрозумілим співрозмовнику. Іншими словами передбачається володіння пасивними і активними мовленнєвими навичками: слуханням, читанням, говорінням, письмом. По відношенню до дітей можна говорити, що вони є продуктивними білінгвами, якщо їх здатність висловлюватися на двох мовах відповідає віковим нормам.
Репродуктивний білінгвізм	Уміння відтворювати прочитане і почуте. Даний вид білінгвізму характерний під час володіння мертвими мовами (латинь, давньогрецька, давньоєврейська тощо), а також у результаті самостійного вивчення мови задля отримання інформації, зокрема, коли особа розуміє мову, відтворює її, але без урахування іншомовних фонем, без правильної вимови.
Рецептивний білінгвізм	Передбачає лише розуміння двох мов, але виключає здатність мовлення на одній з них. Людина, що володіє цим видом білінгвізму, розуміє текст певною мовою, але не може вимовити жодного слова нею.
<i>2. За характером взаємодії мовленнєвих систем у свідомості</i>	
Чистий (автономний) білінгвізм	Мови не перехрещуються ні при засвоєнні, ні при функціонуванні; вони мають різні сфери застосування. Наприклад, одну мову дитина засвоює вдома і там же нею спілкується, інша вивчається і функціонує у школі, при цьому засвоєне у школі не може бути відтворено вдома через незнання відповідної лексики на мові, якою спілкується сім'я.

Змішаний білінгвізм	Формується в умовах взаємодії та співіснування мов.
3. За способом зв'язку кожної з мов із мисленням	
<u>Безпосередній білінгвізм</u>	Визначає спосіб взаємодії між двома мовленнєвими системами білінгва, коли вони існують незалежно одна від одної і обидві пов'язані з мисленням, формується в ранньому віці.
<u>Опосередкований білінгвізм</u>	Передбачає функціонування другої мовленнєвої системи через першу, яка безпосередньо пов'язана з мисленням; характеризується мовними помилками, запозиченнями з М1.
4. В залежності від привалювання мовленнєвого механізму / за обсягом володіння мовами	
Домінантний (незбалансований) білінгвізм	Характеризується тим, що більшість життєвих ситуацій обслуговується однією мовленнєвою системою, спілкування другою мовленнєвою системою викликає у людини більше розумове напруження. Таким чином передбачається домінування однієї з мов.
Збалансований білінгвізм (еквілінгвізм, амбілінгвізм)	Володіння двома мовами в рівній мірі, однакова компетентність у кожній із мов стосовно усіх видів мовленнєвої діяльності і в усіх видах соціальних ситуацій спілкування. Виділяють дитячий еквілінгвізм , коли дитина володіє відповідною віку однаковою мовленнєвою компетентністю на двох мовах.
Напівбілінгвізм (семілінгвізм)	Обмежений словниковий запас та неточна граматики у двох мовах, що заважає вільно думати та виражати свої емоції ними. Характерний дітям, що страждають мовленнєвими розладами, не пов'язаними з оволодінням двома мовами, зокрема психофізичними, соціокультурними та соціоекономічними факторами [5].

Пребілінгвізм (білінгвізм, що розвивається)	Проміжна стадія між монолінгвізмом і білінгвізмом, коли людина знаходиться на початковому етапі оволодіння М2 і передбачається, що вона досягне рівня білінгва.
5. В залежності від способу формування	
Природний білінгвізм	Формується під час засвоєння двох мов несвідомо під впливом мовного середовища.
Штучний білінгвізм	Формується у процесі спеціального вивчення, яке є самоціллю особи, що вивчає М2.
Синтезований білінгвізм	Характеризується наявністю урочних форм вивчення М2, а також викладання певних сторонніх предметів цією мовою.
6. В залежності від комунікативної активності	
Активний білінгвізм	Широке використання двох мов у повсякденному спілкуванні.
Пасивний (дрімливий) білінгвізм	Темпоральний і функціональний аспект мовленнєвої діяльності дорівнює нулю.
7. За формою мови	
Усний білінгвізм	Передбачає володіння лише навичками усного мовлення на двох мовах.
Письмовий білінгвізм	Визначається письмовою грамотністю в двох мовах, з одночасною відсутністю мовленнєвих здібностей в одній з мов.

Двоєдиний білінгвізм	Є обов'язковою умовою еквілінгвізму.
8. За усвідомленістю формування	
Стихійний (інтернаціональний) білінгвізм	Формування відбувається поза бажанням дорослих, це, зокрема, неконтрольоване змішування мов батьків, якщо вони належать до різних національностей, чи змішування мови сім'ї та вулиці.
Навмисний білінгвізм	Формується планово відповідно до певних методик та принципів формування двомовства. При цьому навмисний білінгвізм може формуватися як за штучних, так і за природних умов, коли дитина росте в об'єктивно двомовному оточенні (різні національності батьків, різна мова сім'ї і суспільства), але дорослі чітко планують і контролюють розвиток білінгвізму у дитини.
9. За етнолінгвістичним критерієм	
Біетнічний білінгвізм	Формується у дитини батьками (дорослими), які мають різну національність, зокрема, з метою збереження приналежності до певної етнічної групи та/чи збереження мови.
Моноетнічний білінгвізм	Формується батьками (дорослими) однієї національності з метою розвитку у дитини багатокультурності.
10. За престижністю мови	
Адитивний білінгвізм	Обидві мови мають високу цінність у суспільстві, що сприяє успішному оволодінню ними дитиною, її бажанню спілкуватися цими мовами.

Субтрактивний білінгвізм	Одна з мов не є престижною у суспільстві, що зумовлює небажання дитини комунікувати нею. Непрестижність мови також може бути суб'єктивною або мнимою, коли дитина не усвідомлює значущість мови через те, що в країні її проживання нею не спілкуються, пізніше акценти можуть зміститися і субтрактивний білінгвізм може набути характеру адитивного (наприклад, поїздка дитина закордон, де вона дізнається про поширеність мови, яку вона раніше вважала некорисною).
11. За рівнем спорідненості мов	
<u>Близькоспоріднений білінгвізм.</u>	
<u>Неблизькоспоріднений білінгвізм.</u>	
12. За характером мовленнєвих контактів	
Контактний білінгвізм	Носії мов проживають на суміжних чи одній території.
Неконтактний білінгвізм	Віддалене географічне розташування країн, на яких проживають носії мов. Його негативною рисою є недостатнє засвоєння носієм такого білінгвізму соціолінгвістичних та лінгвокультурних особливостей другої мови. Крім того дітям важко зрозуміти реальну важливість та необхідність засвоєння цієї мови.
13. За послідовністю засвоєння	

Одночасний (синхронний, дитячий) білінгвізм	У науці не існує єдиного погляду на вікові рамки цих двох видів білінгвізму. Можна погодитися із Бейкером К., який зазначив, що «немає чітких меж між одночасним і послідовним білінгвізмом, хоча вік часто виступає показником» [245]. Так, Мораді Х. наголошує, що синхронний білінгвізм означає придбання двох (чи більше) мов з дня народження [146]. Інші науковці, зокрема Бейкер К., Абделілах-Бауер Б. притримуються точки зору, що одночасний білінгвізм поширюється на випадки введення другої мови у спілкування з дитиною до 3 років [345; 5]. Мендоза Ф. критерієм розмежування одночасного і послідовного білінгвізму називає факт засвоєння базових структур рідної мови [141].
Послідовний (поетапний) білінгвізм	
14. За рівнем оволодіння соціокультурним аспектом мови	
Білінгвізм, якому характерна бікультурність	
Білінгвізм, якому характерна монокультурність	
Білінгвізм, якому характерна акультурність	
15. За рівнем поширення у суспільстві	
Масивний білінгвізм	Охоплює увесь народ чи його більшість.
Груповий білінгвізм	Охоплює певні верстви населення.

Індивідуальний білінгвізм (білінгвалізм)	Характеристика окремих осіб.
16. За правильністю мовлення	
Координаційний (сурядний) білінгвізм	Правильне мовлення двома мовами.
Субординативний (підрядний) білінгвізм	Змішування мов, мовленнєва інтерференція.

Таблиця Б.2

Вплив білінгвізму на розвиток ДСДВ

Позитивні наслідки білінгвізму	Негативні наслідки білінгвізму
Схильність до нешаблонного мислення, розвиток творчого, оригінального та конвергентного мислення.	Згубний вплив двомовства щодо швидкості добору слів.
Підвищення рівня контролю та гальмування, ефективніше функціонуюча увага.	Затримка оволодіння словником.
Формування багатозадачності, швидкому та якісному переключенню із одного завдання на інше.	Негативний вплив білінгвізму на чистоту рідної мови.
Переваги у металінгвістичних здібностях.	Проблеми із самоіндефікацією.
Підвищення здатності до планування, контролю, мотивації, означення цілей і їх досягнення.	
Переваги у оволодінні третьою та наступними мовами.	
Збільшення рівню емпатії та здатності поставити себе на місце іншого, більша уважність на чутливість під час спілкування.	
Переваги у ранньому оволодінні грамотою.	

ДОДАТОК В

Теоретичні засади змісту поняття «мовного середовища»

Таблиця В.1

Визначення поняття «середовище» у психолого-педагогічній літературі

Автор	Визначення поняття «середовища»
Тен І. [219]	Фізичне, психологічне, культурне, духовне, соціальне оточення: «Природа,... інші люди,... фізичні і соціальні обставини, ... клімат, ... політичні події» [Історія англ літератури], а також «загальний стан розумів ...рід, кількість і якість думок, що містяться у людській голові та складають як би її меблювання».
Гібсон Дж. [72]	«Термін середовище застосовується лише по відношенню до живих організмів з певною поведінкою і спроможних відчувати, середовище будь-якої тварини – це те, що його безпосередньо оточує. Середовище окремо взятої тварини, з однієї сторони таке ж, як у всіх інших тварин, а з іншої – відрізняється від середовища будь-якої іншої тварини.» В середовище будь-якої тварини крім неживих предметів входять й інші тварини. Середовище відрізняється від фізичного середовища». Середовище – ті характеристика фізичного світу, які сприймаються живою істотою.
Хейдметс М. [368]	«Під середовищем ми повинні розуміти ту частину оточуючого світу з якою суб'єкт взаємодіє прямим чи опосередкованим чином, у відкритій або латентній формі....існує один світ з безліччю різних середовищ, які розрізняються за своїми об'єктивними характеристиками та способами зв'язку з суб'єктами або з системою»
Карпова Л. [282]	«Речовина, що заповнює простір, а також тіло, що оточує що-небудь; оточення, сукупність природних умов, у яких відбувається діяльність людського суспільства, організмів; навколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов».
Яблонський А. [362]	«Широке за обсягом, об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів і об'єктів, у взаємодії з якими живе та розвивається організм і особистість».

Ягупов В. [363]	«Все те, що оточує людину – починаючи із сім'ї, родини, включаючи середовище соціальне, яке створює умови для її розвитку, соціалізації та формування як особистості.»
Карабаєва І., Терещенко Л. [281]	«З точки зору педагогіки, середовище – це умова життєдіяльності дитини, формування ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду, розвиток життєво необхідних особистісних якостей, спосіб трансформації зовнішніх відносин у внутрішню структуру особистості, задоволення потреб суб'єкта»
Братко М. [254]	«Оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину. Середовище – це те, що знаходиться між об'єктами, є «посередником» між ними»
Янковчук М. [367]	«Середовище – соціальний простір, який оточує людину (в цілому – як макросередовище, у конкретному смислі – як безпосереднє соціальне оточення, як -мікросередовище), а також зона безпосередньої активності індивіда, зона його найближчого розвитку та дії.»
Лінник О. [299]	«Динамічна система умов, що формує контекст діяльності суб'єкта, у результаті якої відбувається взаємозбагачення культурних цінностей і смислів.»
Єжова О. [268]	«Оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. Це упорядкована та однорідна за окремою ознакою частина простору... Середовище обов'язково передбачає людину, в ньому відбувається взаємовплив та взаємодія оточення і людини».

Таблиця В.2

Дефініції поняття «середовище» у контексті формування комунікативної компетентності

Автор	Поняття	Визначення
Богущ А.	Мовленнєве середовище	«Сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих та цілеспрямованих умов спілкування мовців у системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина -дорослий», «дитина-дитина», «дорослий-дорослий»» [249].
Калмикова Л., Калмиков Г., Лапшина І., Харченко Н.	Мовленнєве/ мовне середовище	«Мовлення, яке сприймає людина (дитина, дорослий) у природніх умовах: мовлення членів сім'ї, друзів, знайомих, радіо, телебачення, мова книг, журналів, газет, комп'ютерної техніки тощо, тобто це сукупність усієї мовленнєвої продукції, яку може сприйняти дитина» [327].
Захлюпіна Н.	Комунікативне середовище	«Мовлення, яке сприймає людина у природніх умовах» [272].
Язловицька О.	Мовне середовище	«Складне та динамічне поняття, яке включає фізичне середовище, його учасників, культурний контекст і соціальні норми, які регулюють використання мови» [364].
Паронікян А.	Мовне середовище	«Суспільство в аспекті його впливу на засвоєння іншомовними індивідами нерідної мови, що знаходяться в країні відповідного етносу» [313].
Наконєчна Л.	Мовленнєве середовище	«Середовище, у якому побутує мовлення, що є нелітературним різновидом національної мови (діалектне, суржикове, просторічне мовлення)»
	Мовне середовище	«Середовище, в якому функціонують різні мови, споріднені чи неспоріднені та середовище, в якому побутує чужа для людини мова». [309].



Рис. В.1 Умови мовного середовища як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку



Рис. В.2 Принципи побудови мовного середовища як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Таблиця В.3

**Причини невідповідності штучного мовного середовища
короткотривалого впливу у якості засобу формування іншомовної
комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку**

• <i>Невідповідність мотивації, яка ґрунтується на зацікавленні дітей грою, природній мотивації оволодіння мовою – необхідність комунікації та пізнавальної діяльності. У випадку проведення занять мотивація є штучною, а відтак і неглибинною, не породжує у дитини реальної потреби у спілкуванні іноземною мовою, цінності такої комунікації, як це задекларовано в Базовому компоненті освіти [3 с. 29] та відповідних програмах з вивчення іноземних мов дошкільниками.</i>
• <i>Невідповідність природніх етапів онтогенезу мовлення, тим що пропонуються чинними програмами з вивчення іноземних мов дошкільниками. Вивчаючи іноземну мову циклами, в межах яких передбачено форсований порядок освоєння норм та правил мови через запам'ятовування і наступне відтворення, порушується правило наявності в онтогенезі мови так званого «періоду мовчання», через який дитина набирається лексичного та граматичного матеріалу мови, на основі якого формується мовленнєвий досвід, що породжує активне мовлення.</i>
• <i>Заучування лексичних одиниць та граматичних зрізків (як то «мовленнєві кубики») шляхом багаторазового повторення говорить про їх механічне запам'ятовування, відірване від реальної ситуації. Саме на основі таких механічно засвоєних зразків передбачається, що у дитини повинно виникнути активне мовлення. Цей метод по суті за змістом нагадує більше не оволодіння, а саме формальне вивчення мови, яке було підлаштовано під вікові особливості дітей дошкільного віку, які замість вивчення правил вивчають граматичні структури, а замість довільного вивчення лексики – вивчають її несвідомо шляхом багаторазового повторення у грі.</i>
• <i>Існування комунікації на іноземній мові відбувається в рамках ситуацій, які є штучними як для вихователів, які їх створюють, так і для вихованців, для яких вони створюються. Цьому сприяє пояснення ситуації на рідній мові, що передує її розігруванню і здебільшого пов'язане з необхідністю розпалювання у дітей зацікавленості до цієї ситуації. За таких умов дитина внутрішньо асоціює використання іноземної мови для штучних ситуацій, що може спричинити труднощі при виникненні реальної необхідності в спілкуванні іноземною мовою, оскільки остання для дитини – це перш за все гра.</i>

- *Оволодіння іноземною мовою шляхом проведення занять проходить через рідну мову, яка використовується при поясненні та семантизації лексики та граматики іноземної мови, наголошується на необхідності порівняння мовних норм двох мов, знаходженні в них спільного і відмінного. Це йде в розріз в процесом природнього оволодіння іноземною мовою, де засвоєння граматичних структур та лексичних одиниць проходить через взаємодію з предметами та здійснення дій, таким чином лексика та граматика іноземної мови безпосередньо пов'язується з мисленням, а металінгвістична діяльність з'являється як природній процес диференціації мов, а не як результат спонукання дітей до аналізу. Зазначене є ще одним аргументом на користь висновку про те, що оволодіння мовою в рамках занять є вивченням, а не оволодінням мовою.*

- *В природніх умовах мова є засобом виховання та розвитку дітей, є інструментом задоволення їх пізнавальних інтересів. Під час проведення занять з іноземної мови в рамках ЗДО першочерговим завданням є не загальний розвиток дитини, а формування певного обсягу її ІКК, загальний розвиток (розвиток пам'яті, уваги, уяви тощо) відбувається як побічний процес. Це зміщує саме акцент з природнього функціонального призначення мови, робить її призначення штучним, що усвідомлюється також і дітьми.*



Рис. В.3 Форми мовного середовища як засобу формування іноземної комунікативної компетентності

ДОДАТОК Г

Аналіз контекстів формування іншомовної комунікативної компетентності

Таблиця Г.1

Узагальнена характеристики контекстів формування ІКК у ДСДВ у різних країнах.

Контекст формування ІКК	Характерні особливості контексту формування ІКК		Країни - представники контексту
1. Оволодіння ІКК у мові меншин у країнах із двомовним середовищем.	1.1	Існування у суспільстві двох мов, одна із яких має більш сильні позиції, є домінуючою, інша – мова меншин, що зумовлює необхідність розширення КК у мові меншості на домінуюче одномовне населення країни.	ФІНЛЯНДІЯ, ІЗРАЇЛЬ, МАЛЬТА, КАНАДА.
	1.2.	Важливу роль у формуванні у ДСДВ КК у мові меншин відіграють заклади освіти.	
	1.3.	Для дітей, які вступають у ЗДО, володіючи КК лише у домінуючій мові, оволодіння мовою меншин є за своїм змістом формуванням ІКК.	
	1.4.	Близьке територіальне поширення мов, що дає можливість формування ІКК у максимально природних умовах, коли діти розуміють практичну необхідність мови та можуть застосовувати її за межами ЗДО.	
	1.5.	Наявність високопрофесійних педагогічних кадрів – носіїв іноземної мови, а, отже, і автентичного мовленнєвого зразку.	
	1.6.	Білінгвальність педагогічних кадрів, що перешкоджає строгому розділенню мов та сприяє їх змішуванню, трансленгвізму.	

2. Оволодіння ІКК як спосіб відродження мови.	2.1.	Незначне поширення, невелика кількість носіїв, непристизжність мови, що оволодівається.	ІРЛАНДІЯ, національні меншини Іспанії (КАТАЛОНІЯ, ГАЛІЦІЯ).
	2.2.	Відсутність чи незначна компетентність дітей дошкільного віку у мові, що робить її за своїм змістом іноземною.	
	2.3.	Основним осередком відродження мови і оволодіння ДСДВ КК у ній є заклади освіти, починаючи із найнижчої ланки – ЗДО.	
	2.4.	Існування у межах одного колективу ЗДО дітей із різним рівнем розвитку ІКК.	
3. Оволодіння ІКК у мові міжнародного спілкування.	3.1.	Опосередкована необхідність формування у дітей ІКК, викликана прагненням розвитку у дітей конкурентних переваг у майбутньому в умовах глобалізованого світу.	ПОРТУГАЛІЯ, ІСПАНІЯ, ШВЕЦІЯ, УКРАЇНА та ін.
	3.2.	Віддалене територіальне проживання носіїв іноземної мови, що ускладнює можливість живого спілкування цією мовою та розуміння дітьми її практичного значення.	
	3.3.	Труднощі підбору педагогічних кадрів, які б одночасно володіли високим рівнем ІКК та були обізнаними у дошкільній педагогіці.	
	3.4.	Відсутність закріплення певної моделі формування ІКК у дітей дошкільного віку на державному рівні.	
4. Оволодіння ІКК в умовах еміграції.	4.1.	Домінантність іноземної мови, що вивчається, у суспільстві.	США, ДАНІЯ, КАНАДА та ін.
	4.2.	Широкі можливості практичного використання іноземної мови за межами ЗДО.	
	4.3.	Роль ЗДО не як єдиного, а лише одного із мовних середовищ, у яких формується ІКК.	
	4.4.	Формування ІКК здебільшого паралельно із стагнацією М1.	
	4.5.	Висока ефективність, що має результатом досягнення високого рівня ІКК.	

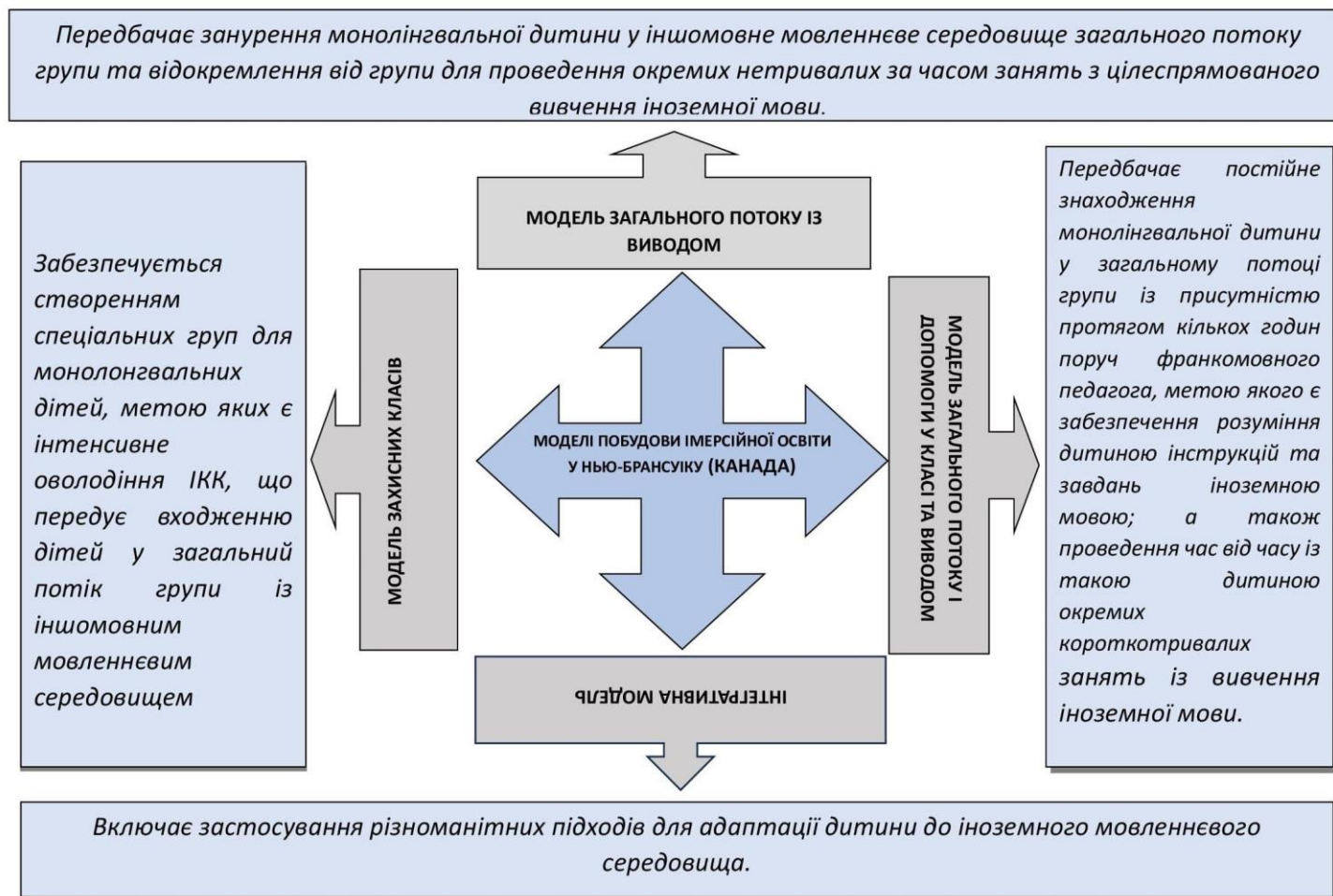


Рис. Г.1 Моделі побудови імерсійної освіти у Нью-Брунсуїку (Канада)

Таблиця Г.2

Порівняння ефективності окремих моделей формування ІКК згідно із досвідом Канади.

Рання імерсія дає кращі результати у порівнянні із середньою і пізньою у частині рівня розвитку у дітей ІКК. Діти, що відвідувати програми ранньої імерсії, мають переваги у спілкування М2 «віч-на-віч» та відчують більшу впевненість під час використання М2.
Оволодіння ІКК за допомогою моделі ранньої імерсії не завдає шкоди розвитку М1 ДСДВ, а в деяких випадках спонукає покращенню певних мовних та навчальних навичок дітей на кінець початкової школи у порівнянні із дітьми, що проходять навчання М1 [Вече с. 361].
Діти, що проходять програму ранньої імерсії, зберігають свою культурну ідентичність як носія М1.
Рання імерсія спонукає дітей до більш тривалого позитивного відношення до М2 та культури, яка нею транслюється у порівнянні із дітьми, що вивчають мову традиційними способами. Такі діти проявляють більше бажання до спонтанного спілкування М2.
Результати навчання, виховання та розвитку дітей за посередництвом М2 не відрізняється від результатів дітей, що відвідувати ЗДО із мовленнєвим середовищем М1.
Модель часткової ранньої імерсії показує проміжні результати у питанні оволодіння ДСДВ ІКК, даючи нижчі результати, ніж модель повної ранньої імерсії, але значно вищі, ніж традиційні методики оволодіння ІКК.
Задля успішного оволодіння М2 не достатнім є просте занурення у іншомовне мовленнєве середовище. Важливим виявляється існування можливості активного використання мови.

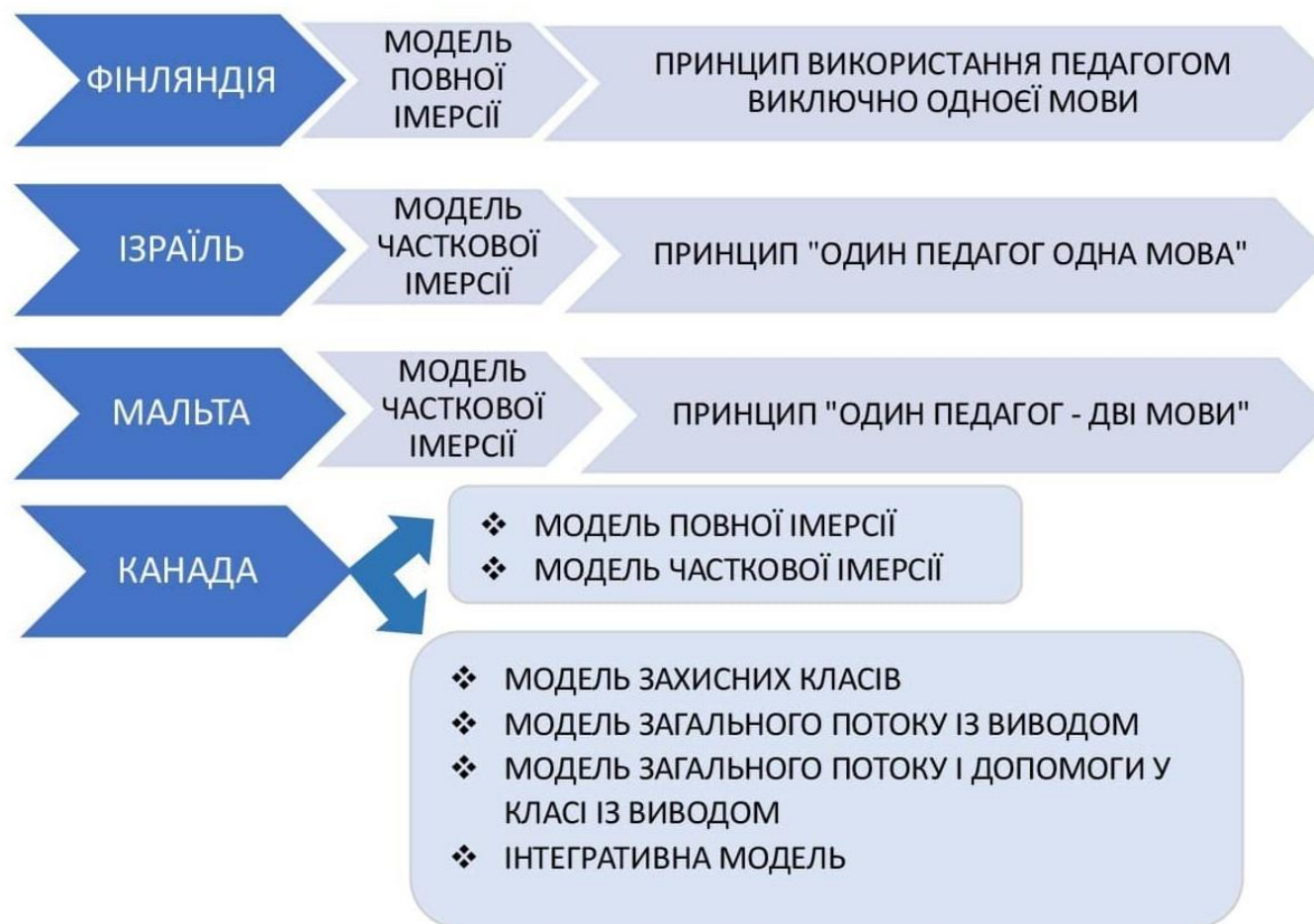


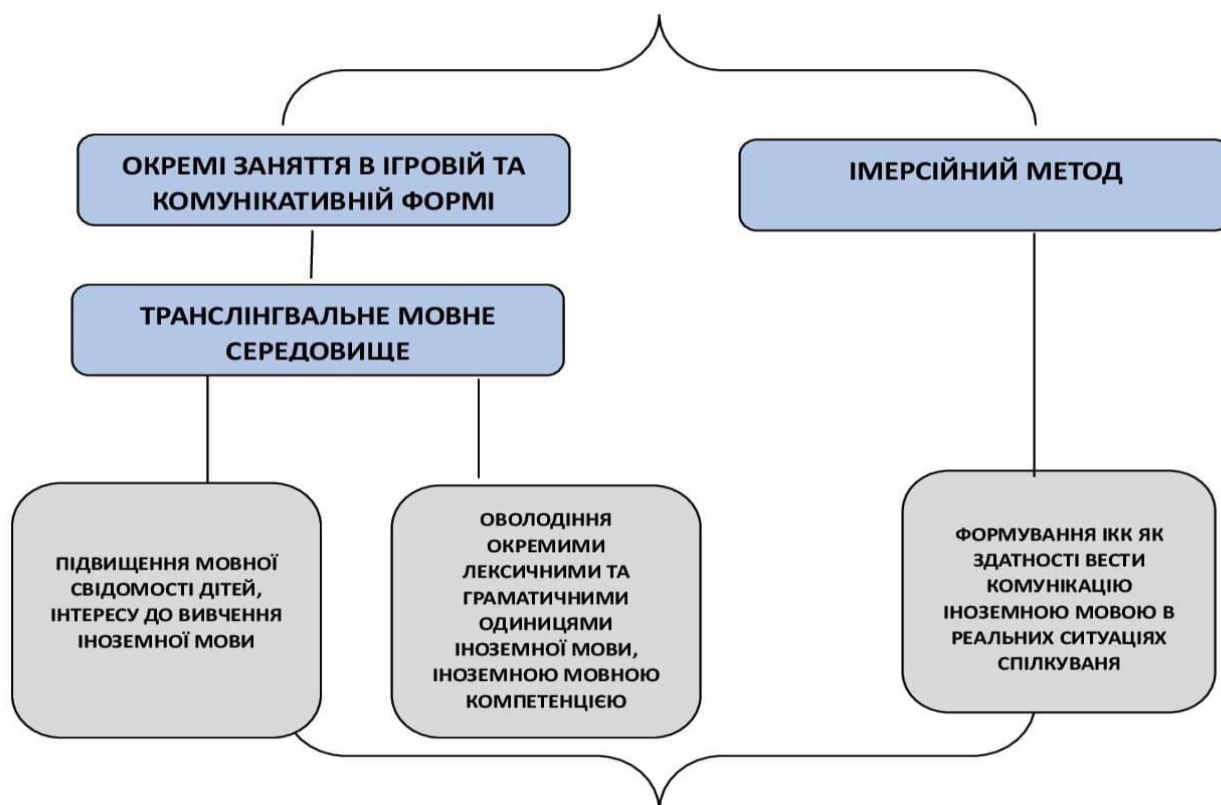
Рис. Г.2 Моделі оволодіння ІКК у мові меншин у країнах із двомовним середовищем

Таблиця Г.3

Моделі формування ІКК у ДСДВ у мові, що потребує відродження

Країна/Регіон	Модель формування ІКК у ДСДВ
Каталонія (Іспанія)	Переважає використання в умовах ЗДО мови, що потребує відродження
Галісія (Іспанія)	Модель формування КК у мові, що потребує відродження, обертається на розсуд педагога
Ірландія	Виключне використання в умовах ЗДО мови, що потребує відродження

МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІКК У ДСДВ



РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ ІКК У ДСДВ

Рис. Г.3 Моделі та результати формування ІКК у ДСДВ у контексті оволодіння мовою міжнародного спілкування

Таблиця Г.4

Нормативні акти України, що регулюють мовну політику у сфері освіти

Нормативний акт	Стаття	Зміст
ЗУ «Про дошкільну освіту» № 3788-IX від 06.06.2024 [321]	Ст. 10 (у редакції з 07.07.2025)	Мовою освітнього процесу у сфері дошкільної освіти є державна мова. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти. Приватні суб'єкти освітньої діяльності, крім тих, що отримують публічні кошти, мають право вільного вибору мови освітнього процесу (за винятком мови, що є державною (офіційною) мовою держави, визнаної Верховною Радою України державою-агресором або державою-окупантом) та зобов'язані забезпечити опанування вихованцями державної мови відповідно до державного стандарту.
ЗУ «Про освіту» № 2145-VIII від 27.06.2024 [325]	Ст. 7 (у редакції з 07.07.2025)	Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова. Держава забезпечує вивчення англійської мови та сприяє вивченню інших мов міжнародного спілкування у закладах освіти незалежно від форми власності. У закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами - державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу.
ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови як державної» № 2704-VIII від 27.06.2024 [322]	Ст. 21	Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова. Держава забезпечує вивчення англійської мови та сприяє вивченню інших мов міжнародного спілкування у закладах освіти незалежно від форми власності. У закладах освіти відповідно до освітньої програми одна або декілька дисциплін можуть викладатися двома чи більше мовами - державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу. Викладання іноземної мови в закладах освіти і на курсах з вивчення іноземних мов здійснюється відповідною іноземною або державною мовою.

Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» [324]	п. 8 Розділу IV	У державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опановувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою.
Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти» [323]	Варіативна частина	Передбачає отримання дітьми дошкільного віку в ЗДО мовленнєвої компетентності у сфері іноземної мови, яка включає оперування дитиною на базовому рівні основами іншомовних фонетичних, лексичних і граматичних знань у процесі аудіювання, діалогічного та монологічного мовлення
ЗУ «Про застосування англійської мови в Україні» № 3760-IX від 04.06.2024 [271]	Ст. 8	Держава сприяє громадянам України у вивченні, підвищенні рівня володіння англійською мовою шляхом: 1) забезпечення застосування англійської мови в освітньому процесі для дітей раннього, молодшого дошкільного та середнього дошкільного віку в закладах дошкільної освіти; 2) забезпечення обов'язкового вивчення англійської мови дітьми старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти; 3) забезпечення обов'язкового вивчення англійської мови (як першої або другої іноземної мови) в закладах загальної середньої освіти, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти відповідно до освітньої програми, за якою заклад освіти провадить освітню діяльність;

ДОДАТОК Д

Критерії та показники сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

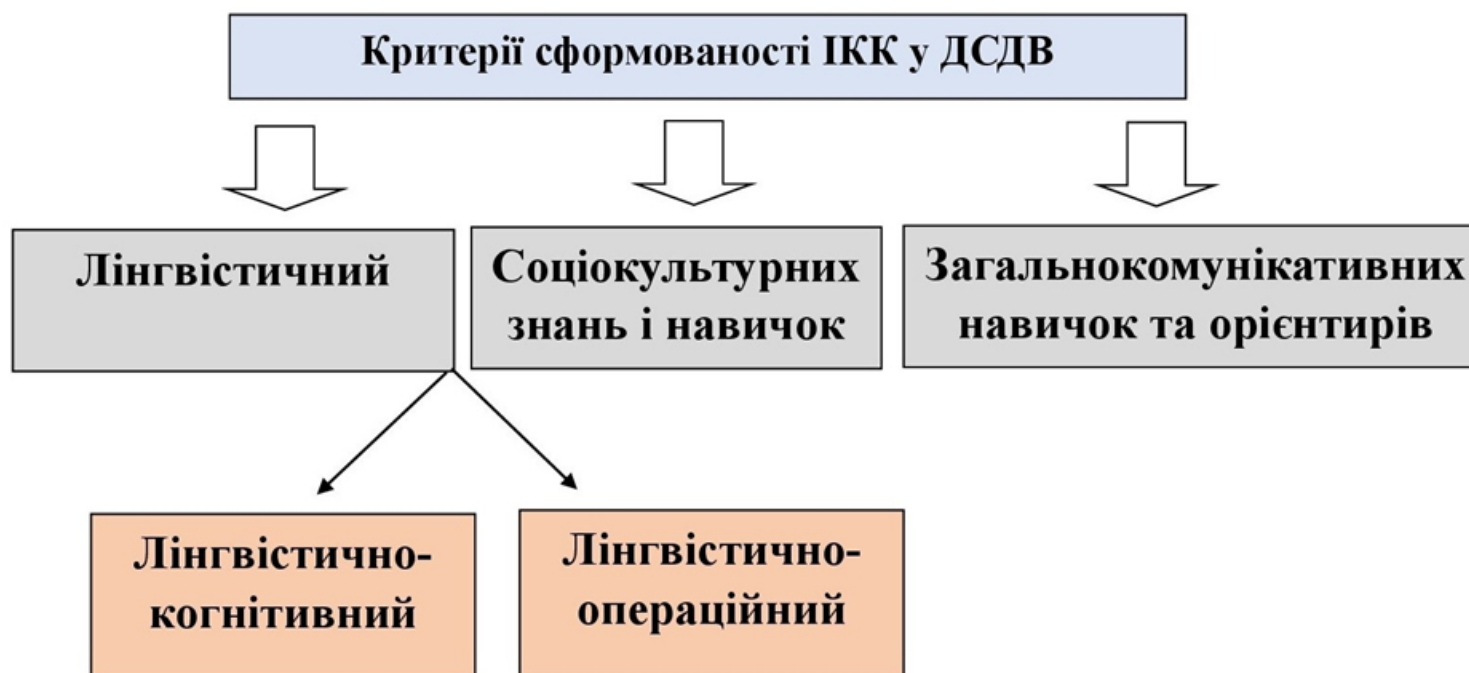


Рис. Д.1 Критерії сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Таблиця Д.2

Критеріально-діагностичний інструментарій визначення сформованості ІКК у ДСДВ

КОМПОНЕНТИ ІКК у ДСДВ	КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНOSTІ ІКК у ДСДВ		ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ІКК у ДСДВ	ДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ІКК у ДСДВ
МОВЛЕННЄВИЙ	ЛІНГВІСТИЧНИЙ	ЛІНГВІСТИЧНО- КОГНІТИВНИЙ	<i>Імпресивне мовлення</i> : розуміння мовлення на рівні окремих лексичних одиниць (іменників, дієслів, прикметників, прийменників, низькочастотної лексики), речень та тексту, розрізнення однини і множини, розуміння звернених питань, простих і складних інструкцій, логіко-граматичних конструкцій, розуміння диференціації слів-паронімів.	«Покажи чарівною паличкою картинку», «Із чого складається», «Слухай і роби», «Переверни картинку», «Подаруй іграшкам картинку», «Закрий картинку долонькою», «Вушки слухають, ручки роблять», «Хитрі слова», «Схованки».
		ЛІНГВІСТИЧНО- ОПЕРАЦІЙНИЙ	<i>Експресивне мовлення</i> : звуковимова, використання іменників, прикметників, дієслів, прийменників у активному мовленні, фразове мовлення: використання у мовленні речень та їх складність, розвиненість зв'язного мовлення, здатність	«Назви картинку», «Розкажи історію», «Розкажи про свою улюблену іграшку», «Пограємо у магазин», «Весела папуга», «Із чого складається?», «Де заховався зайчик?».

			сприймати, утримувати та відтворювати морфологічні структури.	
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ		СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗНАНЬ І НАВИЧОК	Володіння безеквівалентною лексикою; невербальною мовою (жести, міміка, рухи тіла, пози тощо); етикетом, як вербальним (спосіб привітання, прощання тощо), так і невербальним (міміка, зовнішній вигляд, жести); формами мови залежно від соціальної ситуації спілкування, емоційністю мови, яка притаманна її носіям.	Спостереження, Методика «Що є в Іспанії», Методика «Що скажеш?», Методика «Що зробиш?» Методика «Покажи, що я назву»
ОСОБИСТІСНИЙ		ЗАГАЛЬНОКОМУНІКАТИВНИЙ НАВИЧОК ТА ОРІЄНТИРІВ	Соціальні навички: соціальна гра та емоційний розвиток (початковий, середній та високий рівень ігрової діяльності), емоційне регулювання (розуміння емоцій, саморегуляція, гнучкість, вирішення проблем), власне	Анкета соціальних навичок К. Андерсон, спостереження за ціннісними орієнтирами дитини упродовж дослідження.

<i>ЦІННІСНИЙ</i>		комунікаційні навички (навички спілкування, невербальні навички спілкування, оцінка); <i>ціннісне ставлення</i>: виявлення інтересу до іноземної мови як засобу комунікації, мотивація на цінність іншомовного спілкування з однолітками та дорослими, демонстрація позитивної (вербальної чи/ або невербальної) реакції на присутність іноземної мови у довкіллі.	
---	--	--	--

ДОДАТОК Е

Стимульний матеріал та протоколи для діагностики рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку за лінгвістичним критерієм



Рис. Е. 1 Стимульний матеріал до методики «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант А) та «Назви картинку» (Варіант А)

TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES: TEVI-R

HOJA DE RESPUESTAS
(Aplicación individual)

Nombre Sujeto: _____			
_____	_____	_____	_____
Nombre examinador:	Apellido	Materno	Nombre
Fecha de aplicación:	Edad: _____		
Fecha de Nacimiento:	Año	Mes	Día
Sexo: _____			
Establecimiento educacional: _____			
Forma	A		
Techo Errores Pje. Obtenido			

1	D		
2	A		
3	D		
4	B		
5	A		
6	A		
7	C		
8	B		
9	D		
10	B		
11	C		
12	B		
13	D		
14	A		
15	C		
16	B		
17	D		
18	A		
19	C		
20	C		
21	D		
22	A		
23	C		
24	B		
25	D		
26	A		
27	D		
28	B		
29	A		

30	B		
31	C		
32	B		
33	D		
34	A		
35	C		
36	B		
37	D		
38	B		
39	C		
40	C		
41	D		
42	A		
43	C		
44	B		
45	D		
46	A		
47	C		
48	B		
49	A		
50	A		
51	D		
52	B		
53	D		
54	B		
55	C		
56	B		
57	D		
58	A		

59	C		
60	C		
61	D		
62	B		
63	C		
64	B		
65	D		
66	A		
67	C		
68	C		
69	D		
70	A		
71	C		
72	B		
73	A		
74	A		
75	D		
76	B		
77	D		
78	A		
79	C		
80	B		
81	D		
82	A		
83	C		
84	C		
85	D		
86	A		
87	C		

88	B		
89	A		
90	A		
91	C		
92	B		
93	D		
94	B		
95	D		
96	B		
97	D		
98	A		
99	C		
100	B		
101	D		
102	A		
103	D		
104	B		
105	D		
106	A		
107	C		
108	B		
109	D		
110	A		
111	C		
112	C		
113	D		
114	A		
115	C		
116	B		

TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES: TEVI-R

HOJA DE RESPUESTAS
(Aplicación individual)

Nombre Sujeto: _____			
_____	_____	_____	_____
Nombre examinador:	Apellido	Materno	Nombre
Fecha de aplicación:	Edad: _____		
Fecha de Nacimiento:	Año	Mes	Día
Sexo: _____			
Establecimiento educacional: _____			
Forma	B		
Techo..... Errores..... Pje. Obtenido.....			

1	B		
2	D		
3	C		
4	C		
5	B		
6	D		
7	B		
8	C		
9	B		
10	A		
11	A		
12	C		
13	B		
14	D		
15	A		
16	C		
17	C		
18	D		
19	A		
20	D		
21	B		
22	D		
23	A		
24	D		
25	B		
26	C		
27	D		
28	C		
29	B		

30	D		
31	A		
32	C		
33	B		
34	D		
35	B		
36	C		
37	C		
38	D		
39	A		
40	A		
41	B		
42	D		
43	A		
44	C		
45	B		
46	B		
47	A		
48	D		
49	B		
50	D		
51	B		
52	C		
53	B		
54	D		
55	A		
56	C		
57	C		
58	D		

59	B		
60	D		
61	B		
62	D		
63	A		
64	C		
65	C		
66	D		
67	A		
68	A		
69	B		
70	C		
71	A		
72	D		
73	B		
74	D		
75	C		
76	C		
77	A		
78	B		
79	A		
80	C		
81	C		
82	D		
83	A		
84	D		
85	A		
86	D		
87	A		

88	C		
89	B		
90	D		
91	B		
92	D		
93	B		
94	C		
95	A		
96	C		
97	B		
98	D		
99	A		
100	D		
101	B		
102	D		
103	A		
104	C		
105	A		
106	C		
107	A		
108	C		
109	C		
110	D		
111	A		
112	A		
113	B		
114	B		
115	A		
116	D		

Рис. Е.2 Протокол до методики «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант А) та «Назви картинку» (Варіант А)

2.4.4. Tabla de Normas

Tabla N° 2
Normas de puntaje T según tramos de edad.

Tramo 1 Edad 2-3		Tramo 2 Edad 3-4		Tramo 3 Edad 4-5		Tramo 4 Edad 5-6	
Puntaje X	Puntaje T	Puntaje X	Puntaje T	Puntaje X	Puntaje T	Puntaje X	Puntaje T
1	34	7	21	9	20	16	20
2	36	8	22	10	21	17	22
3	37	9	24	11	22	18	23
4	38	10	26	12	23	19	24
5	40	11	28	13	25	20	26
6	41	12	29	14	26	21	27
7	42	13	31	15	27	22	28
8	44	14	33	16	28	23	29
9	45	15	35	17	29	24	31
10	46	16	36	18	31	25	32
11	48	17	38	19	32	26	33
12	49	18	40	20	33	27	35
13	51	19	42	21	34	28	36
14	52	20	43	22	35	29	37
15	53	21	45	23	37	30	39
16	55	22	47	24	38	31	40
17	56	23	49	25	39	32	41
18	57	24	50	26	40	33	43
19	59	25	52	27	42	34	44
20	60	26	54	28	43	35	45
21	61	27	56	29	44	36	47
22	63	28	57	30	45	37	48
23	64	29	59	31	46	38	49
24	65	30	61	32	48	39	51
25	67	31	63	33	49	40	52
26	68	32	65	34	50	41	53
27	69	33	66	35	51	42	54
28	71	34	68	36	52	43	56
29	72	35	70	37	54	44	57
30	73	36	72	38	55	45	58
31	75	37	73	39	56	46	60
32	76	38	75	40	57	47	61
33	78	39	77	41	58	48	62
34	79	40	79	42	60	49	64
35	80	41	80	43	61	50	65
				44	62	51	66
				45	63	52	68
				46	65	53	69
				47	66	54	70
				48	67	55	72
				49	68	56	73
				50	69	57	74
				51	71	58	76
				52	72	59	77
				53	73	60	78
				54	74	61	79
				55	75	62	81
				56	77		
				57	78		
				58	79		
				59	80		
				60	81		

Рис. Е.3 Таблица норм сформованості пасивного словникового запасу



Рис. Е.4 Стимульний матеріал до методики «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант Б) та «Назви картинку» (Варіант Б)

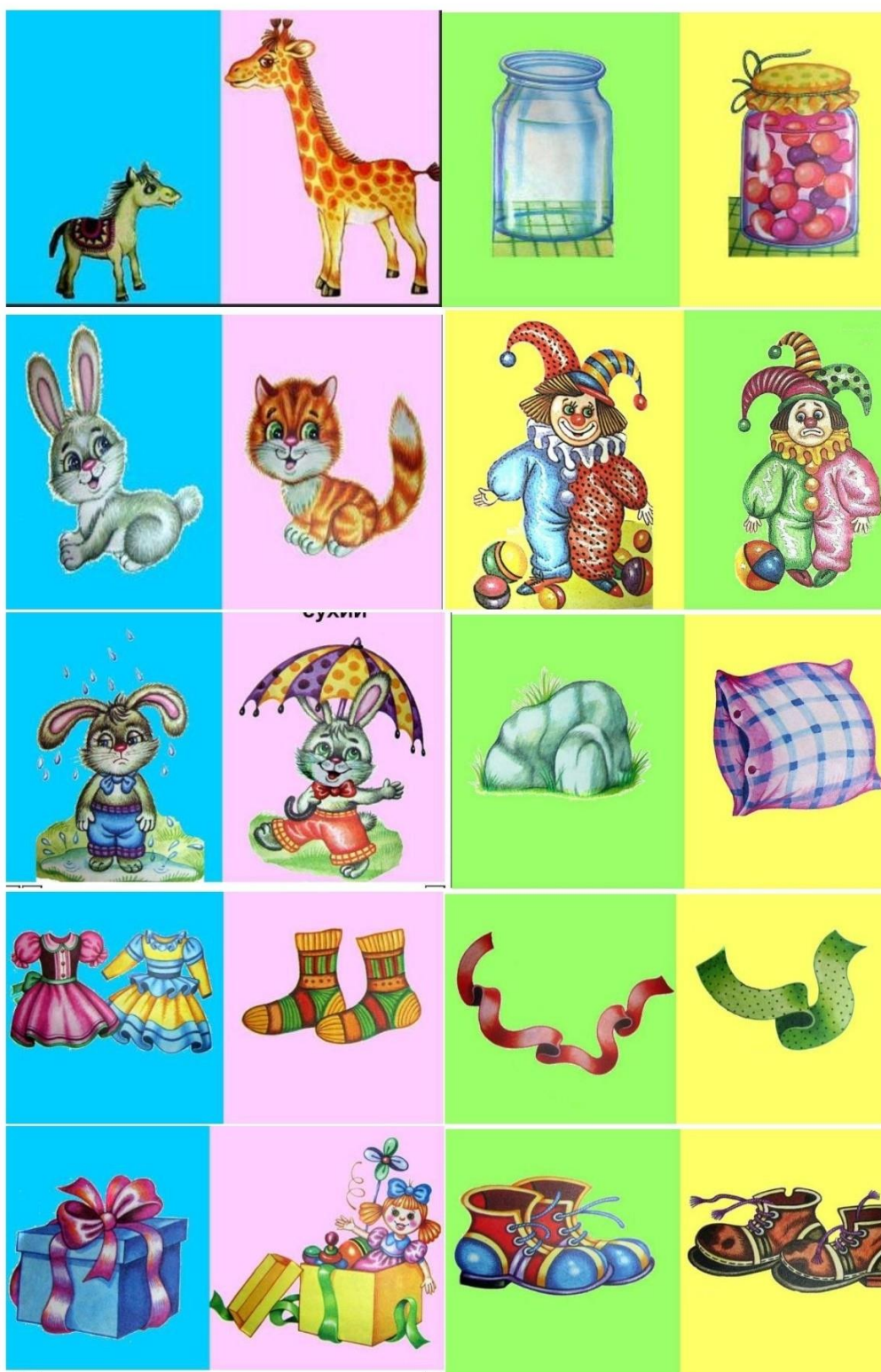
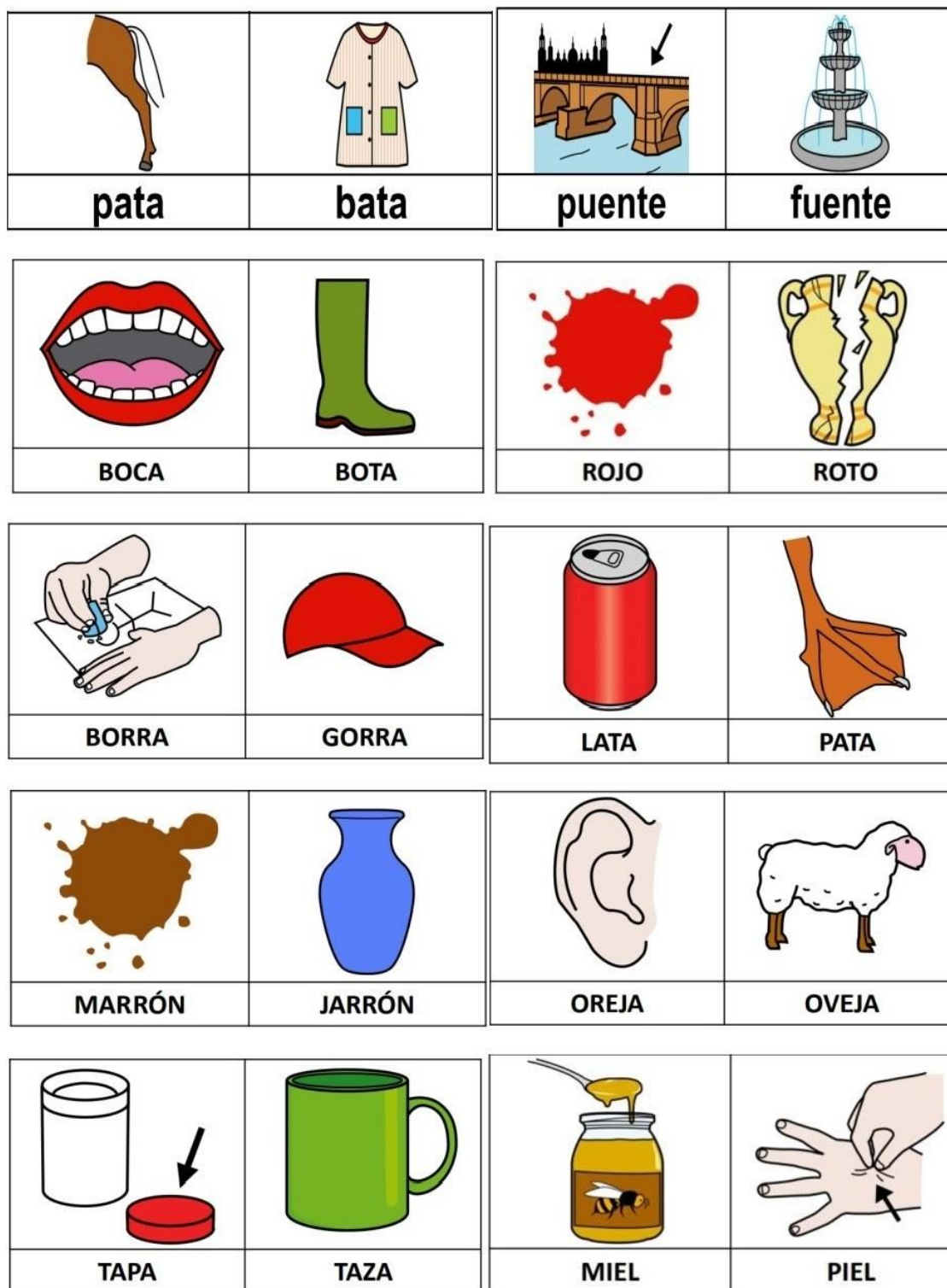


Рис. Е.5 Стимульний матеріал до методики «Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант В) та «Назви картинку» (Варіант В)



Рис. Е.6 Стимульний матеріал до методики «Із чого складається»



*Рис. Е.7 Стимульний матеріал до методики «Хитрі слова» та
«Схованки»*



Рис. Е.8 Стимульний матеріал до методики «Перевірні картинку»



Рис. Е.9 Стимульний матеріал до методики «Подаруй іграшкам картинку»



Рис. Е.10 Стимульний матеріал до методики «Закрий картинку долонькою»

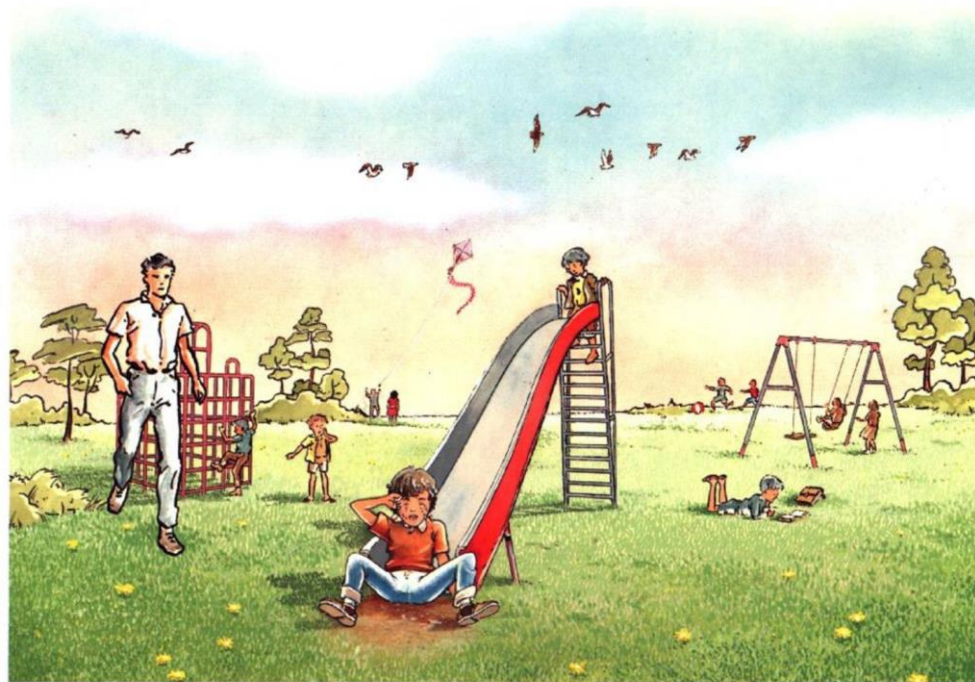


Lámina 1



Рис. Е.11 Стимульний матеріал до методики «Розкажи історію»

PLON-R Cuadernillo de anotación **5 años**

Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: Mira, voy a enseñarte las fotos de... (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
b	bota	
	cubo	
ch	chino	
	coche	
k	casa	
	pico	
m	mano	
	cama	
	nube	
n	cuna	
	tacón	
p	pato	
	copa	
t	tubo	
	pata	
le	pie	
ue	huevo	
ua	agua	
st	cesta	
sp	espada	
sk	mosca	

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	
	nido	
f	foca	
	café	
g	gato	
	bigote	
l	luna	
	pala	
	sol	
	zapato	
z	taza	
	lápiz	
ia	piano	
j	jaula	
	tijera	
ll	llave	
	pollo	
r	pera	
	silla	
s	vaso	
	manos	
ñ	niño	
y	payaso	

5 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
	rana	
r	gorro	
	collar	
j	reloj	
pl	plato	
kl	clavo	
bl	tabla	
tr	tren	
	letras	
kr	chromo	
br	brazo	
	libro	

PUNTUACIÓN

☐ 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.

☐ 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.

4

TEA

Рис. Е.12 Стимульний матеріал до методики «Веселий папуга (Варіант А)

ДОДАТОК Ж

Оцінка сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Таблиця Ж.1

Кількісна оцінка сформованості ІКК у ДСДВ за мовленнєвим критерієм

Субкритерій мовного розвитку	Показник сформованості субкритерію		Діагностична методики	Порядок підрахунку балів	Бали			
					0 балів	1 бал	2 бали	3 бали
Лінгвістично-когнітивний субкритерій	Сформованість словникового запасу	На рівні іменників	«Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант А)	0 балів – ідентифіковано від 0 до 9 стимулів; 1 бал – 10-20 ідентифіковані слова; 2 бали- 21-30 ідентифіковані слова; 3 бали – 31 і більше ідентифіковані слова				
		На рівні дієслів	«Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант Б)					

		На рівні прикметників	«Покажи чарівною паличкою картинку» (Варіант В)						
		На рівні низькочастотної лексики	«Із чого складається»						
		На рівні прийменників	«Слухай і роби»						
	Сформованість фонетичних знань	«Хитрі слова»	0 балів – нездатність розрізнити жодного варіанту запропонованих слів-паронімів, поданих-парою. 1 бал – розрізнення певних варіантів запропонованих слів-паронімів, поданих парою. 2 бали – розрізнення запропонованих слів-паронімів, поданих парою та більшості, поданих хаотично. 3 бали – розрізнення усіх запропонованих слів-паронімів, поданих парою та хаотично.						
		«Схованки»							
		«Переверни картинку»	0 балів – нездатність розрізнити жодного варіанту запропонованих						

	Сформованість граматичних знань	«Подаруй іграшкам картинку»	граматичних форм, відсутність розуміння жодного речення та інструкцій. 1 бал – розрізнення певних варіантів запропонованих граматичних форм, незначної кількості речень та інструкцій. 2 бали – розрізнення більшості запропонованих граматичних форм, речень на інструкцій. 3 бали – розрізнення усіх запропонованих граматичних форм, речень на інструкцій.						
		«Закрий картинку долонькою»							
		«Вушка слухають, ручки роблять» (Варіант А)							
		«Вушка слухають, ручки роблять» (Варіант Б)							
	Загальний бал за лінгвістично-когнітивним субкритерієм								
Лінгвістично операційний субкритерій	Сформованість активного	На рівні іменників	«Назви картинку» (Варіант А)	$K = \frac{m}{n} \times 100\%$, де K – коефіцієнт правильно ідентифікованих стимулів; m – кількість	0 балів – K=0-25 1 бал – K=26-50 2 бали – K=51-75 3 бали – K=76-100				

		На рівні дієслів	«Назви картинку» (Варіант Б)	правильно ідентифікованих стимулів; n – загальна кількість стимулів у методиці.					
		На рівні прикметників	«Назви картинку» (Варіант В)						
		На рівні низькочастотних слів	Методика «Із чого складається»						
		На рівні прийменників	Методика «Де заховався зайчик?»						

	Сформованість фразового мовлення	«Розкажи історію»	Оцінка використання у мовленні речень та їх складність	0 балів – відсутнє фразове мовлення; 1 бал – опис картинки за допомогою простих речень із 2-3 слів; 2 бали – використання простих речень, що містять 4-6 слів; 3 3 бали – використання складних речень: умовних речень, фраз із прислівниками, причинно-наслідковими пропозиціями.				
--	----------------------------------	-------------------	--	--	--	--	--	--

			Оцінка зв'язного мовлення	0 балів – дитина у змозі озвучити картинку лише двома чи кількома не зв'язними однин із одним, неправильно граматично оформленими реченнями, в яких перераховані назви намальованих предметів; 1 бал – розповідь складена із 5-6 коротких описових речень, що відображають реальні події на картинці; 2 бали – розповідь складена із 7-8 розгорнутих речень, з'являються додаткові деталі, не зображені на малюнку, але які стосуються сюжету; 3 бали – за картинкою складена велика та досить зв'язна розповідь, у яку привнесені події із власного досвіду дитини.				
		«Розкажи про свою улюблену іграшку»		0 балів – дитина не змогла виконати завдання, передбачені методикою; 1 бал – дитина виконала завдання, передбачені методикою, із використанням телеграфного мовлення;				

			2 бали - використання простих речень, що містять 4-6 слів; 3 бали – використання складних речень: умовних речень, фраз із прислівниками, причинно-наслідковими пропозиціями.				
		«Пограємо у магазин»	0 балів – дитина здійснює гру без застосування мовленнєвих засобів комунікації. 1 бал – мовленнєві засоби комунікації обмежені окремими словами, телеграмною мовою. 2 бали – під час гри дитина активно використовує мовленнєві засоби комунікації дитина, речення із 4-6 слів. 3 бали – мовлення дитини граматично насичене, містить прості і складні речення, правильне використання артиклів, прийменників, займенників, правильне використання часових форм дієслів.				
	Здатність сприймати, утримувати та відтворювати	«Веселий папуга» (Варіант Б)	0 – дитина не здатна відтворити жоден елемент фрази. 1 бал – дитина відтворює 5-6 елементів фрази.				

	морфологічні структури		2 бали – дитина відтворює 7 елементів фрази. 3 бали -дитина відтворює 8 і більше елементів фрази.				
	Сформованість звуковимови	«Веселий папуга» (Варіант А)	0 балів – присутні численні фонематичні помилки. 1 бал – присутні деякі фонематичні помилки. 2 бали – присутні поодинокі фонематичні помилки. 3 бали – відсутні помилки у фонемах відповідно до віку.				
	Загальний бал за лінгвістично-операційним субкритерієм						
	Загальний бал за лінгвістичним критерієм						

Таблиця Ж.2

Якісна оцінка сформованості ІКК у ДСДВ за мовленнєвим критерієм

Етапи розвитку мовлення іспанською мовою у дітей в онтогенезі	Прояви мовленнєвого розвитку		Відмітка про присутність прояву	
			ТАК	НІ
Період мовчання	<i>У дитини присутні прояви розуміння мовлення з одночасною відсутністю активного мовлення у вільних ситуаціях спілкування.</i>	Розуміння окремих слів		
		Розуміння простих інструкцій із контекстуальною підтримкою		
		Розуміння простих інструкцій без контекстуальної підтримки		
		Розуміння складних інструкцій із контекстуальною підтримкою		
		Розуміння складних інструкцій без контекстуальної підтримки		
		Розуміння зв'язного мовлення		
Етап телеграфного мовлення	Використання однослівних висловлювань			
	Використання дієслів у наказовій формі для позначення команд (<i>dame, mira, ven</i> – дай мені, дивися, йди)			
	Використання прикметника для позначення ситуації (<i>guapo</i> – гарний)			

	Використання певних прислівників місця, кількості, якості, ствердження чи заперечення (<i>más, sí, no, aquí, mucho, otro, mal</i> – більше, так, ні, тут, багато, інше, погано).		
	Використання «це /este» для позначення.		
	Використання «я /yo», «мій /mío» з метою вираження належності.		
	Поява визначених (un /una) і невизначених артиклів(el /la)		
	Повторення фраз із двох – трьох слів		
	Початок використання прислівників: "a" + infinitivo: <i>a ver/подивимось</i> "de": pertenencia (належності). "para": beneficiario (<i>para mí</i>)/адресату (<i>для мене</i>).		
	Використання сполучника «i»/«y» з окремими словами		
	Використання дієслів у теперішньому часі		
	Поява вербальних форм 1, 2, 3, особи однини і 3 особи множини		
	Використання висловлювань з двох слів: Іменник + Іменник (<i>tatá agua</i> – мама вода) Іменник + Дієслово (<i>pará come</i> – тато їсть) Іменник + Прийменник місця (<i>pará aquí</i> – тато тут) Іменник + Прикметник (<i>yaya guapa</i> – бабуся гарна) Дієслово + Дієслово(<i>quiero jugar</i> – хочу грати)		

	Дієслово + Іменник (<i>toma papa – тримай тато</i>) Дієслово + Прикметник (<i>está bueno – є гарною</i>) Дієслово + Прийменник (<i>quiero más – хочу ще</i>)		
Етап використання правильних фраз			
I фаза (відповідає мовному розвитку дітей віком 24-30 місяців)	Використання простих речень із трьох слів.		
	Використання наступних видів речень: - Enunciativas afirmativas (стверджувальні висловлювання). - Pronominales: <i>se me ha roto, que se va.</i> - Interrogativas (запитальні речення): <i>¿ha venido?, ¿dónde está?, ¿qué es?</i> - Imperativas. - Frases pseudorrelativas (псевдорелятивні фрази): <i>que me des, que me voy.</i>		
	Повторення фраз із 4-5 елементів		
	Використання більшої кількості прийменників: - Afirmativos/negativos (стверджувальних/заперечних): <i>sí/no, también</i> (так, ні, також). - Lugar (місця): <i>aquí/ahí/allí, arriba/abajo</i> (тут, там, вгорі, знизу). - Cantidad (кількості): <i>más, poco, mucho, uno, dos</i> (більше, мало, багато, один, два). - Tiempo (часу): <i>ahora, luego, mañana</i> (зараз, потім, завтра).		
	Використання невизначених артикулів, що відповідають роду іменника.		

	Використання вказівних прийменників <i>este/a, ese/a</i> .		
	Використання більшої кількості питань <i>¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?</i> (Що?, Чий?, Де?, Коли?)		
	Збільшення використання прийменників: - «a» + <i>pronombre (a ti)</i> / займенник: тобі - «a»: <i>direccion</i> (напрямку). - «de»: <i>partenecia materia</i> (приналежність/предмет). - «para»: <i>finalidad</i> (мета).		
	Використання присвійних відмінків: <i>mío, mi</i>		
	Використання сполучника « <i>que</i> »		
	Використання правильних форм множини.		
	Використання перефірійних форм: - <i>Ir a + infinitivo</i> . - <i>Querer + infinitivo</i> . - <i>Está + gerundio</i> .		
	Використання наступних дієслів: - <i>Imperativos en singular y plural</i> (наказові спосиби в однині і множині). - <i>Presente de indicativo</i> . - <i>Pretérito perfecto compuesto</i> . - Минулий час неправильних форм дуже звичайних дієслів: <i>fui, hice, era</i> .		
II фаза (відповідає мовному	Використання у мовленні простих речень, що складаються із 4 і більше слів.		
	Початок використання складносурядних речень із сполучником « <i>i</i> » (« <i>y</i> »).		

розвитку дітей віком 30-36 місяців)	Використання прийменників:		
	- місця: dentro/fuera, encima/debajo (всередині, зовні, над, під); - кількості: uno, dos, tres, todo, otro (один, два, три, всі, інші).		
	Правильне узгодження артиклів із числом і особою іменника.		
	Використання прийменника «aquel».		
	Правильне використання більшості присвійних прикметників: mi/mis, tu/tus, su/sus (мій / мій, твій / твій, його / її).		
	Використання особистих займенників: él, ella, ellos/as (він, вона, вони).		
	Використання особового займенника «se».		
	Використання запитальних частинок: cómo, por qué.		
	Використання прийменника часу: en.		
	Використання союзів: si, porque, pero.		
	Використання маркерів особи і числа.		
	Використання дієслів ser, estar і tener.		
	Використання el participio з типовими для неправильних дієслів помилками: rompido.		
III фаза (відповідає мовному розвитку дітей)	Використання простих речень, що складаються із 4-6 слів.		
	Використання складносурядних речень із сполучником «і», «але» («у», «рего»).		

віком місяці)	36-42	Використання складнопідрядних речень із сполучниками : que, porque, , cuando/entonces, para, si.		
		Правильне використання порядку фрази для формулювання запитання: «¿puedo yo?»		
		Використання прийменників: - місця: primero/último, un lado/el otro lado (перший, другий, поруч, з іншого боку). - кількості: Del 1 al 5, igual, más, menos (з одного до 5, однаково, більше, менше). - часу: día/noche (день, ніч)		
		Використання особистого займенника 1-ї особи множини числа(ми) – nosotros		
		Використання зворотніх займенників se, me, te.		
		Використання займенників en, sobre, bajo, con.		
		Поява artículos contractos: al, del.		
		Правильне використання в більшості випадків допоміжних дієслів ser y haber.		
		Правильно використовує форму «tener que», «ir + gerundio».		
		Початок правильного використання pretérito perfecto simple і pretérito imperfecto.		
		Використання простих речень, що складаються із 6-8 слів.		

IV фаза (відповідає мовному розвитку дітей віком 42-54 місяці)	Використання складних розповідних та запитальних речень.		
	Використання складнопідрядних речень із сполучниками <i>si, como, más que</i> .		
	Використання прийменників: - часу: <i>enseguida, antes/después, hoy/mañana, mañana/tarde/noche, pronto/tarde</i> . - місця: <i>a un lado/al otro, de frente/de espaldas, cerca/lejos, delante/detrás</i> . - кількості: <i>nada, ninguno, más grande</i> .		
	Використання прислівникових зв'язків <i>después de, también</i> .		
	Використання усіх прислівних займенників: <i>mi, tu, su, nuestro/a vuestro/a, su</i> .		
	Правильне використання наступних часів: - <i>Presente de indicativo</i> . - <i>Pretérito perfecto compuesto</i> . - <i>Pretérito perfecto simple</i> . - <i>Pretérito imperfecto</i> .		
	Початок використання майбутнього часу.		

ДОДАТОК И

Стимульний матеріал та протоколи для діагностики рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку за критерієм соціокультурних знань і навичок та критерієм загальнокомунікативних навичок і орієнтирів

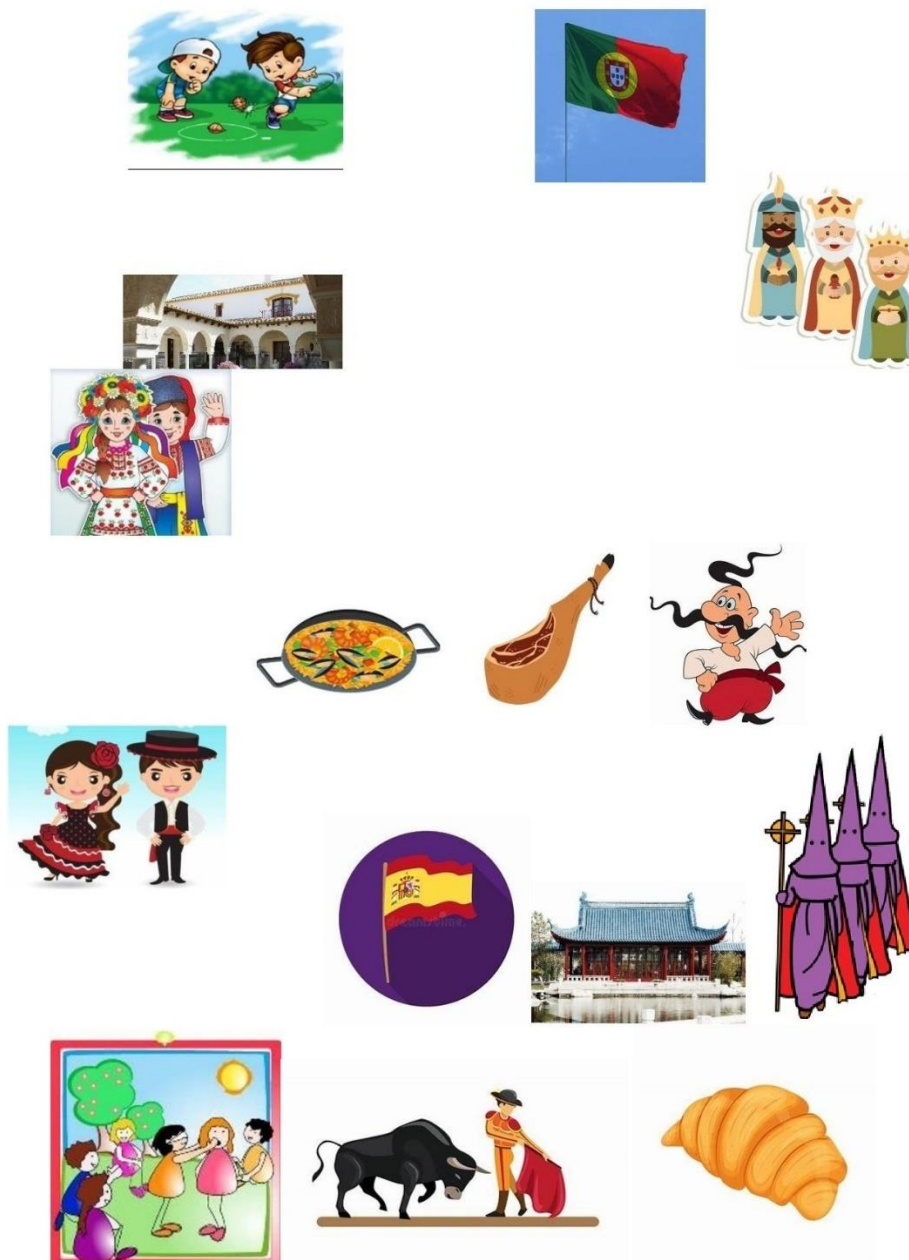


Рис. И 1 Стимульний матеріал до методики «Що є в Іспанії»



Рис. И 2 Стимульний матеріал до методики «Що ти скажеш?»



Рис. И. 3 Стимульний матеріал до методики «Що зробиш?»



Рис. И 4 Стимульний матеріал до методики «Покажи, що я назву»

ДОДАТОК К.1

АНКЕТА СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК

Ім'я дитини _____

Дата заповнення анкети _____

Дата народження дитини _____

Шкала оцінювання
Майже завжди – дитина постійно демонструє навичку в багатьох ситуаціях і з різними людьми
Часто – дитина демонструє навичку в деяких ситуаціях і з деякими людьми.
Інколи – дитина рідко демонструє навичку, проявляє її лише в деяких випадках
Майже ніколи – дитина ніколи чи у виключних випадках демонструє навичку, є незвичним спостерігати навичку у повсякденному житті дитини.

СОЦІАЛЬНА ГРА ТА ЕМОЦІЙНИХ РОЗВИТОК	Майже завжди	Часто	Інколи	Майже ніколи
1.1. Початковий рівень ігрової поведінки				
1. Підтримує близькість до однолітка на відстані 30 см.				
2. Спостерігає за однолітками, що знаходяться на ігровий відстані до 1 м.				
3. Паралельно грає із однолітками, використовуючи такі ж чи подібні предмети (грає машинкою біля однолітка, що також грає машинкою)				
4. Фізично імітує однолітка				
5. Вербально наслідує однолітка				
6. Належним чином дотримується черги під час простих ігор				
1.2. Середній рівень ігрової поведінки				
1. Ділиться іграшками і розповідає про свої заняття з однолітками, незважаючи на те, що ігрова програма інших дітей відрізняється				
2. Фізично та вербально реагує на взаємодію з однолітками (приймає іграшку від однолітка, відповідає на питання)				

3. Відповідає на привітання однолітків та сам ініціює привітання				
4. Знає відповідні способи приєднання до гри з однолітками.				
5. Запрошує інших до гри				
6. Дотримується черги під час структурованих ігор, занять				
7. Дотримується правил гри				
8. Просить іграшки, їжу, матеріали у однолітків				

1.3. Високий рівень ігрової поведінки

1. Грає спільно з однолітками під час творчої гри				
2. Коментує одноліткам те, у що він/вона грає				
3. Дотримується ігрових планів однолітків				
4. Пропонує одноліткам іграшки, їжу та матеріали				
5. Організовує гру (пропонує одноліткам ідеї про те, як грати)				

ЕМОЦІЙНЕ РЕГУЛЮВАННЯ

Майже завжди

Часто

Інколи

Майже ніколи

2.1 . Розуміння емоцій

1. Виявляє симпатії та антипатії				
2. Ідентифікує власні емоції				
3. Ідентифікує емоції інших				
4. Пояснює виявлені емоції (їм тому, що голодний)				
5. Демонструє прихильність і співпереживання до однолітків				
6. Утримується від агресивної поведінки по відношенню до однолітків				
7. Не проявляє сильних страхів або фобій				
8. Інтерпретує мову тіла				
9. Використовує різні інтонації голосу для передачі повідомлень				

2.2. Саморегуляція

1. Дозволяє іншим втішати його, якщо він засмучений або схвилювана				
2. Саморегулює себе, коли напружений або засмучений				
3. Саморегулюється, коли рівень енергії високий				
4. Терпить, коли його дратують прийнятними способами				
5. Терпить, коли його відокремлюють від групи				
6. Приймає те, що він не перший в грі або занятті				
7. Приймає програш в грі, не засмучуючись/не сердячись				
8. Кажеться ні " прийнятним способом, коли не хоче щось робити				
9. Приймає, коли йому кажуть "Ні", не засмучуючись/не сердячись				
10. Вміє говорити "Я не знаю"				
11. Вміє правильно закінчувати розмову				

2.3. Гнучкість

1. Приймає допущені помилки, не засмучуючись/не сердячись				
2. Приймає наслідки своєї поведінки				
3. . Приймає несподівані зміни				
4. . Продовжує намагатися, коли щось дається важко				
5. . Ігнорує інших людей або ситуації, коли це бажано зробити				

2.4. Вирішення проблем

1. Виявляє / визначає проблеми				
2. Виробляє рішення проблем.				
3. Реалізує їх шляхом переговорів або компромісу				
4. Розуміє, як його / її поведінка впливає на однолітків				

КОМУНІКАЦІЙНІ НАВИЧКИ

Майже завжди

Часто

Інколи

Майже ніколи

3.1. Навички спілкування

1. Починає розмову, коли це доречно.				
--------------------------------------	--	--	--	--

2.	Заводить розмову на певну тему.				
3.	Задає питання				
4.	Відповідає на питання				
5.	Робить різні коментарі, що стосуються теми розмови				
6.	Знайомиться з кимось новим				
7.	Знайомить людей один з одним				
8.	Закінчує розмову відповідним чином				
3.2. Навички невербального спілкування					
1.	Підтримує належну близькість до співрозмовника				
2.	Повертається всім тілом до мовця				
3.	Звертає увагу на невербальну мову співрозмовника і розуміє, про що йде мова				
4.	Чекає, коли можна буде вставити слово				
3.3. Оцінка					
1.	Робить доречну оцінку одноліткам				
2.	Відповідним чином реагує на оцінку				
3.	Відповідним чином просить про послугу				
4.	Самостійно вибачається				

ДОДАТОК К.2

ОПИС АНКЕТИ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК

	Загальний відсоток відповідей, визначених як «Майже завжди»	Загальний відсоток відповідей, визначених як «Часто»	Загальний відсоток відповідей, визначених як «Інколи»	Загальний відсоток відповідей, визначених як «Майже ніколи»
1.1. Початковий рівень ігрової поведінки				
1.2. Середній рівень ігрової поведінки				
1.3. Високий рівень ігрової поведінки				
2.1 Розуміння емоцій				
2.2. Саморегуляція				
2.3. Гнучкість				
2.4 Вирішення проблем				
а. Навички спілкування				
б. Навички невербального спілкування				
с. Оцінка				

ДОДАТОК Л

Таблиця норм Т-балів згідно тесту TEVA-R

2.4.4. Tabla de Normas

Tabla N° 2
Normas de puntaje T según tramos de edad.

Tramo 1 Edad 2-3		Tramo 2 Edad 3-4		Tramo 3 Edad 4-5		Tramo 4 Edad 5-6	
Puntaje X	Puntaje T	Puntaje X	Puntaje T	Puntaje X	Puntaje T	Puntaje X	Puntaje T
1	34	7	21	9	20	16	20
2	36	8	22	10	21	17	22
3	37	9	24	11	22	18	23
4	38	10	26	12	23	19	24
5	40	11	28	13	25	20	26
6	41	12	29	14	26	21	27
7	42	13	31	15	27	22	28
8	44	14	33	16	28	23	29
9	45	15	35	17	29	24	31
10	46	16	36	18	31	25	32
11	48	17	38	19	32	26	33
12	49	18	40	20	33	27	35
13	51	19	42	21	34	28	36
14	52	20	43	22	35	29	37
15	53	21	45	23	37	30	39
16	55	22	47	24	38	31	40
17	56	23	49	25	39	32	41
18	57	24	50	26	40	33	43
19	59	25	52	27	42	34	44
20	60	26	54	28	43	35	45
21	61	27	56	29	44	36	47
22	63	28	57	30	45	37	48
23	64	29	59	31	46	38	49
24	65	30	61	32	48	39	51
25	67	31	63	33	49	40	52
26	68	32	65	34	50	41	53
27	69	33	66	35	51	42	54
28	71	34	68	36	52	43	56
29	72	35	70	37	54	44	57
30	73	36	72	38	55	45	58
31	75	37	73	39	56	46	60
32	76	38	75	40	57	47	61
33	78	39	77	41	58	48	62
34	79	40	79	42	60	49	64
35	80	41	80	43	61	50	65
				44	62	51	66
				45	63	52	68
				46	65	53	69
				47	66	54	70
				48	67	55	72
				49	68	56	73
				50	69	57	74
				51	71	58	76
				52	72	59	77
				53	73	60	78
				54	74	61	79
				55	75	62	81
				56	77		
				57	78		
				58	79		
				59	80		
				60	81		

ДОДАТОК М

Актуальний стан сформованості ІКК у дітей КГ та ЕГ за окремими критеріями сформованості ІКК

Критерій Рівень	Лінгвістичний критерій		Критерій соціокультурних знань та навичок		Критерій загальнокомунікативних навичок та орієнтирів	
	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)	ЕГ (%)	КГ (%)
Дуже низький	68	72	-	-	-	-
Низький	30	28	24	34	18	24
Середній	2	0	76	66	70	58
Високий	0	0	0	0	12	18

ДОДАТОК Н

Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку

Таблиця Н.1

Зміст поняття «педагогічні умови» у дослідженнях педагогічного спрямування

Дослідник	Визначення поняття «педагогічні умови»
Семенова А. [336]	Умови педагогічні (Pedagogical conditions) – обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей
Шмоніна Т. Глухов Т. [263]	Педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють плановірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу
Здір Д. [273]	Педагогічні умови можна розглядати як взаємопов'язану сукупність обставин, заходів і засобів в освітньому процесі, що сприяють успішному формуванню світоглядних позицій старших дошкільників у процесі їх соціалізації.
Сагач О. [332]	У педагогічній науці умовою називають середовище або певні обставини, у яких перебувають предмети чи явища, без яких їх існування унеможлиблюється
Квас О. [284]	Педагогічна умова – певна обставина чи обстановка, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості

Моторна Л. [308]	Педагогічні умови – категорія, визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об’єктивно склалися чи суб’єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети.
Сопівник Р., Діра Н. [344]	Педагогічні умови – обставини, пов’язані із організацією навчального процесу у закладі, з тим зовнішнім навчально-виховним середовищем, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька, виховна діяльність учнів; це зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, що вимагає певного упорядкування – організації.
Литвин А. [298]	В науково-педагогічних дослідженнях умови – це особливості організації науково-виховного процесу, що детермінують результати виховання, навчання та розвитку особистості, об’єктивно забезпечують можливість їх покращення шляхом реалізації нової парадигми освіти, застосування передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, упровадження кращого педагогічного досвіду. Педагогічні умови – комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особисті параметри всіх його учасників.

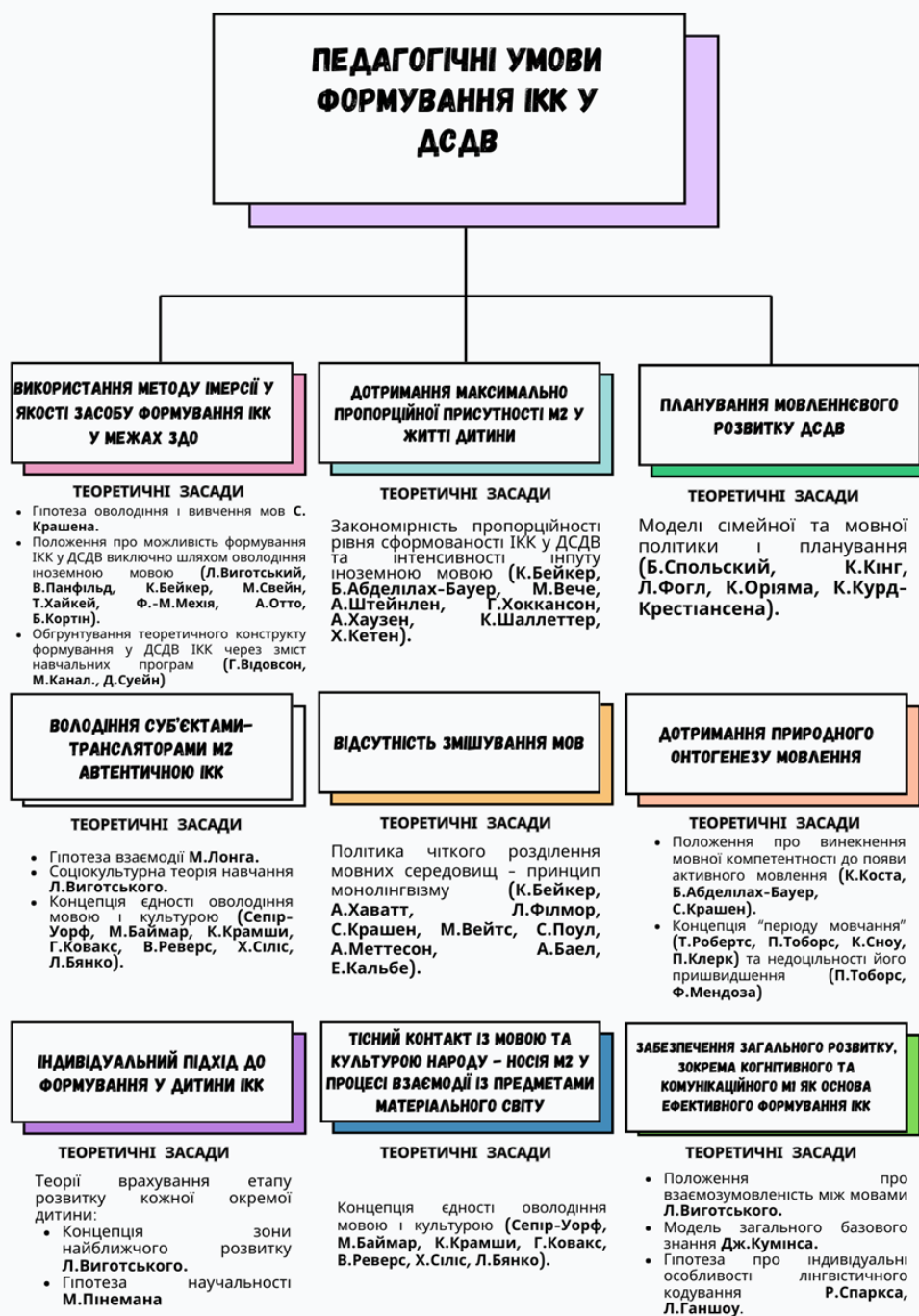


Рис. Н.1 Педагогічні умови формування ІКК у ДСДВ.



Рис. Н.2 Види педагогічних умов формування ІКК у ДСДВ.

ДОДАТОК П

Формувальний експеримент дослідження

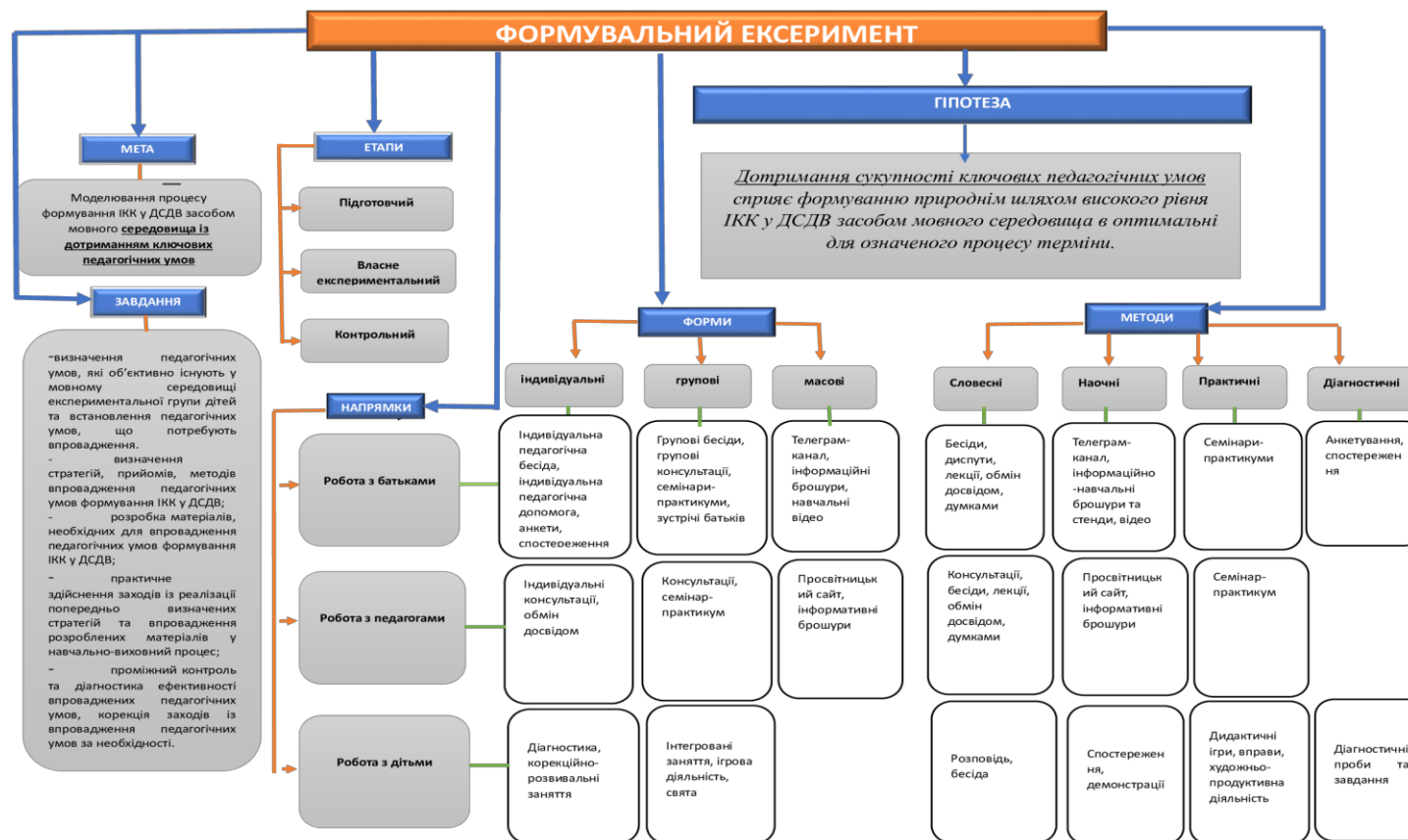


Рис. П.1 Ключові засади формувального етапу дослідження

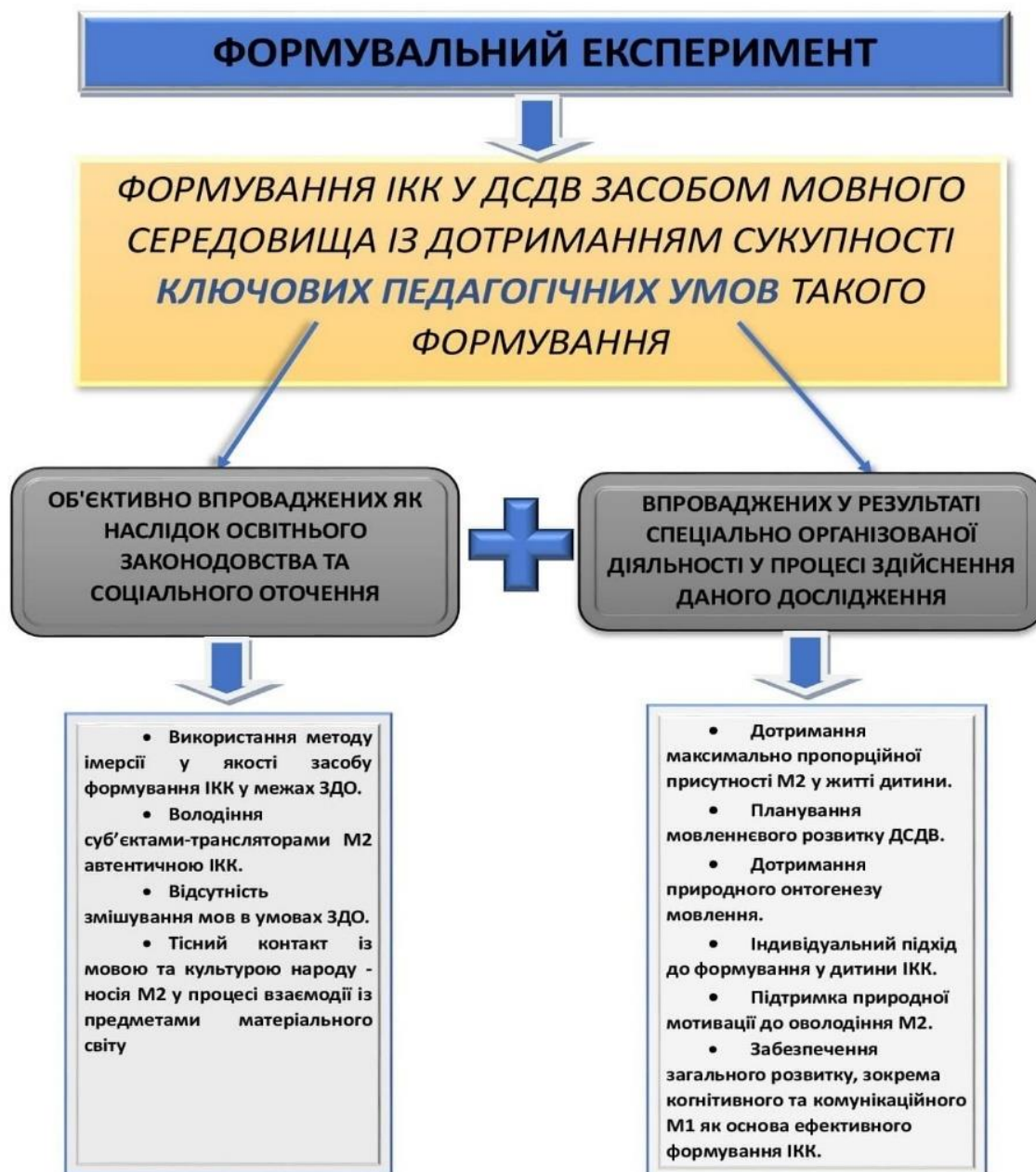


Рис. П.2 Зміст формувального експерименту

ДОДАТОК Р.1

Робота із батьками під час формувального етапу дослідження

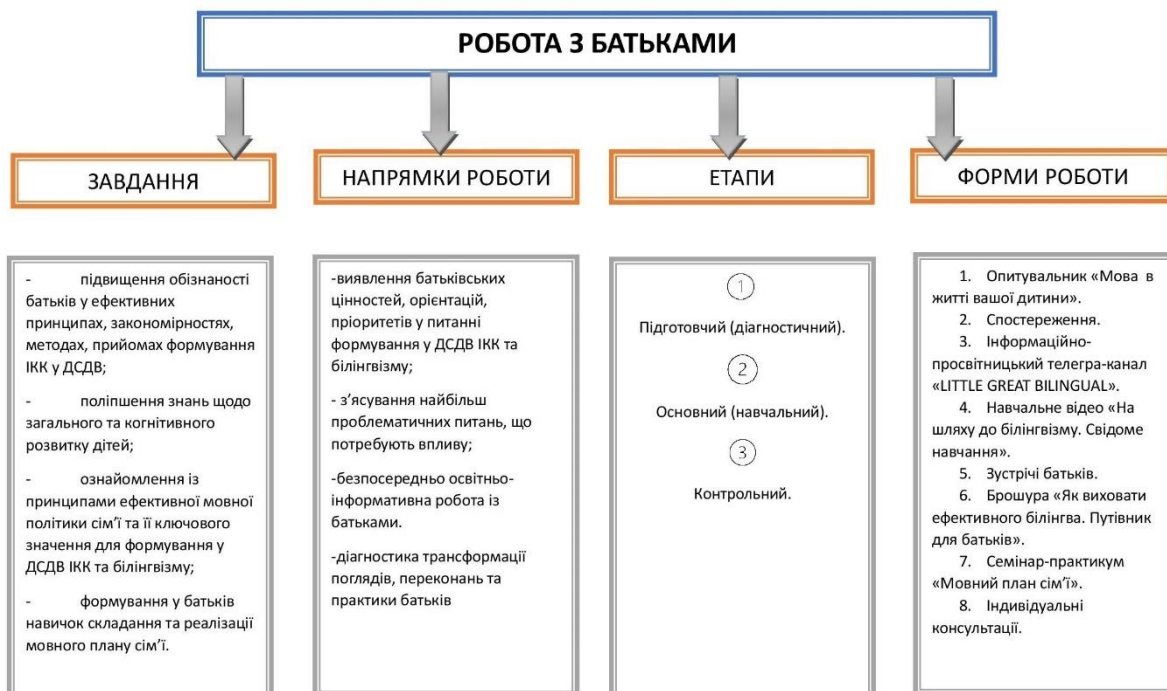


Рис. Р.1.1 Робота із батьками

ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ БАТЬКІВ

«Мови в житті вашої дитини»

(дайте відповідь на питання, обравши одну чи кілька запропонованих варіантів, які ви вважаєте найбільш близькими до ваших переживань та реальній ситуації оволодіння вашою дитиною іноземною мовою у мовному середовищі іноземної країни перебування)

1. Чи вважаєте ви достатнім для дитини із метою оволодіння іноземною мовою відвідування закладів освіти з іноземномовним мовленнєвим середовищем:

А) Так;

Б) Ні;

В) Не вважаю себе компетентним у зазначеному питанні.

2. Як ви намагаєтеся допомогти власній дитині із оволодінням іноземною мовою:

А) Вивчаю мову разом із дитиною вдома: пояснюю її значення слів, фраз, допомагаю оволодіти ініціальною лексику;

Б) Намагаюся розмовляти із дитиною вдома іноземною мовою;

В) Випаляю дитині репетиторів із іноземної мови, воджу на додаткові курси іноземної мови;

Г) Ніяк.

3. Якою мовою ви спілкуєтеся вдома:

А) Рідною мовою дитини;

Б) Іноземною мовою (мовою країни проживання);

В) В нашій сім'ї можливе змішування мов (у спілкуванні присутні слова, фрази як іноземною, так і рідною мовою).

4. Як ви реагуєте на змішування мов вдома:

А) Негативно, дотримуюся правила розділення рідної та іноземної мови;

Б) Не звертаю на це увагу, вважаю змішування мов допустимим та нормальним.

В) Не звертаю на це увагу, школи не задумували над цим питанням.

5. Чи обсте ви про розвиток рідної мови дитини:

А) Так, шляхом підтримки спілкування вдома рідною мовою;

Б) Так, шляхом паралельного розвитку дитини рідною мовою (репетиторів, центрів розвитку рідною мовою);

В) Особливо це перебімаюся означеним питанням: моя дитина вже достатньо добре володіє рідною мовою;

6. Як ви підтримуєте когнітивний, загальний розвиток дитини:

А) додатково займаюся розвитком дитини вдома;

Б) покладаюся на розвиток дитини у іноземних закладах освіти;

В) воджу дитину на додаткові заняття із розвитку, що проводиться іноземною мовою;

Г) воджу дитину на додаткові заняття із розвитку, що проводиться рідною мовою;

6. Вивчення якої мови ви вважаєте наразі пріоритетним для власної дитини:

А) іноземної мови, адже перебімаюся пильною соціалізацією дитини у суспільство країни проживання;

Б) рідної мови, оскільки бажаю її максимального укріплення до того як дитина піде до іноземної школи.

В) вважаю пріоритетним збалансований розвиток як рідної, так і іноземної мови та докладаю максимальних зусиль для цього.

Рис. Р.1.2 Опитувальник для батьків

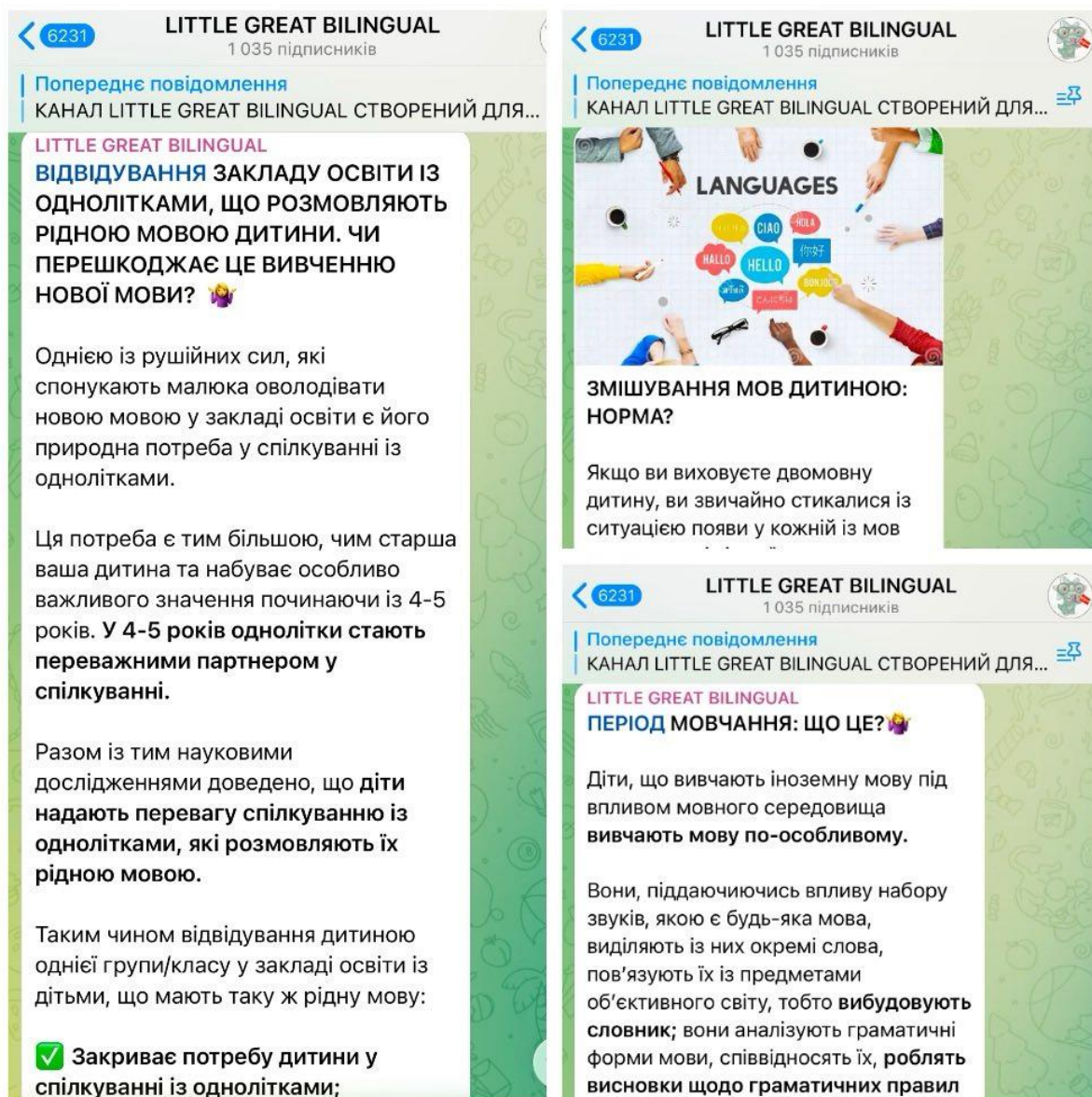


Рис. Р.1.3 Витримки з просвітницького телеграм-каналу LITTLE GREAT BILINGUAL



Рис. Р.1.4 Брошура «Як виростити ефективного білінгва. Путівник для батьків.»

ДОДАТОК Р.2**Трафарет мовного плану сім'ї****МОВНИЙ ПЛАН СІМ'Ї**

Формування двомовства у дітей – це довготривалий процес, який вимагає від батьків постійної роботи з організації, управління, оцінки та корекції мовного розвитку дитини. Це такий собі марафон упродовж усього часу дорослішання дитини від народження до повноліття.

Щоб не загубитися на шляху, не упустити важливих деталей та досягти бажаного результату, ефективним є складання мовного плану сім'ї, що включає:

1. Означення мети:

- Визначення мов, якими ви хочете, щоб володіла ваша дитина;
- З'ясування, чому ви хочете, щоб ваша дитина володіла саме цими мовами;
- Визначення рівня володіння кожною із мов (на рівні носіїв, побутовому рівні, рівні загального знайомства із мовою)

2. Означення загальної стратегії оволодіння дитиною кожною із мов (мова сім'ї – мова суспільства, одна людина – одна мова, стратегія часу, стратегія місця), тобто де, коли та за допомогою кого дитина буде оволодівати мовами.

3. Конкретизація часу та місця, тобто скільки і де конкретно дитина буде оволодівати кожною із мов.

Цей розділ забере у вас найбільше часу, оскільки потребує детального зазначення кількості часу протягом дня/тижні/місяця/року, під час якого дитина перебуватиме у кожному із мовних середовищ (у закладі освіти, на додаткових гуртках, у товаристві друзів, членів сім'ї, що розмовляють конкретною мовою).

Таким чином ви чітко зможете побачити співвідношення мов у житті дитини, зрозуміти, яка мова потребує більшої підтримки.

Вираховуючи присутність мов у житті дитини, беріть до уваги, щоб мовне середовище кожною із мов надавало дитині можливості активного спілкування певною мовою, а не лише пасивного слухання, а також активувало мотивацію дитини спілкуватися цією мовою.

4. Мовна політика сім'ї, тобто правила використання мов усередині родини (хто, якою мовою, за яких обставин говорить із дитиною) та за її межами із іншими членами суспільства.

Особливо цей пункт важливий у сім'ях, де батьки говорять різними мовами з метою запобігання змішуванню мов.

5. Планування та стратегія набуття дитиною грамотності та академічних знань, когнітивного розвитку.

Передбачає вибір закладу освіти (білінгвального, монолінгвального на одній із мов дитини, тощо), де і яким чином дитина буде навчатися читати і писати кожною із своїх мов та у якому порядку.

Складаючи мовний план сім'ї, пам'ятайте, що він має бути узгоджений усіма її членами, а також не є сталим, може бути переглянутий та змінений зі зміною обставин.

Перейдемо до планування!

1. *Означення мети.*

Рекомендації до заповнення:

В таблиці нище означте *мови, якими ви бажаєте, щоб володіла ваша дитина*. Обов'язково визначте *причину вашого вибору*, в жодному разі не нехтуйте означеним пунктом, хоча він вам може здаватися очевидним. Саме він свого часу може допомогти вам не збитися із наміченого вами плану та допомогти слідувати своїй меті. Далі визначте *бажаний рівень володіння мовою*: комунікативний, базової грамотності, академічної грамотності.

Встановлення *комунікативної мети* перед вашою дитиною означатиме, що ви прагнете до двомовності на рівні повсякденного спілкування (усного/слухового). Ваша мета-дати дитині можливість спілкуватися мовою, якою вона розмовляє, будь то вдома, на дитячому майданчику, в магазинах чи в гостях у сім'ї. Це найпоширеніший тип мовних цілей, і це буде мінімальною метою для кожної мови у вашому сімейному мовному плані.

Поставивши перед дитиною *мету базової грамотності*, ви прагнете досягти функціонального рівня розуміння читання та письма цією мовою. Це дозволяє вашій дитині читати газету, писати лист, розуміти знаки та вказівки та загалом користуватися цією мовою на повсякденному рівні. У плані навчання дитини всім мовам бажаний мінімальний рівень грамотності, якщо це взагалі можливо, оскільки це допомагає уникнути втрати мови.

Встановлення *мети академічної грамотності* для вашої дитини означає, що ви хочете, щоб вона могла навчатися в школі та на роботі цією мовою. Це найвищий рівень грамотності, до вибору якого слід підходити з обережністю. Більшість сімей ставлять перед собою таку мету щодо однієї або двох мов.

МОВА	РІВЕНЬ ВОЛОДІННЯ	ОБГРУНТУВАННЯ ВИБОРУ

2. *Означення загальної стратегії оволодіння дитиною кожною із мов.*

Рекомендації до заповнення:

Оволодіння дітьми двома чи більше мовами в природніх умовах передбачає застосування наступних стратегій:

- *Одна людина – одна мова.* Ця стратегія найбільш підходить мультинаціональним сім'ям, у яких батьки належать до різних національностей із різними рідними мовами і бажають, щоб їх дитина володіла усіма мовами сім'ї. Стратегія полягає у тому, що кожен із батьків (інших членів сім'ї) говорить із дитиною виключно однією із обраних мов. Наприклад, мама -українка спілкується із дитиною українською, а тато – іспанець – іспанською.

- *Мова сім'ї – мова суспільства.* Підходить сім'ям емігрантів, коли рідна мова батьків оволодівається дитиною в сім'ї, а мова суспільства – за межами сім'ї (зокрема у школі).

- *Стратегія області використання, коли мова розглядається не тільки як атрибут особистості, а пов'язана з часом, місцем або темою.* Всі учасники використовують один і той же мову в рамках предметної області, наскільки це можливо. Це заохочує всіх членів сім'ї брати участь у всіх мовах, навіть якщо це не "їхня" мова і навіть якщо вони не є носіями мови.

Використання мови може визначатися:

-  Часом (наприклад, спілкування конкретною мовою під час сімейних обідів, прогулянок, подорожей; зміна мов в залежності від дня тижня або чергування мов за тижнями тощо).

-  Темати: (наприклад, шкільні дискусії на шкільній мові, обговорення фільмів на іншій тощо)

-  Особами (чергування мов в залежності від кімнати в будинку, присутніх осіб під час розмови тощо).

Зверніть увагу, що стратегії використання і чергування мов можуть комбінуватися. Наприклад, ви обираєте стратегію мови сім'ї та мови суспільства, коли спілкування між членами родини відбувається рідною мовою батьків, але при цьому у присутності членів суспільства проживання використовуєте спілкування мовою країни проживання.

Використання будь-якої стратегії оволодіння дитиною мовою потребує детального планування. З цією метою заповніть таблицю, визначивши основну і додаткові стратегії опанування мовою, трансляторів цієї мови (конкретних членів сім'ї, вчителів, репетиторів, школу, суспільство тощо) та місця, де буде використовуватися мова. Наприклад, українська мова – стратегія «мова сім'ї-мова суспільства» – бабуся – по телефону, на канікулах; іспанська мова - стратегія «мова сім'ї-мова суспільства – суспільство – на майданчиках, на футбольному гуртку, в магазині тощо.

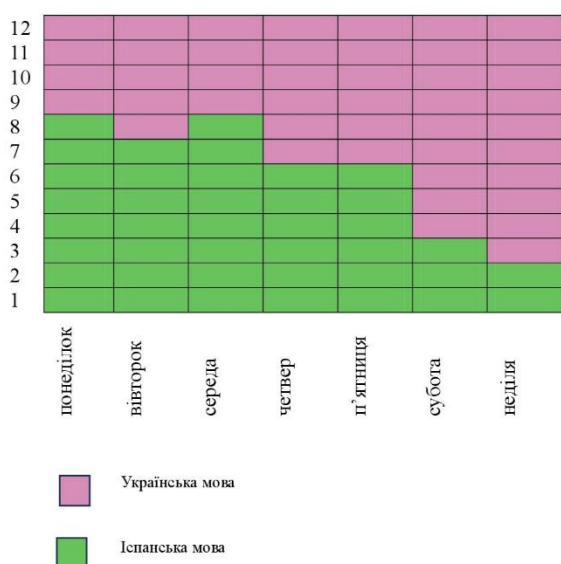
Мова	Стратегія оволодіння (основна, додаткові)	Транслятори мови	Місця оволодіння мовою

3. Конкретизація часу перебування дитини під впливом конкретної мови.

Рекомендації до заповнення:

У випадку, яка ваша дитина оволодіває мовою під впливом мовного середовища, пам'ятайте, що оволодіння нею потребує *не менше 30 % від усього мовного інпуту*, який отримує дитина (тобто від усього мовлення, в оточенні якого перебуває дитина впродовж дня, тижня, місяця). Співвідношення бажаної кількості часу, протягом якого дитина чує ту чи іншу мову залежить від обраного вами рівня бажаного володіння конкретною мовою та мови, яка є слабшою та потребує більшої підтримки.

З метою визначення часу перебування дитини в конкретному мовному середовищі заповніть мапу мовного інпуту в кожній із мов вашої дитини, за допомогою якої ви зможете точно визначити відсоток кожної із мов.



$$\frac{40}{84} \times 100\% = 48\% - \text{частка іспанської мови в житті дитини}$$

$$\frac{44}{84} \times 100\% = 52\% - \text{частка української мови в житті дитини}$$

Керуючись прикладом заповнення карти мовного інпуту, де цифри по вертикалі означають години перебування дитини під впливом певної мови (у закладі освіти, на гуртках, на майданчику, вдома), позначте час впливу певної мови на дитину в кожен день тижня.

Для визначення відсотку кожної із мов у житті дитини використовуйте формулу:

$$I = \frac{\Gamma}{84} \times 100\%, \text{ де } I - \text{відсоток впливу конкретної мови, а } \Gamma - \text{кількість годин на тиждень, коли дитина перебуває під впливом певної мови.}$$

Приклад заповнення мапи мовного інпуту

МАПА МОВНОГО ІНПУТУ

12							
11							
10							
9							
8							
7							
6							
5							
4							
3							
2							
1							
	понеділок	вівторок	середа	четвер	п'ятниця	субота	неділя



_____ мова



_____ мова



_____ мова



_____ мова

У випадку, якщо ви виявили брак мовного інпуту у певні мові, подумайте про можливі шляхи підвищення його кількості, заповнивши таблицю. У першому стовпчику визначте мову, присутність якої у житті дитини потребує розширення. У другому стовпчику зазначте місця, де дитина може отримати додатковий мовний інпут у зазначеній мові (додаткові гуртки, спілкування із однолітками на майданчику тощо). У третьому стовпчику зазначте кількість додаткових годин присутності мови у житті дитина, що нададуть визначені вами нові місцями спілкування мовою.

Шляхи підвищення кількості мовного інпуту

Мова	Простір отримання мовного інпуту	Кількість годин
_____ мова		
_____ мова		
_____ мова		

4. *Набуття грамотності.*

Рекомендації до заповнення:

Оскільки оволодіння грамотністю є важливим елементом розвитку мови, планування цього процесу потребує особливої уваги. Якщо у якості мети оволодіння конкретною мовою ви визначили базову чи академічну грамотність, заповніть таблицю, визначивши у якому порядку дитина буде оволодівати грамотністю в двох чи більше мовах (одночасно; спочатку більш сильною, а потім слабшою мовою; мовою викладання у школі); де та за допомогою кого дитина буде оволодівати грамотністю в конкретній мові (школа, репетитор, мама тощо).

Мова	Порядок та вік оволодіння грамотністю	Місце оволодіння; люди, що будуть навчати грамотності

5. Когнітивний розвиток.

Рекомендації до заповнення:

У випадку, якщо ваша дитина оволодіває своїми мовами не одночасно (тобто не з народження), вашим завданням є підтримка когнітивного розвитку дитиною її сильною мовою, як правило рідною, тією, якою вона оволодівала із народження. Для цього визначте сильну мову вашої дитини, шляхи когнітивного розвитку (читання казок, відвідування центру розвитку, перегляд розвиваючих телепередач тощо), місця та людей, тобто де та ким буде здійснюватися когнітивний розвиток вашої дитини її сильною мовою.

Сильна мова дитини	Шляхи підтримки когнітивного розвитку сильною мовою	Місця, де здійснюється когнітивний розвиток дитини сильною мовою	Люди, що забезпечують когнітивний розвиток дитини сильною мовою

У ВАС ВСЕ ВИЙДЕ!!!



ДОДАТОК С.1

Навчально-інформаційні брошури для педагогів



Cómo comunicarse con un niño que se encuentra en condiciones de inmersión

Teniendo en cuenta las conclusiones de los científicos sobre las peculiaridades del proceso de dominio natural de los niños de la edad preescolar media de la competencia del habla extranjera, los maestros de las instituciones de educación preescolar deben usar tales medios para formar la competencia del habla extranjera como **input, output y feedback**. Para ser eficaz, los medios designados deben cumplir con ciertos requisitos.

1. Input es el habla en un idioma extranjero que enfrenta un niño. La efectividad del input como medio para formar competencia lingüística extranjera en niños de edad preescolar media está determinada por sus características como intensidad, calidad, claridad y consistencia.

La *intensidad del input* es uno de los factores clave para el éxito en el dominio de la competencia del habla extranjera en niños de edad preescolar media. Se ha demostrado científicamente que la situación ideal es una proporción igual de todos los idiomas del niño en su vida. En cualquier caso, los estudios científicos han confirmado que la presencia de idiomas en una proporción de 80 a 20 por ciento no implica la formación de la capacidad de los niños para usar un idioma extranjero en situaciones reales de comunicación. Por lo tanto, la aplicación del método natural de formación de competencia comunicativa en idiomas extranjeros en niños de edad preescolar media implica la inmersión de los niños en un idioma extranjero durante al menos el 50% del tiempo total.

La *calidad del input* en una Institución de educación infantil está determinada por los siguientes factores:

- Discurso Adaptado: el uso por parte del maestro, que es la fuente de input en un idioma extranjero, de una articulación especial del habla: una entonación clara, un tono elevado y acentos en partes importantes de las declaraciones, un ritmo lento del habla,

cual el input pasivo o la simple escucha del habla no conduce a la aparición del habla activa en los niños. En realidad, el habla en un idioma extranjero aparece en los niños en el proceso de interacción con adultos o compañeros más experimentados. Es en el proceso de interacción que se hace posible una verdadera comprensión del lenguaje extranjero ajustando el lenguaje a las necesidades del niño, verificando la comprensión, explicando, parafraseando lo dicho, etc. En tales condiciones, la formación de la competencia lingüística extranjera de los niños de edad preescolar media debe ser llevada a cabo por el maestro en estrecha cooperación con los niños durante los diversos tipos de actividades practicadas en las instituciones de educación preescolar.

2. Output representa el propio habla activa de los niños en un idioma extranjero. El output es tanto el objetivo de la formación de la competencia lingüística extranjera como el medio de dicha formación, asegurando el desarrollo de la habilidad del habla en un idioma extranjero, el entrenamiento de la articulación inherente, el desarrollo de la capacidad de cambiar de idioma a idioma, la aclaración y corrección de los conocimientos lingüísticos actuales. Los hallazgos de los científicos finlandeses demuestran que ignorar output como un medio para formar competencia del habla extranjera en niños de edad preescolar media tiene el resultado de limitar dicha competencia a una comprensión pasiva del habla extranjera. Al estimular el habla de los niños en edad preescolar media, es necesario tener en cuenta el período de silencio inherente al método de dominio natural de un idioma extranjero y utilizar estrategias suaves de estimulación del habla como preguntas abiertas que requieren una respuesta detallada, frases incompletas que requieren que el niño termine, preguntas y conjeturas que implican una demostración de incompreensión del habla que no sea un idioma extranjero, etc.

3. El desarrollo de la competencia del habla en lengua extranjera requiere que los niños de edad preescolar media reciban retroalimentación, **feedback**, con respecto a sus actividades en lengua extranjera. En la literatura científica, se distinguen entre **feedback positivo y negativo**, el primero de los cuales es una demostración de una actitud positiva hacia el habla de un niño en un idioma extranjero (por ejemplo, elogio), y el segundo es una corrección directa de errores en el habla del niño. A pesar del hecho de que el método natural de dominar la competencia del habla extranjera de los niños en edad preescolar media implica centrarse en la comunicación y no en la corrección de errores, la corrección del habla del niño es un medio importante para verificar y medificar los conocimientos, habilidades y habilidades del habla de los niños. En el campo de la pedagogía preescolar, es preferible corregir los errores en el habla de los niños en un idioma extranjero, en particular, **parafraseando lo que dijo el niño y preguntándolo nuevamente para obtener la versión correcta de la declaración.**

etc. El valor del habla adaptada es mayor cuanto menor es el nivel de competencia del habla extranjera del niño.

- Variedad de input: la riqueza del vocabulario y las estructuras sintácticas que utiliza el educador, lo que excluye su limitación a las situaciones cotidianas de comunicación.
- Discurso ritualizado: el uso de frases repetitivas que acompañan constantemente a un cierto tipo de actividad y pueden servir como base inicial para que los niños adquieran competencia lingüística extranjera y luego se transfieran a otras situaciones de comunicación.
- Evitación de la traducción: separación clara de los entornos lingüísticos en la Institución de educación preescolar, inadmisibilidad de la mezcla de idiomas para proporcionar una motivación natural para que los niños de edad preescolar media adquieran competencias lingüísticas extranjeras basadas en la creación de condiciones para que los niños tengan la necesidad de dominar un idioma extranjero.

La comprensibilidad del input implica la posibilidad de que los niños comprendan su contenido con la ayuda de todas las posibilidades disponibles. Entre las formas de averiguar el contenido del habla extranjera, que vale la pena aplicar a los maestros, se pueden designar:

- Contextualización y apoyo no verbal: el maestro logra que los niños comprendan el habla extranjera con la ayuda de gestos, expresiones faciales, visibilidad (imágenes, objetos), la situación actual de la comunicación y similares.
- Apoyo verbal: el educador utiliza estas estrategias para lograr que los niños comprendan el habla extranjera como explicación, parafraseando, comparando, usando sinónimos, simplificando, etc.

La constancia debe ser inherente a la práctica del maestro en las etapas iniciales del dominio de la competencia del habla extranjera por parte de los niños en edad preescolar media, mientras que el apoyo a la comprensión verbal se usa ampliamente cuando los niños ya dominan un cierto nivel de idioma extranjero.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta el concepto de input de S. Krashen y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de L. Vygotsky en la parte de la zona de crecimiento más cercano, creemos que el input de un atuendo con inteligibilidad debe enriquecerse lo suficiente con nuevos elementos léxicos y gramaticales para garantizar el desarrollo de la competencia lingüística extranjera. En otras palabras, el **input que proporciona el maestro debe superar ligeramente el nivel actual de desarrollo de la competencia del habla extranjera de los niños de edad preescolar media.**

La consistencia del input como una de sus características principales, que garantiza la efectividad del dominio de la competencia del habla extranjera por parte de los niños de edad preescolar media, se basa en las conclusiones de la investigación científica, según la

Por lo tanto, los medios clave para formar la competencia lingüística extranjera de los niños de edad preescolar media son el método natural de input, output y feedback. Las características que afectan la efectividad del input como medio para formar competencia lingüística extranjera son la intensidad, la calidad, la comprensión y la coherencia. El uso de output implica tener en cuenta un período de silencio e implementar estrategias suaves para alentar a los niños a hablar un idioma extranjero. Fidbek es un medio para verificar a los niños la corrección de su propio habla y proporciona una corrección oculta de errores en el habla de niños en edad preescolar media.

**¿alguna pregunta
adicional?**

ESCRIBE
zarubanadiia@gmail.com



Por qué es importante no forzar la aparición de un habla activa en un niño que adquisicia de idioma extranjero bajo la influencia del entorno del habla

PERÍODO DE SILENCIO: ¿QUÉ ES?

Los niños que aprenden un idioma extranjero bajo la influencia del entorno lingüístico aprenden el idioma de una manera especial.

Ellos, expuestos a un conjunto de sonidos, como cualquier lengua, distinguen de ellos palabras individuales, las relacionan con objetos del mundo objetivo, es decir, construyen un diccionario; analizan las formas gramaticales del lenguaje, las correlacionan, sacan conclusiones sobre las reglas gramaticales del lenguaje.

Todo es un proceso largo.

Cuando un niño cae en un entorno de habla desconocido, a veces a los padres y maestros les parece que se comporta un poco distante, no muestra deseo de comunicarse, elige la táctica de "esperar" hasta que vuelva a caer en el círculo de personas que se comunican en un idioma que conoce.

En realidad no lo es. En este momento, el niño dentro está haciendo un gran trabajo para descifrar un nuevo lenguaje. El niño aparentemente pasivo en realidad realiza una actividad extremadamente activa intelectualmente.

Este período de aparente pasividad verbal del niño se denomina "período de silencio".

PERÍODO DE SILENCIO: DURACIÓN

La Duración del llamado "período de silencio" cuando los niños aprenden un idioma extranjero bajo la influencia del entorno lingüístico puede variar.

En primer lugar, **depende del temperamento del niño.**

El temperamento del niño afecta su estilo de comunicación con otras personas: compañeros, adultos.

Dado que el dominio del lenguaje es un proceso social y el lenguaje se domina naturalmente durante la interacción con otras personas, por supuesto, el temperamento influye en el aprendizaje del lenguaje bajo la influencia del entorno lingüístico.

Investigadores norteamericanos han identificado dos estilos para que los niños dominen el primer vocabulario de un idioma extranjero (las primeras 50 palabras):

- *un estilo referencial o analítico* inherente a los niños tímidos y tranquilos.
- *un estilo expresivo o holístico* característico de los niños más activos.

Los niños con un enfoque holístico están más interesados en otras personas, comunicarse con ellos, están menos interesados en la corrección del habla. Comienzan a comunicarse con frases completas, construcciones gramaticales que pueden no ser siempre correctas.

Los niños con un enfoque analítico, por el contrario, están más interesados en el contenido de la comunicación, su precisión, el primer vocabulario de estos niños es sustantivos y adjetivos.

Por lo tanto, los educadores deben comprender que si tienen un niño tímido y tranquilo, el dominio de un idioma extranjero bajo la influencia del entorno lingüístico será más largo en el tiempo, estos niños tienen un "período de silencio" más largo que precede al habla activa. No se puede forzar a estos niños a un habla activa más rápida. Simplemente espere tranquilamente y observe la proporcionalidad en la vida de los niños de su lengua materna y extranjera.

Al mismo tiempo, los educadores de esos niños deben prestar una atención considerable a la adaptación del niño a la Institución educativa, la atmósfera en ella, la actitud sensual hacia los niños y el enfoque individual de cada niño.

En segundo lugar, **desde el tiempo y la intensidad de la inmersión en el entorno del habla**; cuanto más grandes sean, más corto será el período de silencio.

En promedio, el período de silencio dura aproximadamente 6 meses.

Nunca fuerce la aparición del habla activa en un niño, esto contradice las etapas del dominio natural de un idioma extranjero por parte de los niños.

¿alguna pregunta
adicional?

ESCRIBE
zarubanadiia@gmail.com



**LITTLE GREAT
BILINGUAL**

**NIÑO BILINGÜE
GUÍA PARA PROFESORES**

El Papel del maestro en el adquisición del niños de edad preescolar media de competencia comunicativa extranjera con el método de inmersión.

La formación de la competencia comunicativa extranjera en condiciones naturales implica en sí misma la actividad activa del niño en el dominio del lenguaje: el niño, entrando en el entorno lingüístico y guiado por los patrones lingüísticos que lo rodean, inconscientemente, utilizando los mecanismos naturales del dominio del lenguaje, realiza de forma independiente actividades para descifrar el código del lenguaje, asimilar el vocabulario y construir reglas gramaticales. En el contexto de la enseñanza preescolar, el modelo lingüístico en el que se basa el niño en sus actividades independientes de aprendizaje de un idioma extranjero es, en particular, el maestro, cuya tarea principal es **proporcionar a los niños un número suficiente y auténtico de habla en un idioma extranjero**. El maestro también debe asegurarse de que el niño entienda el habla extranjera a través de métodos no verbales: gestos, visibilidad y similares.

El dominio de la competencia comunicativa en lengua extranjera no es solo el conocimiento del lenguaje, sino también la actividad del habla. La tarea del maestro es **crear tales condiciones que alienten al niño a activar los conocimientos pasivos aprendidos en una lengua extranjera**, es decir, a salir del "período de silencio" y activar el habla en una lengua extranjera. La responsabilidad del educador consiste en **crear las condiciones para ampliar al máximo el número de personas que se comunican con el niño en un idioma extranjero**: alentar al niño a comunicarse en un idioma extranjero con compañeros extranjeros, incluso con un conocimiento limitado del idioma.

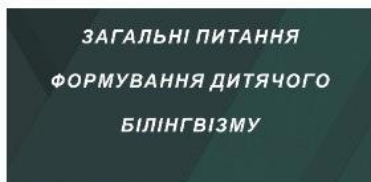
Por lo tanto, el proceso de enseñar a los niños de la edad preescolar media la competencia comunicativa extranjera en el entorno lingüístico asume el papel central del niño en él. El maestro actúa como un ejemplo de lenguaje pasivo para los niños, sin enseñarles directamente el idioma, pero asegura la existencia de un input de habla extranjera comprensible alrededor del niño en interacción.

**¿alguna pregunta
adicional?**

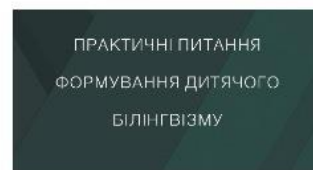
ESCRIBE
zarubanadiia@gmail.com

ДОДАТОК С.2

Робота із україномовними педагогами дітей-білінгвів



[ЯКОЮ МОВОЮ ПОЧИНАТИ НАВЧАТИ ДИТИНУ ЧИТАННЮ](#)
[ЧОМУ ВІН НЕ ГОВОРИТ? БІЛІНГВІЗМ ЗАТРИМУЄ](#)
[ПОЧАТОК МОВЛЕННЯ ДИТИНИ: ПРАВДА ЧИ МІФ](#)
[У ДІТИ МІГРАНТИ ПОКАЗУЮТЬ ТРИ РЕЗУЛЬТАТИ](#)
[У ШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ ЧОМУ?](#)
[ПЕРІОД МОВЧАННЯ: ЩО ЦЕ?](#)
[ЗМІШУВАННЯ МОВ ДИТИНОЮ: НОРМА?](#)
[ЯК ПРАВИЛЬНО РЕАГУВАТИ НА ЗМІШУВАННЯ МОВ](#)



[ІГРИ, ЩО РОЗВИВАЮТЬ МОВЛЕННЯ](#)
[РИТМ - ОСНОВА МОВЛЕННЯ](#)
[ІГРИ, ЩО РОЗВИВАЮТЬ ЗАВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ](#)
[ТРУДИШСЯ З ПИСЕМНИМ МОВЛЕННЯМ: ЧИТАННЯ І ПИСЬМО](#)
[ПЕРЕВІРЄМО ПРОСТОРОВІ УЯВЛЕННЯ](#)
[ІГРИ НА РОЗВИТОК ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ](#)
[КАРТИНКИ І ФОТОГРАФІЇ: РОЗВИВАЄМО МОВЛЕННЯ](#)
[ІНТЕРЕСНО](#)
[ПІРАМІДА НАВЧАННЯ БІЛІНГВІЗМ: ІДЕЯ І ПРАКТИКА](#)
[ЩО ПРАКТИКА ДОПОПЕДІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ](#)



Виховання двомовних дітей - це довготривалий процес, який триває протягом усього їх дитинства. Чи буде він успішним залежить від дорослих, які оточують дитину. В першу чергу людьми, які несуть відповідальність за успішність формування у дітей білінгвізму, є батькі. Саме вони обирають середовище, осіб, заклади освіти, які будуть опікуватися вихованням їх малюків. Разом із тим на своєму шляху вони часто стикаються із складними неоднозначними ситуаціями, потребують кваліфікованої поради та підтримки. І, звичайно, першими, до кого звертаються батьки у таких ситуаціях є **педагоги**.

Формування дитячого білінгвізму є доволі специфічною галуззю знань, обізнаність педагогів у ній потребує поглиблення та удосконалення як з метою підтримки батьків, так і з метою розуміння власної ролі у процесі виховання, навчання та розвитку білінгвів, використання найбільш ефективних підходів та методів педагогічної діяльності.

Мета цього сайту - допомога україномовним

Рис. П. 7 Витяг із просвітницького сайту «Педагог білінгва»

ДОДАТОК Т

Робота із дітьми під час формального етапу дослідження

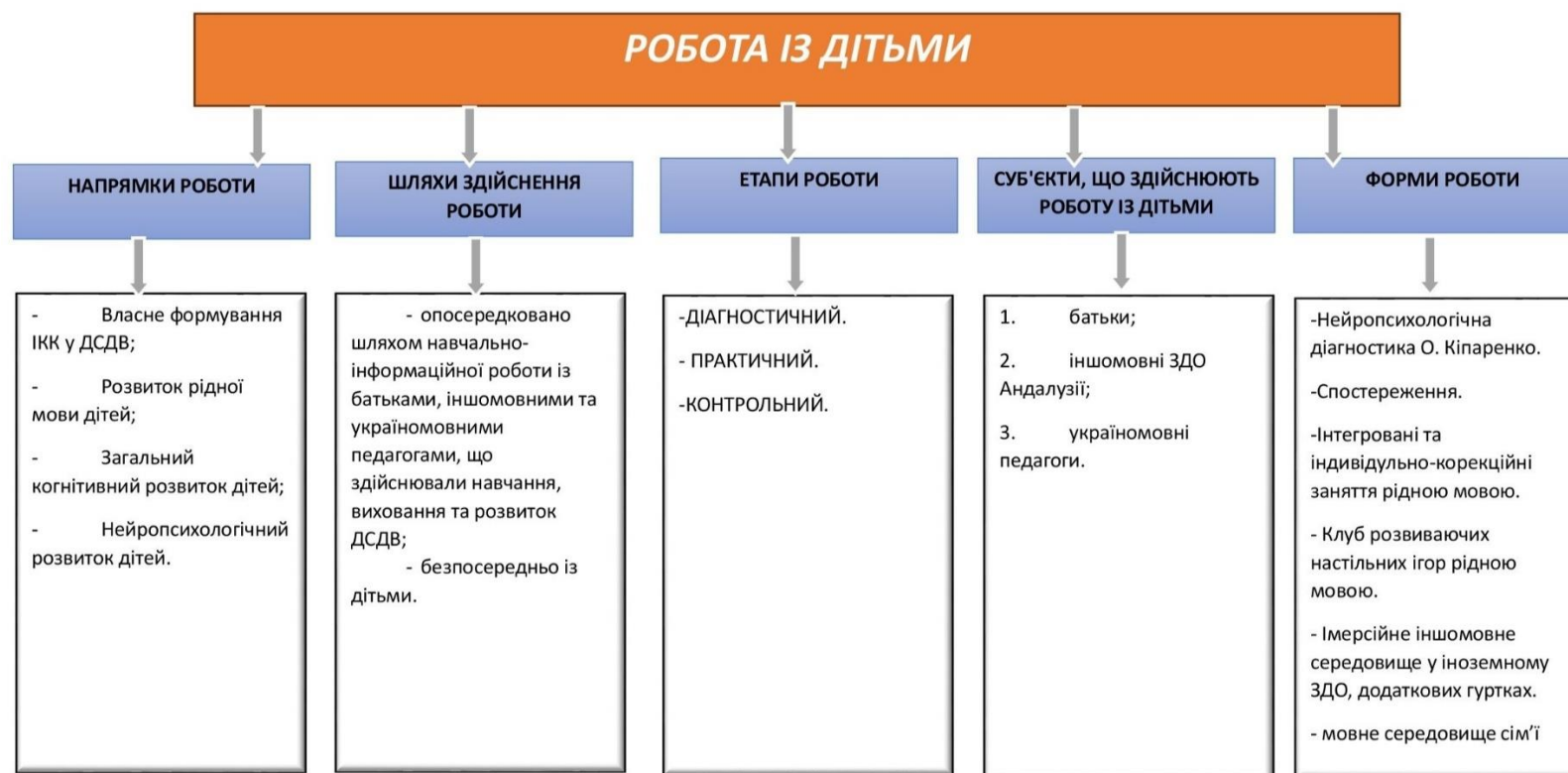


Рис. Т. 1 Робота із дітьми



Granada, calle Gran Capitan, 12
WhatsApp/Telegram +38 (066) 7308690

ВИСНОВОК ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ

ПІП: **Богдан Марія Іванівна**

Вік: _____

Дата народження: **07.02.2024**

Дата обстеження: **14.02.2024**

Мета обстеження: встановлення актуального стану вищих психічних функцій.

Дитина з'явилася на світ за словами мами у результаті вагітності із нормальним перебігом на 40 тижні. Затримки моторного та мовленнєвого розвитку не було.

Наразі батьки скаржаться на неувважність та труднощі концентрації уваги дитини.

У процесі проведення нейропсихологічного дослідження було виявлено, що дитина продуктивному мовленнєвому контакту доступна. На запитання здебільшого відповідає у плані заданого. Мовлення чітке, без дефектів вимови, інтонаційно та емоційно спонтанна мова збагачена достатньо.

Орієнтується в особистості, місці та часі. Перебуває у стані загального збудження, постійне «йоркання» та розкачування на стільці. Агресії чи самоагресії не спостерігається, польова поведінка присутня у стані виснаження. Границь дотримується не завжди. Надмірна міміка і жестикуляція особливо у стані виснаження та під час виконання складних для дитини завдань.



Granada, calle Gran Capitan, 12
WhatsApp/Telegram +38 (066) 7308690

ВИСНОВОК ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ

ПІП: **Богдан Марія Іванівна**

Вік: **00:00:00**

Дата народження: **07.02.2024**

Дата обстеження: **14.02.2024**

Мета обстеження: встановлення актуального стану вищих психічних функцій.

Зі слів мами вагітність мала нормальний перебіг, дитина народилася у результаті «штурмових пологів» на 36 тижні вагітності. Бал за шкалою Апгар 7-8. Мала місце затримка мовного розвитку, перші короткі фрази з'явилися у 2,3 роки. Режим «сон-неспання» встановився швидко.

Дитина проходить обстеження у знайомій обстановці, тому адаптацію дитини до нового середовища дослідити немає можливості.

Наразі дитина продуктивному мовленнєвому контакту доступна. На запитання відповідає у плані заданого. Мовлення має дефекти вимови.



Granada, calle Gran Capitan, 12
WhatsApp/Telegram +38 (066) 7308690

ВИСНОВОК ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ

ПІП: **Богдан Марія Іванівна**

Вік: **00:00:00**

Дата народження: **07.02.2024**

Дата обстеження: **14.02.2024**

Мета обстеження: встановлення актуального стану вищих психічних функцій.

Зі слів мами дитина з'явилася на світ у результаті вагітності, ускладнених загрозою зриву. Режим «сон-неспання» довго не міг встановитися. Затримки мовленнєвого розвитку не було.

Наразі мама скаржиться на стомлюваність дитини та труднощі із читанням.

Дитина проходить обстеження у знайомій обстановці, тому адаптацію дитини до нового середовища дослідити немає можливості.

У процесі дослідження було встановлено, що дитина продуктивному мовленнєвому контакту доступна. Контакт очей стійкий, на питання відповідає у плані заданого. Контактно активна поведінка за наявності

Рис. Т. 2 Приклади діагностики у дітей вищих психічних функцій



Рис. Т. 3 Приклади проведення занять із загального та мовного розвитку рідною мовою в центрі розвитку Little Great Granada

ДОДАТОК У

Приклади проведення діагностики стану сформованості ІКК у ДСДВ



ДОДАТОК Ф

Стан розвитку ІКК у дітей КГ та ЕГ за окремими критеріями сформованості ІКК

Критерій Рівень	Лінгвістичний критерій		Критерій соціокультурних знань та навичок		Критерій загальнокомунікативних навичок та орієнтирів	
	<i>ЕГ (%)</i>	<i>КГ (%)</i>	<i>ЕГ (%)</i>	<i>КГ (%)</i>	<i>ЕГ (%)</i>	<i>КГ (%)</i>
Дуже низький	0	6	-	-	-	-
Низький	0	36	0	14	0	8
Середній	0	34	100	86	22	60
Високий	100	24	0	0	78	32

ДОДАТОК Х

Відомості про апробацію результатів дисертації







Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ



СЕРТИФІКАТ

засвідчує, що

Коновалова Надія Олександрівна

ВЗЯЛА УЧАСТЬ У ЗВІТНО-НАУКОВІЙ КОНФЕРЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТА
АСПІРАНТІВ
УДУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА
"ОСВІТА І НАУКА - 2023"
3-7 квітня 2023 р., м. Київ

Олефіренко

Тарас Олефіренко
Декан Педагогічного
факультету



Золотаренко

Тетяна Золотаренко
Голова НТСА
Педагогічного
факультету



СЕРТИФІКАТ

№03.10/2024-263

ЗАСВІДЧУЄ, ЩО

Надія Коновалова

взяв (-ла) участь

у I Всеукраїнських педагогічних читаннях пам'яті академіка Володимира Бондаря
«Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання
студентів в умовах воєнного стану та відновлення України», де пройшов (-ла)
підвищення кваліфікації тривалістю 6 годин (0,2 кредити ЕКТС)

Ректор
Віктор АНДРУЩЕНКО







ДОДАТОК Ц

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дослідження

1. Коновалова Н. О. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1 (103). С. 155-165.
2. Коновалова Н. О. Білінгвізм дітей середнього дошкільного віку: теоретичні основи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. №2 (104). С.90-97.
3. Konovalova N. Foreign language communicative competency: content and structure. *Освітньо-науковий простір*. Вип. 5 (2-2023). С.87-92.
4. Konovalova N. Experience of bilingual countries in the issue of mastering the minority language: effective borrowing into preschool pedagogy of ukraine in order to form foreign language communicative competence in children of middle preschool age. *Science Rice: Pedagogical Education*. №1(58)2024. P. 46-55.
5. Tsvietkova H., Konovalova N. Pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative competence in children of middle preschool age through the language environment. *Перспективи та інновації науки*. № 4(50) 2025. P. 101-115.
6. Konovalova N. The language environment as a means of developing foreign language communicative competence in middle preschool children. *International Science Journal of education and linguistic*. V. 4 No. 1 (2025). P. 30-39.
7. Tsvietkova H., Konovalova N. The influence of ukrainian-language preschool education institutions on the development of foreign language communicative competence in middle preschool-age children. *Institutio infantium*. No. 1 (2025). P. 132-138.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Коновалова Н.О. Оволодіння дітьми середнього дошкільного віку соціокультурним компонентом іншомовної комунікативної компетентності в умовах закладу дошкільної освіти. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки*

(ч. 1): матеріали X Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції (31 березня 2023 року): збірник тез. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 311-313.

2. Коновалова Н.О. Білінгвальне освітнє середовище у закладах дошкільної освіти як засіб формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. Проф. А.О. Ярошенко, проф. В.М. Слабка, проф. Л.В. Барановської. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 132-135.

3. Коновалова Н.О. Мотиваційний аспект оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іншомовною комунікативною компетентністю. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*. Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. 28-29 березня 2023 р. / за ред. О.П. Демченко, Н.О. Пахальчук; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної. Вінниця: ТОВ «МеркьюріПоділля», 2023. Вип. 12. С. 77- 79.

4. Коновалова Н. Гуманістична спрямованість педагогів у процесі формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності. *Контексти наукових досліджень Володимира Боднаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України*: матеріали I Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Володимира Боднаря (3 жовтня 2024 року): збірник тез / ред. кол. В.П.Андрущенко (голова). Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. С. 85-87.

5. Коновалова Н. Засоби формування іншомовної мовленнєвої компетентності у дітей середнього дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*: збірник наукових праць / за заг. ред. О.В. Ковтун. Київ: НАУ. 2023. С. 163-170.

6. Konovalova N. Foreign experience in formation foreign communicative competence through international communication in preschool children. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)*: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції 20 березня 2024 року, м. Київ, Україна / за заг. ред. Т.О. Олефіренка, Г.Г. Цвєткової, Л.В. Барановської. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова. 2024. С. 111-117.

7. Коновалова Н. Білінгвальне освітнє середовище у закладах дошкільної освіти як засіб формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. А.О. Ярошенко, проф. В.М. Слабка, проф. Л.В. Барановської. Київ: Видавництво УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 132-135.

ДОДАТОК Ч

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету УДУ
імені Михайла Драгоманова Коновалової Надії Олександрівни на тему:
**«Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної
компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах
природного білінгвального середовища»**

Довідкою засвідчується, що у період з 2023 по 2025 рр. на базі ЗДО «Вондерленд» проходило впровадження в освітній процес результатів дисертаційного дослідження «Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природного білінгвального середовища» Коновалової Надії Олександрівни.

Дисертанткою експериментально впроваджено педагогічні умови навчання дітей середнього дошкільного віку іноземної мови засобом білінгвального середовища. Зокрема, удосконалено мовленнєве середовище ЗДО іноземною мовою з метою більш ефективного оволодіння дітьми іншомовною мовленнєвою компетентністю. Проведена робота у вигляді інформаційних семінарів та практичних тренінгів, метою яких було підвищення обізнаності педагогів та методичних працівників у принципах, методах, прийомах та засобах імерсійного навчання дітей іноземної мови. У результаті у ЗДО впроваджені такі принципи імерсійного навчання як чітке розділення мовленнєвих середовищ українською та іноземною мовами, збільшення пропорційної у порівнянні із рідною мовою присутності іноземної мови у ЗДО, введення іноземної мови в повсякденне життя дітей у закладі.

Крім того, здійснена педагогічна робота із батьками із питань природного онтогенезу мовлення дітей іноземною мовою, важливості планування мовного розвитку дітей, підтримки природної мотивації до оволодіння іноземною мовою.

Вважаємо, що проведений експеримент Н.О. Коновалової з впровадження педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності показав свою ефективність, що сприяло кращому розвитку здатності дітей до спілкування іноземною мовою в природних ситуаціях спілкування.

Директор

Людмила ДІДУХ

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету
УДУ імені Михайла Драгоманова
Коновалової Надії Олександрівни на тему:
«Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної
компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах
природного білінгвального середовища»

Упродовж 2023-2025 рр. на базі закладу дошкільної освіти № 261, м. Києва здійснювалося впровадження у освітній процес основних теоретичних та практичних результатів дослідження Н.О. Коновалової.

Дисертанткою було проведено аналіз, виявлення прогалин та удосконалення білінгвального середовища закладу з метою підвищення ефективності оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іншомовною комунікативною компетентністю. Коноваловою Н.О. були здійснені освітні теоретичні та практичні заходи серед педагогів, що задіяні у навчанні дітей іноземною мовою у закладі. Педагоги були ознайомлені із важливими особливостями власної мовленнєво-комунікативної діяльності іноземною мовою, дотримання яких є важливою умовою успішного формування у дітей мовлення іноземною мовою. Серед іншого роз'яснено щодо інтенсивності, якості, зрозумілості та узгодженості інпуту, застосування стратегій спонукання дітей до активного мовлення іноземною мовою, шляхів виправлення помилок у мовленні дітей тощо.

Коноваловою Н.О. також було здійснено роботу з наповнення предметного середовища ЗДО культурологічною складовою іншомовної комунікативної компетентності в тому числі із метою впровадження просторового принципу розділення мовних середовищ у ЗДО. Також було проведено узгодження змістовної складової освітніх програм мовних середовищ іноземною та рідною мовою.

Вважаємо, що дослідження Н.О. Коновалової є актуальним та таким, що сприяло підвищенню у педагогів та методичних працівників ЗДО знань та умінь у сфері навчання дітей дошкільного віку іноземної мови.

Директор
ЗДО № 261



Тетяна КОМАР



Granada, calle Gran Capitan, 12

WatsApp/Telegram +38 (066) 7308690

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету УДУ імені
Михайла Драгоманова Коновалової Надії Олександрівни на тему: **«Формування
іншомовної (іспано-української) комунікативної компетентності у дітей
середнього дошкільного віку в умовах природнього білінгвального
середовища»**

Упродовж 2022-2025 років на базі центру розвитку дітей "Little Great" (далі - Центр) Коновалова Надія Олександрівна проводила дослідження, присвячене формуванню у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності.

Дисертанткою був проведена компанія із нейродіагностики дітей-відвідувачів Центру, що є вимушеними переселенцями із України до Іспанії, із метою виявлення можливих перешкод до оволодіння іспанською мовою, пов'язаних із особливостями розвитку вищих психічних функцій, зокрема пам'яті, уваги, мовлення українською мовою.

За результатами діагностики складався план роботи із дітьми, а також дисертанткою проводилися індивідуальні та групові заняття із нейрокорекції, загального та мовного розвитку дітей рідною мовою як основи оволодіння іноземною мовою.

Коновалою Н.О. також проводилася просвітницька та методична діяльність із батьками та педагогами у формі круглих столів, індивідуальних та групових консультацій із питань оволодіння дітьми середнього дошкільного віку іншомовною комунікативною компетентністю, роз'яснення ролі батьків та україномовних педагогів у цьому процесі.

Застосування методик та педагогічних умов Коновалою Н.О. сприяло позитивній динаміці формування у дітей середнього дошкільного віку іншомовної комунікативної компетентності.

Директор



Н. Коновалова



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ГОЛОСІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ В МІСТІ КИЄВІ
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЯСЛА-САДОК) № 659 МІСТА КИЄВА

провулок Сільськогосподарський, буд. 4-А, м. Київ, 03041 тел. (044) 258-41-09,
E-mail: dns659@ukr.net Код ЄДРПОУ 22879961

№ _____
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету
УДУ імені Михайла Драгоманова Коновалою Надією Олександрівною
на тему: «Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної
компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах
природного білінгвального середовища»

У період з 2023 по 2025 рр. у ЗДО № 659 м. Києва Коновалою Н.О.
проводився експеримент за темою дисертаційного дослідження
«Формування іншомовної (іспано-української) комунікативної
компетентності у дітей середнього дошкільного віку в умовах природного
білінгвального середовища».

Була проведена просвітницька робота із педагогічним складом
закладу із питань:

- змішування мов;
- підтримки природної мотивації дітей до оволодіння іноземною мовою;
- дотримання природного онтогенезу мовлення іноземною мовою;
- індивідуального підходу до формування у дітей іншомовної мовленнєвої компетентності;
- додержання максимально пропорційного розділення мовленнєвих середовищ у закладі;
- тісного контакту із культурою народу-носія іноземної мови.

Крім того була здійснена низка практичних заходів із
удосконалення білінгвального середовища ЗДО у вигляді впровадження
часового принципу розділення мовленнєвих середовищ рідною та

іноземною мовою.

Дисертанткою також були проведені заходи із підвищення знань батьків у сфері етапів оволодіння дітьми іншомовною комунікативною компетентністю засобом мовного середовища та формування у них реалістичності очікувань від цього методу навчання.

Вважаємо, що впроваджені заходи підтвердили свою практичну значущість та сприяли покращенню бажання та здатності дітей спілкуватися іноземною мовою, а також відповідному сприйняттю батьками та педагогами результатів оволодіння іноземною мовою дітьми методом занурення у мовне середовище.

Директор



Марина ВАЦШІНА

Марина ВАЦШІНА