

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

На правах рукопису

ТАРАСЮК ІННА ВАСИЛІВНА

УДК 159.922.7–053.2–054.7:81'27

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ
ДІТЕЙ МІГРАНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Засєкіна Лариса Володимирівна

доктор психологічних наук, професор

Луцьк – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА	
1.1. Еволюція змісту поняття “адаптація” у психології	10
1.2. Психологічні особливості адаптації мігрантів до нового соціокультурного простору	25
1.3. Мова та мовлення мігрантів у площині адаптації до іншомовного середовища	38
Висновки до розділу 1	51
 РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ	
2.1. Методологічне забезпечення дослідження мовленнєвої адаптації дітей мігрантів у іншомовному середовищі	55
2.2. Психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів відповідно до типу навчальних закладів та статі	68
2.3. Зв’язок психоемоційних станів з мовленнєвою адаптацією дітей мігрантів	101
Висновки до розділу 2	126
 РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО - ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА	
3.1. Психологічні особливості успішної адаптації дітей мігрантів до	130

іншомовного середовища	130
------------------------------	-----

3.2. Особливості впровадження психолого-дидактичного тренінгу для мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища	136
3.3. Психологічний потенціал психолого-дидактичного тренінгу для ефективної мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища	170
Висновки до розділу 3	177
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	182
ДОДАТКИ	204

ВСТУП

Актуальність теми. Інтерес психологічної науки до суспільства, в центрі якого знаходиться особистість, є невичерпним. На тлі потужних екологічних, технологічних, політичних, економічних та суспільних перебудов, що супроводжуються процесом невідпущеної світової глобалізації, а відтак і міграції населення, неабиякої актуальності та необхідності набуває дослідження поведінки індивіда в соціумі, взаємодії людини як активного суб'єкта із зовнішнім світом, його мобільності, здатності адаптуватися до нових умов існування в іншомовному середовищі. Проблема міграції та адаптації мігрантів до іншомовного середовища передбачає та потребує різноманітних методологічних підходів для поглибленого вивчення, новаторських ідей, пошуків нових ракурсів бачення, оптимізації набутого багаторічного досвіду дослідження цього явища.

Для України проблема адаптації мігрантів та їх дітей до українського суспільства наразі є новою та малодослідженою, втім, як показує світовий досвід, незабаром наша країна потребуватиме не лише її фахового вирішення та врегулювання на державному, але і психолого-педагогічному рівні. Адже від ступеню інтегрованості або ж дезадаптації мігрантів залежить внутрішній клімат держави, безпека її громадян тощо. Дослідження проблем, пов'язаних з адаптацією мігрантів в іншомовному для них середовищі, а також використання позитивного закордонного досвіду міграційної та мовної політики, дасть змогу транслювати його в українське суспільство, вжити низку превентивних психолого-педагогічних заходів та удосконалити нормативні документи, котрі регулюють міграційні процеси в Україні.

Існує низка досліджень у різних галузях психології, в яких висвітлено окремі аспекти соціальної адаптації мігрантів до нових умов перебування. Вчені по-різному трактують адаптацію та її компоненти, які забезпечують гармонійне перебування особистості у новому соціальному світі. Зокрема, проблема соціальної та етнічної адаптації відображена у дослідженнях

О. Є. Блинової, Н. Є. Завацької, Н. М. Лебєдевої, Л. Е. Орбан-Лембрик, Т. Б. Хомуленко та ін. Окремі аспекти проблеми мовлення та його розвитку розглядалися у працях Б. Г. Ананьєва, Т. В. Ахутіної, Л. С. Виготського, Л. В. Засєкіної, Л. О. Калмикової, О. М. Корніяки, О. Л. Лавриненка, О. М. Леонтєєва, О. О. Леонтєєва, О. М. Лозової, С. Д. Максименка, І. Д. Пасічника, М. О. Орап, О. А. Соловей та ін. Психологічні засади оволодіння і навчання іноземної мови висвітлено у працях О. Ф. Волобуєвої, І. О. Зимньої, О. О. Залєвської, І. В. Ковальчук, Т. В. Пастрик, Т. М. Ширяєвої та ін.

Водночас, до сьогодні поза увагою залишається категорія мовленнєвої адаптації як один із ключових показників успішної адаптації мігрантів до іншомовного середовища. Незважаючи на те, що нерідко мовні аспекти розглядаються в контексті етнічної чи етнокультурної адаптації, неправомірним є їх ототожнення з мовленнєвою адаптацією.

Таким чином, потреби суспільства у вивченні мовлення мігрантів та їх нащадків як важливого компонента цілісного адаптаційного процесу особистості до іншомовного середовища, зумовили актуальність та вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до основних положень перспективного та поточного планів наукової роботи кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки і є складовою комплексної державної теми «Психологічні основи мовлення особистості в нормі та патології» (державний реєстраційний номер 0112U002157).

Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 5 від 30 грудня 2010 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації

наукових досліджень у галузі педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 28 лютого 2012 р.).

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1) здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній літературі щодо проблеми адаптації та її видів, зокрема психологічної адаптації, етнічної адаптації, мовленнєвої адаптації;

2) сконструювати функціональну модель мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища;

3) емпірично дослідити мовленнєву адаптацію дітей мігрантів до іншомовного середовища, а також взаємозв'язок мовленнєвої адаптації з психоемоційними станами дітей;

4) розробити та апробувати психолого-дидактичний тренінг, спрямований на розвиток мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища.

Об'єкт дослідження – мовленнєва адаптація.

Предмет дослідження – психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища.

Для вирішення завдань та досягнення поставленої мети було використано такі **методи** дослідження: *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел для вивчення психологічних особливостей мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища; *емпіричні*: авторський опитувальник «Мовленнєва адаптація» (для дослідження функцій мовленнєвої адаптації), нарративна методика «Письменник» (для вивчення вміння учнів будувати висловлювання, добирати та впорядковувати необхідний для реалізації задуму мовний матеріал, логічно та послідовно викладати думки, керуючись

лексичним, стилістичним та граматичним арсеналом мови), вільний асоціативний експеримент (для психолінгвістичного аналізу семантики мовлення, діагностики внутрішнього лексикону дітей мігрантів, володіння ними мовним матеріалом, системою мовних зв'язків та взаємозв'язків, а також адекватності їх використання), тест Люшера (для діагностики ступеню вираження емоційної напруги та емоційного задоволення дітей мігрантів), методика «Неіснуюча тварина» (для виявлення особливостей психічних станів дітей мігрантів, підсвідомих внутрішніх конфліктів, а також ступеню їх адаптації та дезадаптації в іншомовному середовищі), психолого-педагогічний експеримент, у сукупності констатувального та формувального етапів; *кількісної обробки даних* – r-коефіцієнт Пірсона (для визначення кореляційних зв'язків між показниками мовленнєвої адаптації, логічних і граматичних асоціативних реакцій, сформованості навчальних досягнень), t-критерій Стюдента (для залежних змінних до і після формувального експерименту). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows (версія 10.0).

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає у тому, що

– *вперше* на теоретичному та експериментальному рівнях обґрунтовано зміст поняття «мовленнєва адаптація», визначено психологічні особливості, які сприяють мовленнєвій адаптації мігрантів до іншомовного середовища; розроблено функціональну модель мовленнєвої адаптації, котра базується на єдності функцій адаптації, функцій мовлення, а також потребах, мотивах та цінностях адаптантів; розроблено та апробовано психолого-дидактичний тренінг із розвитку мовленнєвої адаптації дітей мігрантів;

– *удосконалено* ідеї про емоційні стани дітей мігрантів та їх зв'язок із мовленнєвою адаптацією;

– *дістало подальшого розвитку* уявлення щодо психологічної, соціальної, соціокультурної та етнічної адаптації мігрантів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у теоретичному та практичному обґрунтуванні необхідності запровадження

психолого-дидактичного тренінгу в роботі у багатонаціональних групах дітей для розвитку їхньої мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища. Результати дослідження можуть бути використані у програмах психологічної підтримки мігрантів у міграційних службах, пунктах тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства. Результатами дослідження можна послуговуватися для розробки навчально-методичних посібників у середніх та вищих навчальних закладах, специфікою яких є наявність учнів та студентів іноземних держав, а також організації міжнародних обмінних програм. Теоретичні аспекти роботи можуть бути застосовані під час викладання навчальних курсів: «Психолінгвістика», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія особистості».

Результати дослідження **впроваджено** у науково-дослідницьку та практичну діяльність лабораторії психології розвитку та психолінгвістики Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка про впровадження № 116 від 31.01.2013 р.), кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (довідка про впровадження № 01-08/03-84 від 29.01.2013 р.), кафедри соціальної і практичної психології Східноукраїнського національного університету імені В. Даля (довідка про впровадження № 108-115-202/92 від 28.01.2013 р.), кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (довідка про впровадження № 07-12/378 від 12.02.2013 р.).

Розроблений психолого-дидактичний тренінг є складовою тематичного плану роботи міжнародного відділу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 5/218 від 28.01.2013 р.), складовою окремих елементів діяльності Волинського пункту тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства, які незаконно перебувають в Україні (довідка про впровадження № 01/10-60 від

30.01.2013 р), складовою партнерської українсько-німецької освітньої діяльності спілки «Мости в Україну» (довідка від 30.05.2012 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження представлено автором на науково-практичних конференціях і семінарах: міжнародних: «Психолінгвістика в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 22–23 жовтня 2010 року); «Генеза буття особистості» (Київ, 19–20 грудня 2011 року); «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та практичні проблеми» (Київ, 16 березня 2012 року); «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 26–27 квітня 2012 року); «Молодежь, семья, общество» (Рязань, 27–28 лютого 2013); всеукраїнських: «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (Хмельницький, 18 листопада 2011 року); «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (Хмельницький, 7 грудня 2012 року); «Теорія і практика психологічної допомоги: сучасні виміри » (Луганськ, 19 грудня 2012 року).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 12 одноосібних наукових працях, з яких 8 статей – у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 2 статті – в іноземних збірниках наукових праць, 2 – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (230 найменувань, з них 42 – іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 227 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 178 сторінках. Робота містить 3 рисунки, 21 таблицю.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Еволюція змісту поняття «адаптація» у психології

Нині поняття «адаптація» набуло широкого значення, ним активно оперують у багатьох галузях науки та сферах життєдіяльності. Використання цього терміну простежується в освіті, промисловості, медицині, світі спорту та у звичайному побуті, що надає йому полісемантичності. Різні науки, в тому числі і соціальні, пропонують достатньо велику кількість трактувань та модифікацій цього феномену. Така багатозначність, згідно з тлумаченням Л. В. Корель, пояснюється різноманітністю природи суб'єктів, що адаптуються (до них належать представники живої і неживої природи, а також соціального світу), початкових умов та обставин пристосування, а також способів та механізмів адаптації [65, с. 31].

Перші згадки про адаптаційні процеси датуються XVIII ст. і вважаються заслугою французького натураліста Ж. Бюффона, котрий говорив про зміну живих організмів під впливом навколишнього середовища. Проте науковий термін «адаптація» (лат. *adaptatio* – пристосування) виник наприкінці цього ж століття завдяки німецькому фізіологу Г. Ауберту, який досліджував реакцію органів чуття у відповідь на різні подразники. Це дало поштовх для подальшої роботи в напрямку дослідження адаптаційних процесів [133].

Суспільний розвиток поступово вносить свої корективи у значення поняття «адаптація», воно інтегрує у собі широкий спектр характеристик і властивостей, охоплює ширше коло явищ: як фізичних, так і духовних, матеріальних та абстрактних. Змістове наповнення терміну «адаптація» зазнає змін і трансформацій, збагачується та розширюється, відповідно набуваючи різних значень та їх відтінків, що й дало змогу науковцям розглядати адаптацію як складне системне явище. Це також зумовило

різновекторність дослідження адаптаційних процесів. Із проаналізованої наукової літератури ми робимо висновок, що розуміння процесу адаптації залежить не лише від галузі науки, котра його трактує, спираючись на свої головні засади, охоплюючи зовнішні чинники та внутрішній світ особистості, а також від еволюції самого поняття «адаптації», трактування та розуміння його впродовж століть.

Оскільки метою нашої праці є дослідження психічних та психологічних аспектів мовленнєвої адаптації мігрантів, задля повного розуміння явища адаптації загалом, фокусуємо свою увагу на його історичному розвитку та сучасних, інноваційних методах та підходах його вивчення.

Відповідно до розвитку психології як науки відбувалися поступові зміни інтелектуального клімату, розвивалося й інтегроване в ній поняття «адаптація», набуваючи нових відтінків та значень.

Так, метою досліджень структуралістів, зокрема Е. Тітченера, були окремі елементи свідомості, побудова концепції поетапності внутрішніх переживань та емоцій особистості у новому або й звичному середовищі, спираючись на попередній життєвий досвід. Досліджуючи поняття адаптації особистості у соціокультурному середовищі, вчений стверджував, що її внутрішні переживання більш виразні та правдиві, ніж це можуть виказати певні зовнішні реакції та прояви, тому їх аналіз та синтез значною мірою покращив би сам процес адаптації [161].

В. Джеймс, яскравий представник функціоналізму, особливу увагу у своїх працях приділяв потоку свідомості, котра перебуває в постійній динаміці та видозміні. Автор засуджував будь-які спроби розділяти її на окремі елементи чи фази, як це робили структуралісти. Основне, на чому наголошував Джеймс, що мета свідомості полягає у забезпеченні особистості її успішного пристосовування до навколишнього середовища. Людська свідомість, на думку вченого, починає діяти, мобілізуватися найдужче у той момент, коли виникає реальна загроза, проблема. Саме тоді постає потреба в успішній адаптації до певних соціальних умов та обставин. Для

підтвердження своєї теорії В. Джеймс застосовував експериментальні, інтроспективні та порівняльні методи. Говорячи про активність особистості, вчений підкреслював, що психіка допомагає в її практичній діяльності, оптимізує процес соціальної адаптації, підвищує шанси на успіх в будь-якій сфері діяльності [34].

На ще одного представника функціоналізму Дж. Дьюї, вплинула теорія еволюції, котра утвердила його в переконанні, що в боротьбі за виживання саме свідомість та поведінка забезпечують повноцінне функціонування організму, коли між ним та середовищем відбувається певний дисбаланс: свідомість викликає відповідну поведінку, котра дає можливість організму боротися за своє існування. Вчений був переконаний, що поведінку слід розглядати не як абстрактну наукову конструкцію, а як форму пристосування організму до навколишнього середовища, тобто його адаптацію. Саме тому автор вважав доцільним вивчати людський організм у процесі його життєдіяльності [201].

Проблематика адаптації простежується у ще одного з лідерів функціоналізму – Дж. Р. Енджелла, котрий стверджував, що функція свідомості полягає в удосконаленні адаптивних здібностей організму. Дж. Р. Енджелл займався вивченням того, як допомагає свідомість організму адаптуватися у середовищі. Схожі позиції відстоював ще один американський дослідник К. Гарвей, котрий виокремлював так звану пристосувальну поведінку, яка відображає психічну активність особистості. Наприклад, після тривалого навчання та тренування настає момент, коли лікар користується здобутими знаннями без особливих зусиль, діагностує, консультує хворих, те саме відбувається з учителями та представниками інших професій. За таких умов не аби яку роль відіграють система цінностей, пам'ять, практика, систематичність дій, досвід, під час яких адаптивні акти стають впевненішими та стабільнішими. Під адаптивним актом К. Гарвей розумів реакцію організму на фізичне або соціальне оточення, вмотивоване відповідними обставинами. Таким чином, як вважає вчений, саме вроджені

схильності та накопичений досвід впливають на індивідуальну систему реагування на середовище, що визначає характер усіх його майбутніх дій та вчинків у взаємодії з ним [187; 217].

На відміну від своїх колег Чиказької школи, представник Колумбійського університету Р. Вудвортс, дотримуючись основних традицій функціоналізму, прагнув розглядати усі психічні процеси під кутом зору їх адаптивного характеру та започаткував так звану динамічну психологію, котра займається вивченням мотивації та цікавився рушійними силами, або, інакше кажучи, мотивами функціонування людського організму. Метою психології він вважав дослідження як свідомості, так і поведінки особистості в соціумі, її зміну по відношенню до нових подразників, соціальних умов. До популярної в 20-х роках формули «стимул – реакція» (S – R) він вводить додатковий опосередкований елемент – «організм» (S – O – R), говорячи при цьому, що стимул, який впливає на людину, активує механізми її поведінки, і це значною мірою впливає на її реакцію. У своїх дослідженнях вчений широко застосовував методи спостереження, інтроспекції та експеримент [21; 214; 217; 224].

Загалом, функціональна психологія, ідеї котрої набули біологічно-адаптивного змісту, зазнала критики своїх сучасників та поступилася місцем новому напрямку біхевіоризму.

Е. Торндайк, котрий увійшов в історію психології як основоположник цього напрямку, також мав свою теорію адаптації, котра досягалася низкою спроб, помилок та випадкового успіху. На думку психолога, не лише тварини, але і люди вирішують свої життєві проблеми в «проблемній клітці» аналогічним способом, тобто постійно намагаючись досягти мети, роблячи при цьому помилки та зрештою досягаючи успіху. Науковець вперше експериментально дослідив процес наuczіння з позиції об'єктивного спостереження, фіксуючи зв'язок між ситуаціями, в яких опинявся організм та його рухами, тобто відповідними реакціями. У такий спосіб він вивчав закономірності адаптації організму до незвичних умов. В рамках

експериментів Е. Торндайк встановив, що в одній і тій самій проблемній ситуації послідовність дій закріплювалася та ставала більш стабільною. Факт появи так званого адаптивного зразка, шаблону, за яким діяли організми задля пристосування до штучно створеної для них проблемної ситуації, одержав назву «закон ефекту». Суть експерименту полягала також і в тому, що для успішного подолання труднощів адаптації піддослідні повинні були вибудувати власними зусиллями «власний маршрут», а не керуватися заданою наперед установкою. Зв'язок «ситуація – реакція» Е. Торндайк характеризував за таким принципом: 1) вихідне положення – проблемна ситуація; 2) організм чинить опір; 3) активно діє в пошуках вибору та 4) навчається / пристосовується шляхом численних тренувань. Прогресивність підходу Е. Торндайка на той час полягала у тому, що відкинувши свідоме прагнення до досягнення мети, йому вдалося відстояти ідею про активність організму, зміст якої полягав у вирішенні проблеми з метою адаптації до умов середовища [163].

Теоретичний лідер біхевіоризму Дж. Б. Уотсон вважав предметом психології поведінку, яка цілком побудована із секреторних та м'язових реакцій, які повністю визначаються зовнішніми стимулами. На основі своїх дослідів та спостережень він намагався вибудувати теорію, котра б по-перше, підтверджувала факт, що організм людини та тварини справді адаптується до навколишнього середовища за допомогою успадкованих або самостійно набутих навиків. Вчений вважав, що такого роду адаптація може бути цілком адекватною, або ж навпаки, настільки неадекватною, що організму знадобляться неабиякі зусилля для підтримки своєї життєдіяльності. По-друге, згідно з тлумаченням Дж. Б. Уотсона, деякі подразники здатні викликати зворотні реакції організму. За допомогою ретельно розробленої наукової системи, психологи зможуть прогнозувати реакцію організму на певні подразники, або ж, навпаки, ідентифікувати ці подразники при відомій реакції. Науковець наполягав, що у немовлят є три вроджені форми поведінки (реакції): гнів (в ситуаціях обмеження руху новонародженого),

страх (при втраті опори або різких гучних звуках) та любов (прояв задоволення при ніжних дотиках), усі інші інстинктивні реакції ніби поступово надбудовуються над трьома існуючими. З усіх можливих реакцій обираються та закріплюються ті, котрі сприяють його успішній соціальній адаптації.

Виходячи з результатів експериментів із немовлятами, зокрема маленьким Альбертом, керуючись класичною в біхевіоризмі схемою «стимул – реакція» (S – R), біхевіористи наголошували на важливості створення (стимуляції) сприятливих умов середовища, у якому зростає дитина, аби контролювати її поведінку, передбачати можливі реакції, викликати бажані форми поведінки та уникати появи і закріплення небажаних (страхів, капризів).

Дж. Б. Уотсон яскраво зобразив образ ідеальної, успішно адаптованої до соціальних умов дитини: «... це дитина, котра ніколи не плаче окрім випадків, коли відчуває справжній біль, ... котра здатна самотійно долати труднощі, що зустрічаються на її шляху пристосування до навколишнього середовища, а не біжить за допомогою дорослих, котра своєчасно виробляє та закріплює здорові звички для подолання життєвих негараздів та труднощів, володіє соціальними навиками, котрі роблять приємним час перебування дорослих із нею, охоче проводить час із дорослими, не претендуючи на особливу увагу до себе, їсть те, що запропонують, відпочиває у відведений час, в дворічному віці володіє навичками трирічної дитини, підлітковий вік та юність для неї – природній початок зрілості. Саме в зрілості вона виявляє усю свою підготовку, що жодні життєві перепони та негаразди не можуть зламати її в боротьбі за досягнення поставленої мети» [164; 165].

Ця дитина можливо є зручною для батьків, проте нагадує ніщо інше, ніж добре налагоджений та відрегульований механізм, в якому немає місця ані активності, ані емоційності, ані саморозвитку, без чого власне не можливий сам процес адаптації.

Продовження ідей біхевіоризму знайшло своє відображення у працях вчених У. Хантера і К. Лешлі, котрі продовжували експериментувати, відкидаючи ідеї впливу свідомості на адаптаційні процеси.

Трансформована модель біхевіоризму одержала новий імпульс у працях американських вчених Е. Толмена та К. Халла, котрі називали себе необіхевіористами.

Оптимізуючи методи дослідження своїх попередників, Е. Толмен не відкидав активної пізнавальної сфери адаптовуваних, а навпаки, дотримувався теорії, що організм орієнтується в ситуації, до якої він при звичається, проявляючи певну винахідливість, виділяючи та розуміючи поетапність своїх дій задля досягнення позитивного результату адаптації [225].

Спираючись на вчення І. Л. Павлова, К. Халл висував теорію, що адаптація безпосередньо залежить від мотивації та задоволення особистісних потреб індивіда, зводячи до мінімуму вплив інтелекту та психічних образів [172].

Ще один представник необіхевіоризму Б. Ф. Скіннер, підтримуючи погляди своїх попередників Торндайка та Уотсона щодо соціогенетичної природи психічного розвитку, намагався зрозуміти причини поведінки живих організмів та навчитися керувати ними для успішної адаптації. Його модель пристосування до зовнішніх чинників полягала у наuczінні, корекції поведінки шляхом впливу позитивних емоцій та стимулів, їх постійного підкріплення. Вагомим індикатором успішності адаптації вчений вважав її наслідки, тобто викликані емоції – задоволення, байдужість, неприязнь і т. ін., адже від їх вектору залежить комфорт / дискомфорт особистості у нових для неї соціальних умовах [148, с. 41–43; 150].

Проблема соціальної адаптації досліджувалась і представниками інтеракціонізму. Л. Філіпс вважав, що «соціально-адаптаційний процес характеризується двома особливостями: по-перше, прийняття та відповідь на соціальне очікування групи (відвідування школи, дружба, шлюб і т. ін.),

тобто конформністю щодо вимог і норм, які суспільство ставить перед особистістю; по-друге, соціальна адаптація не зводиться до простого прийняття особистістю соціальних норм середовища, до якого вона адаптується, а являє собою гнучкість, здатність надавати подіям бажаний для себе ракурс» [56, с. 28–29; 218]. Таке трактування Л. Філіпсом категорії соціальної адаптації вказує на активність особистості в процесі адаптації, на можливість прояву власної ініціативи. Дж. Г. Мід, розробляючи напрям символічного інтераціоналізму, центральним поняттям соціальної психології вважав «міжіндивідуальну взаємодію». Сукупність процесів взаємодії, на думку вченого, формує суспільство й соціального індивіда. «З одного боку, багатство та своєрідність властивих тому чи іншому індивіду «Я реакцій» та способів дій залежать від різноманітності та широти систем взаємодії, у яких бере участь «Я». З іншого – соціальний індивід є джерелом руху й розвитку суспільства» [106, с. 22; 213].

Слід наголосити на ще одній особливості інтераціоналістського підходу, оскільки вчені цього напрямку тлумачать не лише поняття адаптації (adaptation) як комбінації ситуативних прийомів, котрі допомагають особистості долати труднощі, але і більш широке значення пристосування (adjustment) як власне способу адаптації до вимог специфічних ситуацій [176].

Продовжуючи традицію психологічних досліджень на рівні з американським біхевіоризмом, в центрі уваги нової прогресивної німецької школи гештальтпсихології постають дослідження відчуттів та перцептивне сприймання дійсності. На думку представників цього напрямку М. Вертгеймера, В. Келера і К. Коффки, ці процеси відбуваються мимовільно і не потребують спеціального наuczіння. Ключовим поняттям в гештальтпсихології стало розуміння інсайту (англ. insight – здатність вникати в суть справи на основі досвіду та інтуїції), котре пояснювало адаптивні форми поведінки, котрі Торндайк та решта біхевіористів пояснювали як принцип «спроб, помилок та випадкового успіху». Інсайт для гештальтистів означав перехід до нової пізнавальної структури, відповідно до якої

змінювався характер пристосувальних реакцій. Первинні реакції активізовували розуміння, а вторинні – способи пристосування, залежно від зміни ситуації [62; 70; 187].

Цікавою є теорія особистості К. Левіна, котра отримала назву «теорія психологічного поля». Суть теорії полягає у тому, що зростання та розвиток особистості відбувається в так званому психологічному полі предметів, котрі її оточують та мають в свою чергу певний заряд. Експериментально К. Левіну вдалося дослідити, що ці предмети мають індивідуальний характер дії на особистість та володіють притягуючою або ж відштовхуючою силою. Впливаючи на людину, ці предмети викликають два види потреб – біологічні та соціальні, котрі, немов заряди, викликають внутрішнє напруження. В такому стані людина прагне розрядки, тобто задоволення своїх потреб в інший спосіб, змінюючи не лише свою поведінку, але і перемикаючи увагу на зовсім іншу потребу. Як вважав вчений, потреби в структурі особистості існують в певних ієрархічних, взаємопов'язаних відношеннях, що робить поведінку людини більш гнучкою, допомагає розв'язувати конфлікти, долати перешкоди та знаходити оптимальний вихід із ситуації. Таким чином, людина, за теорією К. Левіна, не прив'язана до певної дії чи способу вирішення ситуації, а може змінювати їх, зменшуючи при цьому своє внутрішнє занепокоєння, дискомфорт, напруження. Саме це розширює її адаптаційні можливості [81].

Представник генетичної психології Ж. Піаже також стверджував, що в процесі розвитку відбувається адаптація організму до навколишнього середовища. На думку вченого саме інтелект як стрижень розвитку психіки, забезпечує успішну адаптацію до навколишнього світу, створюючи правильні схеми оточуючого середовища. При цьому сама адаптація не є пасивним процесом, а активною взаємодією організму з цим середовищем. Власне активність особистості є показником її розвитку, оскільки схеми оточуючого середовища, про які згадувалося раніше, не існують в готовому вигляді, а набуваються, вибудовуються в процесі її розвитку та активної

взаємодії з середовищем. Ж. Піаже переконував, що процес адаптації та формування адекватної схеми ситуації відбувається поступово, при цьому використовуються два механізми її побудови – асиміляція та акомодация. При асиміляції схема має більш стабільний характер, вона стійка по відношенню до зміни ситуації чи певних обставин. Механізм акомодации забезпечує створення більш гнучкої, здатної до пристосування схеми, котра більш чутливо та адекватно реагує на зміни ситуації, відображає усі її сторони. На думку Ж. Піаже, процес розвитку особистості комбінує у собі як асиміляцію, так і акомодацию, що позитивно впливає на процес її адаптації до навколишнього середовища [119; 120; 122].

Психоаналітична концепція адаптації до навколишнього світу (Т. Гартманн, А. Фрейд, З. Фрейд та ін.) базується на здатності індивіда розрізнати його суб'єктивні уявлення (фантазії) та зовнішні фактори впливу, а також ефективно впливати на навколишнє середовище. Вчені цього напрямку вважали, що немовля починає свій життєвий шлях вже адаптованим до навколишнього середовища, проте із дорослішанням та набуттям досвіду цей адаптаційний процес постійно ускладнюється [137, с. 56; 138].

З. Фрейд виділяв так звану алопластичну та аутопластичну адаптації. Під першою розуміємо зміни у зовнішньому середовищі, котрі необхідні для його відповідності до потреб особистості. Другий тип передбачає зміни самої особистості – її структури, умінь, навичок та ін., за допомогою яких вона пристосовується до середовища [169].

Пригадаємо, що подібні механізми пристосування ми зустрічали також в концепції Ж. Піаже, котрі відомі як «асиміляція» та «акомодация».

Цікавою нам видається і персоналістична теорія німецького психолога В. Штерна, оскільки він вивчав цілісність особистості, закономірності її формування, вплив індивідуальних особливостей на шляху гармонійної адаптації до навколишнього світу. На думку вченого, збереження індивідуальних особливостей людини можливе лише завдяки поєднанню

своїх внутрішніх інтенцій із тими, котрі задаються, або ж диктуються середовищем. За його міркуванням, потенційні можливості дитини при народженні достатньо невизначені, тому середовище слугує механізмом пізнання самого себе, власних потреб та уподобань. Картинка внутрішнього світу при цьому набуває більш структурованої та чіткої форми. Успішну адаптацію до середовища в ранньому віці В. Штерн розглядає у здатності дитини розпізнати та взяти від середовища саме те, що відповідає її потенційним потребам та відмежовувати себе від тих впливів, котрі суперечать її внутрішнім симпатіям. Конфлікт тиску середовища та внутрішнього «я» дитини часто викликає негативні емоції, що слугує стимулом для розвитку самопізнання. Фрустрація змушує дитину ретельніше аналізувати зовнішні впливи та свої реакції на них, виробляючи певну систему взаємозв'язків: обставина → позитивне / негативне ставлення. Таким чином, дослідник стверджував, що емоції напряду пов'язані з оцінкою оточуючого середовища та допомагають в процесі розвитку рефлексії, соціалізації та адаптації особистості [40; 183, с. 185–198].

Основоположник гуманістичної психології Г. Олпорт відстоював позицію, що особистість є відкритою та перебуває в процесі постійного саморозвитку і як соціальна істота не може розвиватися без взаємодії з суспільством. При цьому, як стверджував науковець, спілкування особистості та суспільства не зводиться до досягнення нею відчуття рівноваги у середовищі, а під адаптацією не слід розуміти лише процес пристосування особистості до навколишнього світу. Г. Олпорт говорив про унікальність, неповторність та індивідуальність кожної людини, котра є носієм своєрідного поєднання якостей та потреб. Таким чином, вчений ставив особистість на один щабель із суспільством та середовищем, у якому вона перебуває, та відводив їй значно більшу роль ніж це робили його попередники. Під адаптацією особистості він розумів не пристосування її до певних умов середовища, а їх безперервну, активну взаємодію. Оскільки

особистість постійно прагне до саморозвитку, нових звершень, то не лише вона, але і середовище повинно до неї адаптовуватися [112].

А. Маслоу також критикував тенденцію психоналізу розглядати психічний розвиток з точки зору адаптації організму до оточуючого середовища та прагнення досягнути рівноваги з ним. Як і Г. Олпорт, вчений був переконаний, що така рівновага є згубною для особистості, оскільки негативно впливає на прагнення її до самоактуалізації та саморозвитку. Подібно до свого попередника А. Маслоу вважав, що найбільш неконфліктне співіснування особистості та середовища є спілкування з ним, залишаючись при цьому самим собою [88; 99].

Також і для К. Роджерса, котрий продовжував традиції гуманістичної психології, ідея цінності та унікальності особистості, а також здобутого нею впродовж життя досвіду, займала центральне місце. Вчений стверджував, що світ, створений самою людиною, може збігатися з реальністю або ж ні, оскільки не всі предмети дійсності визнаються нею. Рівень відповідності цих двох світів називався конгруентністю. Порушення рівня конгруентності призводило, за словами психолога, до зростання напруження, тривожності та нервових розладів. Такі наслідки могли спричинитися і втратою своєї індивідуальності, відмовою від самоактуалізації, як найважливішої потреби особистості. У зв'язку із цим вчений розробив власну систему терапії, під час якої пацієнти навчалися більше розуміти себе та навколишніх, підвищували рівень своєї конгруентності. Це знижувало їх напругу та тривожність, досягалася гармонія з навколишнім світом. Таким чином, хоча К. Роджерс і уникав такого трактування, в ході терапії відбувалися процеси, спрямовані на пристосування людини до середовища, інакше кажучи – її адаптація [139].

У вітчизняній та радянській літературі, даючи визначення поняття «адаптація», послуговуються положенням про єдність особистості та суспільства, а також їхню активу взаємодію. Тому суть процесу адаптації науковці вбачають у вираженні єдності взаємодіючих сторін (людини та соціального середовища) з притаманними йому протиріччями. Втім, ці

протириччя сприяють не лише зміні, але і розвитку сторін (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв) [3; 27; 82]. В основі єдності, з одного боку, є активних характер соціального середовища, з іншого – активність особистості, скерована на пізнання оточуючого середовища, акцептування та певну трансформацію його вимог.

У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчалась на різних рівнях – від пояснення змісту поняття (М. О. Агаджанян, Ф. Б. Березін, В. П. Казначеев, Н. М. Лебедева, В. І. Медведєв, М. І. Скубій та ін.) [2; 8; 58; 79; 101; 151 та ін.], розкриття особливостей її прояву в різних видах діяльності (Я. В. Абсалямова, Т. Н. Вершиніна, Н. І. Жигайло, В. С. Мерлін, О. Г. Мороз, Н. В. Рождественська, Н. А. Свиридов, Т. Б. Хомуленко, А. А. Ясюкова та ін.) [1; 41; 104; 105; 140; 174 та ін.] та чинників, які детермінують цей процес в тих чи інших умовах (С. А. Ларіонова, Г. І. Постовалова, М. В. Ромм та ін.) [76; 123; 143 та ін.], до визначення її функцій (Л. В. Засєкіна, Л. Л. Шпак, М. О. Южанін та ін.) [49; 180; 181; 186 та ін.], стратегій та механізмів регуляції адаптації та реадaptaції в межах адаптаційного потенціалу особистості (В. О. Бодров, С. Ю. Добряк, Н. Є. Завацька, Е. Ю. Коржова, А. Г. Маклаков, В. І. Медведєв та ін.) [11; 36; 46; 47; 66; 97; 101; 102 та ін.]. Важливим сегментом цілісного розгляду адаптації є також етнічна адаптація та її аспекти (О. Є. Блинова, В. Г. Крисько, Н. М. Лебедева, О. В. Лунєва, М. Ю. Мартинова, А. А. Налчаджян, Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. П. Платонов, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко та ін.) [9; 73; 77; 79; 103; 107; 108; 126; 127; 153; 154; 158 та ін.].

Звертаючись до сучасних енциклопедичних та довідкових джерел, знаходимо розуміння психологічної адаптації (лат. *adaptare* – пристосовуюсь) як пристосування особистості до існування в суспільстві у відповідності з вимогами цього суспільства та з власними потребами, мотивами та інтересами. При цьому психологічна адаптація здійснюється шляхом засвоєння досвіду, норм та цінностей цього суспільства (як в широкому

значенні, так і у вузькому соціальному оточенні – групі, трудовому колективі, сім'ї). Вона проявляється у діяльності людини, а також її взаємодії (спілкуванні) з оточуючим середовищем [132, с. 11–12; 229, с. 13].

В інших виданнях бачимо тлумачення адаптації як пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього та внутрішнього середовища, спрямованого на збереження і підтримання гомеостазу (стан динамічної рівноваги будь-якої системи, що зберігається завдяки протидії зовнішнім і внутрішнім впливам, які намагаються його порушити) [135, с. 10–11].

На думку вченого В. П. Казначеева: «адаптація в широкому значенні – це процес пристосування людини до умов проживання, котрі більшою мірою створює вона сама в результаті перетворення природи, котра налаштована на збереження, розвиток людини та досягнення основної мети: прогресу людини» [59, с. 7].

В. І. Медведєв трактує психологічну адаптацію як «процес формування в свідомості людини концептуальної моделі, включаючи образ впливу, його об'єктивну та суб'єктивну значимість наслідків впливу взаємодії людини та середовища, стратегію і тактику відповідних реакцій і формування на цій основі образу стану, котрий забезпечує відповідні дії людини. Психологічна адаптація передбачає осмислене вирішення проблеми, що виникла з урахуванням особистісних характеристик індивіда» [102, с. 647].

Ф. Б. Березін вважає, що адаптацію можна визначити як процес встановлення оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища протягом здійснення притаманної людині діяльності, котра дає змогу індивіду задовольнити актуальні потреби та реалізувати пов'язані з ними значимі цілі (при збереженні фізичного та психічного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки згідно з вимогами середовища [8].

Під адаптаційною здатністю Г. І. Постовалова розуміє здатність людини пристосовуватися до різних вимог (соціальних і фізичних)

середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту та конфлікту із середовищем [123].

М. І. Скубій характеризує адаптацію як процес, протягом якого в людини відбуваються якісні зміни в настановах, інтересах, орієнтаціях, поглядах, переконаннях, котрі проявляються в змінах поведінки особистості [151, с. 27].

Н. О. Агаджанян трактує адаптацію як пристосування організму до умов навколишнього середовища, що забезпечує йому виживання і підтримку нормальної життєдіяльності [2].

За визначенням Н. Є. Завацької, адаптація – «це взаємне активне пристосування окремої особи та навколишнього соціального середовища один до одного з метою створення гармонійної взаємодії для ефективного функціонування особи в цьому середовищі» [46, с. 12].

Порушення цього процесу або здійснення його асоціальними чи несхвалюваними способами, на думку дослідниці, призводить до дезадаптації та зниження адаптаційного потенціалу особистості. Під адаптаційним потенціалом вона розуміє «низку соціально-психологічних та індивідуальних характеристик особистості, які визначають ступінь її соціальної адаптованості в конкретних соціальних умовах, а саме – вияв умов, за яких рівень адаптованості до впливу психогенних факторів був би задовільним і сприяв ефективності діяльності у психотравмуючих ситуаціях, збереженню психічних і фізіологічних резервів» [46, с. 13].

Сьогодні відома низка інших вчених, котрі впевнено продовжують та розвивають традицію вивчення та дослідження проблеми адаптації з точки зору соціальної, а також етнопсихології, серед яких згадаємо О. Є. Блинову, Н. Є. Завацьку, Н. М. Лебедєву, О. Б. Самохвалова, Т. Г. Стефаненко та ін. [9; 46; 47; 77; 146; 159 та ін.]. До вчення цих науковців ми не раз будемо звертатися протягом нашого дослідження.

Отож, проаналізовані нами наукові джерела дають змогу зробити такі узагальнення:

– термін адаптація має тривалу історію, що сягає корінням XVIII століття;

– наявність факту / проблеми адаптації, а також інтересу до цього феномену підтверджене його присутністю у працях дослідників на різних етапах розвитку психологічної науки;

– попри різносторонність бачення і тлумачення поняття адаптація, незмінними до сьогодні залишаються її компоненти – суб'єкти, що адаптуються (адаптанти) та умови середовища, до яких відбувається адаптація.

1.2. Психологічні особливості адаптації мігрантів до нового соціокультурного простору

XX та XXI століття характеризуються особливо інтенсивними міграційними процесами, та, відповідно, домінуючими тенденціями активної взаємодії різних етносів та культур. Вказані процеси супроводжуються запозиченням значущих елементів культури, масштабною модифікацією та трансформацією свідомості, відповідно і загостренням психологічних проблем особистості, котра шукає свого місця в новому етнокультурному світі.

На тлі цих подій найбільш яскраво проявляється етнічне прагнення повної ізоляції з одного боку, що нерідко супроводжується агресивністю, апатією, ксенофобією, та прагнення до асиміляції з іншого, що призводить до втрати національної самоідентичності.

І те, і інше, на думку О. Є. Блинової, є порушенням нормальної соціально-психологічної адаптації людини в світі, який змінюється й неперервно ускладнюється [9].

Оскільки етнозумовлені труднощі, насамперед, пов'язані з міграцією етносів і облаштуванням їх на нових територіях, то, безумовно, необхідно

окремо зупинитися на основних положеннях та особливостях саме етнічної адаптації.

Як вважає Н. М. Лебедева, психологічні проблеми етнічних міграцій найбільш яскраво розкриваються при вивченні таких проблем, як: причини та мотиви міграції та еміграції, адаптація мігрантів до іншого етнокультурного середовища, природного (географічного) середовища, трансформація етнічної ідентичності у різних поколіннях мігрантів [77].

За тлумаченням Н. М. Лебедевої, «етнос є живим організмом, що пов'язаний невидимим корінням з землею, яка його породила. Не усвідомлюючи цього зв'язку, йому подекуди важко облаштувати своє життя на новій, чужій території. Мова та релігія – це ті життєдайні ресурси етносу, яких неможливо позбутися без важких та непередбачуваних наслідків для нього. В історії є достатньо яскравих та драматичних прикладів результатів насильницького переселення етносу, що породжувало непереборне прагнення повернутися на історичну батьківщину. Трапляється і так, що за довгий час відсутності, повертатись немає куди, оскільки батьківська земля вирує іншим, незвичним життям. Властивість усього живого – здатність адаптовуватись. Такою властивістю наділений і етнос, який, мігруючи, здатен за сприятливих умов пускати коріння у новому для себе оточенні ...» [79, с. 5–6]. Під етнічними міграціями Н. М. Лебедева розуміє потоки представників того чи іншого етносу (етнокультурної групи), що добровільно чи примусово залишають місце формування своєї нації (або місце її тривалого проживання) та переселяються в інший географічний або культурний простір [79].

Результатом подібних етнічних міграцій стають міжетнічні (міжкультурні) контакти на груповому рівні, коли етнічні мігранти вступають в більш або менш тривалий міжкультурний взаємозв'язок із представниками домінуючої культури. В науці описані варіанти етнічних процесів, що супроводжують міграцію: асиміляція, акультурація, міжетнічна міксація, інтеграція та ін. [191, с. 23; 204, с. 216–217; 219, с. 310].

Психологи А. Фернхем та С. Бочнер пропонують чотири узагальнені типи міжетнічного співіснування: геноцид, асиміляцію, сегрегацію та інтеграцію.

Геноцид – прагнення домінуючої групи знищити всіх членів іншої міжетнічної (міжкультурної) групи, з якою вона контактує. Історично таке явище мало місце в період «великих завоювань». У психологічному плані геноцид – це вияв нетолерантності (нетерпимості) до іншого способу життя, іншого світосприйняття. Відсутність бачення позитивного образу «ми» та спрацювання механізму психологічного самозахисту, що призводить до ненависті та агресії до інших.

Асиміляція – термін, що використовується для опису «поглинання» однією культурою іншої. Це відбувається, коли одна етнокультурна група поступово адаптується (або змушена адаптуватися) до звичаїв, цінностей, стилю життя, а також мови домінуючої культури. Через декілька поколінь такої асиміляції, етнос має тенденцію культурно та фізично зливатися з корінними жителями, що призводить до фактичного зникання культури даної етнічної групи. В психологічному плані асиміляція – вияв менш вираженої нетолерантності до іншої культури. Загроза позитивності образу «ми» спонукає домінуючу групу «інших» зробити «своїми». Добровільна асиміляція – прагнення психологічно захиститися від агресії шляхом входження в маси [193].

Під психологічним захистом Р. М. Грановська розуміє реорганізацію усвідомлюваних та неусвідомлюваних компонентів системи цінностей особистості, зміну усієї ієрархії цих цінностей, скерованої на те, щоб позбавити значущості та знешкодити психологічно травмуючі її елементи [32; с. 271].

За З. Фрейдом, до психологічних захистів належать заперечення, витіснення, ідентифікація, проєкція, регресія та ін. [45; 170]. Згодом тему захисних механізмів розвивали й інші автори [7; 17; 64]. Саме до таких

захисних механізмів найчастіше вдаються мігранти, адаптуючись до нового середовища шляхом асиміляції.

Сегрегація – приклад ізольованого, незалежного існування етнічних культур у межах одного суспільства. Сегрегація може бути ініційованою домінантною більшістю, якій вдається відсторонити меншини від ключових позицій, або ж самі групи меншин активно відмежовуються від домінуючої більшості, створюючи свою культурну незалежність, школи, не визнають міжнаціональних шлюбів тощо. На міжнародному рівні така поведінка тлумачиться як прагнення суспільств до ізоляції один від одного. З психологічної точки зору сегрегація являє собою значний прогрес у плані міжкультурного співіснування, коли етнокультурні групи «допускають» існування інших культурних та етнічних груп з іншим, притаманним їм світосприйняттям, проте на відстані.

Усі вищезгадані варіанти «вирішують» проблему психологічного контакту між представниками різних культур шляхом знищення самого факту цього контакту. Проте вони не дають відповіді на головне питання, чи можуть культурно відмінні групи жити разом в гармонії. За словами А. Фернхема та С. Бочнера, модель позитивного психологічного контакту базується на принципі інтеграції.

Інтеграція – принцип сумісності, за яким різні культурні групи, зберігаючи свою, притаманну їм індивідуальність, об'єднуються в іншу, спільну групу. В психологічному плані це найбільш позитивний вид міжкультурної взаємодії, коли члени етнічних (культурних) груп повністю акцептують інший уклад життя, картину світу, знаходять позитивні моменти в такому міжкультурному співіснуванні [206].

Таким чином, наблизивши поняття «етнос», «міграція» та «адаптація», можемо узагальнити тлумачення терміну «етнічна адаптація» та трактувати його як пристосування людини або групи людей до нового етнічного середовища, а частково і пристосування до них цього середовища з метою добросусідства та взаєморозуміння [110].

Отже, етнічні міграції, з'явившись в історії та продовжуючи цю тенденцію, створюють нові форми міжкультурного співіснування. В психологічному аспекті це вимагає від людства неабияких зусиль, розуміння, толерантності.

Етнічні психологи трактують проблему адаптації мігрантів як етнокультурну адаптацію, суб'єктами якої є як окремі мігранти, так і цілі етнічні групи. Широко використовуються також терміни «міжкультурна адаптація», «акультурація», «психологічна акультурація» та ін. За Т. Г. Стефаненко, міжкультурна адаптація – «важкий процес, завдяки якому людина досягає рівня відповідності новому культурному середовищу, а також результат цього процесу», а акультурація – «результат безпосереднього, тривалого контакту груп із різними культурами, котрий характеризується змінами елементів культури однієї або двох груп» [159, с. 280].

За Л. Е. Орбан-Лембрик, процес акультурації базується на трьох основних підходах: підхід психологічної моделі стресу (вивчення переміщення в іншу культуру та адаптації до неї); підхід культурного науління (засвоєння культурно-специфічних навичок, необхідних для досягнення успіху в новому оточенні); підхід соціальної ідентифікації (сприймання себе та оточення) [115, с. 409].

Аналіз акультураційних змін найбільш чітко та яскраво відображається у зверненні вчених до поняття «культурний шок», під яким розуміють конфлікт старих та нових культурних норм і орієнтацій на рівні індивідуальної свідомості [9; с. 184].

Поняття «культурний шок» було введено американським антропологом К. Обергом у 1960 році, котрий виділив його 6 аспектів: напруженість, що спричинена зусиллями, необхідними для досягнення психологічної адаптації; відчуття втрати (друзів, статусу, професії чи певної власності); відчуття власного несприймання з боку представників нової культури або ж несприймання їх самих; невиправдання рольових очікувань, цінностей,

почуттів та самоідентифікації; несподівана тривога, відроза та злість в результаті усвідомлення культурних відмінностей; відчуття меншовартості від нездатності пристосуватися до нового середовища [216].

К. Оберг та інші дослідники в галузі міграції зауважують, що кожна культура має безліч символів соціального оточення, як вербальних, так і невербальних (жестів, міміки) способів спілкування, за допомогою котрих ми орієнтуємося та діємо в ситуаціях повсякденного життя. Наш духовний світ залежить від цих сигналів, багато з яких ми навіть не усвідомлюємо. Коли вся ця невидима система вільної орієнтації в світі раптово стає неадекватною в умовах нової культури, людина відчуває глибоке нервово потрясіння, стреси, погіршення стану здоров'я та інші розлади [57; 141; 196].

Гіпотеза культурного шоку базується на тому, що досвід нової культури часто є неприємним або шокним, тому що він несподіваний та може призвести до негативної оцінки власної культури [194].

Проте, як стверджують С. Бочнер, А. Фарнхем та М. Цукерманн, деякі люди можуть не відчувати негативних аспектів культурного шоку, більш того, вони знаходять в ньому певну насолоду [188; 199; 206].

Одночасно з концепцією «культурного шоку» С. Лисгаард ввів у літературу з міграції концепцію про U – подібну криву пристосування, котра передбачала, що переселенці в інше культурне середовище проходять три основні етапи: початкова стадія піднесення та оптимізму, період фрустрації та депресії, що поступово змінюється відчуттям задоволення та власної відповідності до нового соціуму [206, с. 131; 212].

Дещо пізніше динаміка, зображена U – кривою, була розширена до W – кривої, яка повинна була відображати процес реадаптації при поверненні мігранта на Батьківщину, що часто супроводжується відчуттям дискомфорту, непотрібності, нерозумінням тощо.

Разом із тим, численні дослідження заперечують універсальність U – та W – моделей, оскільки процеси адаптації та реадаптації залежать значною

мірою від індивідуальних особливостей мігрантів, супутніх чинників та їх комбінацій у процесі адаптації та реадaptaції.

Н. М. Лебедева аналізує низку концепцій крос-культурної психології, котрі намагаються пояснити зв'язок між міграцією та успішністю адаптації в інокультурному середовищі, враховуючи психологічну та соціокультурну адаптацію. Поміж традиційних теорій міжкультурної адаптації вона розмежовує наступні:

1. Теорія страждання або втрати (розглядає міграцію як досвід втрати соціальних зв'язків, близьких, майна, статусу тощо.) Ця теорія не є досконалою, оскільки не враховує індивідуальних відмінностей в адаптації, що обумовлені мотиваційними та особистісними рисами.

2. Теорія, що ґрунтується на локусі контролю (люди з високим рівнем внутрішнього контролю (інтерналі) схильні уважно аналізувати ситуацію, активно оперувати різними видами адаптаційної поведінки, оптимістично реагувати навіть на ті елементи зовнішнього середовища, котрі їх не влаштовують. Інтерналі спрямовують свій розумовий потенціал та внутрішню енергію на отримання необхідної їм інформації, завжди знаходять їй правильне застосування, що дозволяє впливати на важливі для них події. Такі люди мають здібності розробляти та втілювати в реальність стратегічні плани задля досягнення бажаних результатів [138].

3. Теорія селективної міграції (передбачає неоднаковість адаптації людей, зважаючи на їх особисті риси характеру, мотивацію переїзду тощо).

4. Теорія цінності очікувань (базується на тому, що адекватні очікування мігрантів в іншій країні прямо пропорційні успішності їх адаптації) [79].

Окрім традиційних, зупинимось коротко й на інших теоріях міжкультурної адаптації. До них належать:

1. Теорія негативних життєвих подій (базується на двох принципах: по-перше, зміни в умовах життя (як позитивні так і негативні) по своїй суті вже

є стресогенними, по-друге, одні і ті ж події та факти сприймаються в різних культурах по-різному, що породжує відмінності та непорозуміння).

2. Теорія ціннісних відмінностей (А. Фернхем та С. Бочнер класифікували культури по мірі їх відмінностей та запропонували термін «культурна дистанція». Було визначено, що зі зростанням дистанції між культурою країни виходу та країною поселення, прямо пропорційно зростають труднощі адаптації до нової культури).

3. Теорія соціальної підтримки (суть якої полягає в тому, що підтримка з боку інших людей запобігає психічним розладам, забезпечує психологічний комфорт особистості та пом'якшує процес її адаптації у новому соціокультурному середовищі, а її відсутність підсилює ризики виникнення різних емоційних порушень та соціальної дезадаптації). Як стверджують А. Фарнхем та С. Бочнер, не існує універсальної моделі підтримки, вона може мати різні вектори, мати емоційний (підбадьорення, спрямоване на підвищення самооцінки), інструментальний (фінансова допомога, працевлаштування тощо) та інформаційний компоненти (поради, надання важливої інформації) [206].

Різні види соціальної підтримки можуть бути актуальними для різних людей у різні періоди життя. Спочатку мігрантам може бути більш важливою інформаційна підтримка, потім – інструментальна, згодом – емоційна. Важливо визначити, яким чином тип соціальної підтримки впливає на їх психологічну адаптацію. С. Кохен та Г. Ноберман встановили, що емоційна підтримка, яка стимулює самоповагу та високу самооцінку, більш ефективна на шляху подолання стресів, ніж інші види підтримки [200].

Дослідниця Н. Є. Завацька розглядає соціальну підтримку як важливу інтерперсональну складову адаптаційного потенціалу особистості, про яку ми згадували раніше [47].

Питання, наскільки інтенсивною повинна бути підтримка мігранта, залишається відкритим та викликає багато дискусій. Окремі міграційні служби не вітають проживання мігрантів у гомогенних національних групах,

вбачаючи в цьому одну з основних перешкод їх успішної інтеграції в суспільство.

Тривалість міжкультурної адаптації визначається багатьма чинниками, котрі О. Є. Блинова розділяє на індивідуальні та групові.

До першого типу належать:

1. Індивідуальні відмінності – демографічні та особистісні, під якими ми розуміємо: вік (адже, приміром, як стверджують психологи, діти адаптуються швидше, ніж дорослі); стать (в даному випадку результати досліджень суперечливі, хто має більше труднощів в ході адаптації, чоловіки чи жінки); освіта (побутує думка, що освічені люди здатні швидше при звичаюватися до нових соціокультурних умов).

2. Особистісні відмінності, до яких належать: когнітивно-прості (сприймають картину світу в чорно-білих тонах) та когнітивно-складні індивіди (бачать світ у розмаїтті та барвах) [116, с. 40]. Як зазначає авторка цієї класифікації, знаючи певні теоретичні засади, неможливо виділити універсальний набір якостей та особистісних характеристик, володіючи котрими особистість швидко пристосується до нових умов проживання, адже слід враховувати і певні культурні, етнічні особливості країни проживання та країни виходу мігранта.

3. Життєвий досвід індивіда. Домінантну роль у цьому плані відіграє мотивація міграції (добровільна чи вимушена) та моральний настрій, готовність до самого факту пристосування до нової мови, культури, соціальних вимог тощо.

До групових чинників дослідниця відносить:

1. Ступінь схожості або відмінності між культурами. Чим більше рідна культура є подібною до нової, тим сприятливішим буде сам процес адаптації до неї. Індекс культурної дистанції інтегрує у собі мову, релігію, форму сім'ї, рівень освіти, матеріальний комфорт, клімат, їжу, одяг та ін.

2. Особливості культури, до якої належать мігранти. Дослідження демонструють, що менш успішною є адаптація мігрантів з авторитарних

країн, як наприклад Кореї та Японії, а також представники «великих держав», оскільки мігранти переконані, що не вони, а до них повинні адаптуватися (США, Росія).

3. Особливості країни перебування. Мігранти краще адаптуються в мультикультурних країнах, де ставлення до них є цілком адекватним, доброзичливим, толерантним та невимушеним [9, с. 192–197; 153, с. 140; 154].

Дослідження проблеми особистісної регуляції процесу адаптації до зміненого середовища або до зміни діяльності також нерідко зводяться до визначення основних рис характеру особистості, її темпераменту, мотиваційної сфери, емоційно-вольової сфери, характеристик когнітивних процесів, форм поведінки тощо. Деякі автори припускають, що саме індивідуальні особливості індивіда визначають характер адаптаційного процесу і саме ці особливості формують його індивідуальний стиль адаптації [102; 138; 189; 209; 215 та ін.].

Надзвичайно важливим завданням є, на наш погляд, не лише зосередження, вивчення та пояснення перебігу адаптаційного процесу мігрантів в інокультурному та іншомовному середовищі, але і надання якнайефективнішої психологічної підтримки в цьому складному процесі, котра полягає у пошуку та підборі успішних стратегій адаптації мігрантів у нових життєвих умовах. Маємо переконання, що кваліфіковану допомогу можна надати лише у випадку повного розуміння, які ж власне функції повинна виконувати адаптація. Існує декілька підходів.

Як одну з основних Л. В. Засекіна вважає інтегративну, котра забезпечує особистості повну реалізацію її потреб, мотивів та цінностей у новому суспільному оточенні [50].

Л. Л. Шпак виокремлює такі функції: праксіологічну, що здійснює творчу видозміну не лише адаптанта, але і адаптивного середовища. Упродовж такої взаємодії відбувається реалізація його особистих цінностей; комунікативну функцію, адже адаптація відбувається в процесі отримання

інформації про нове суспільство, нову культуру. Носієм комунікативної функції є мова, а також невербальні засоби комунікації (музика, кіно, театр, наукові символи, позначення тощо); аксіологічну, що орієнтована на цінності адаптанта; нормативно-регулятивну, що підтримує соціальну рівновагу в суспільстві завдяки відповідним нормам моралі, права, поведінки, відношення до навколишніх та природи, а також правилам виховання, етикету, особистої гігієни, культури спілкування тощо [180].

Долучається до визначення функцій адаптації також і М. А. Южанін, додаючи до перелічених функцію соціалізації, оскільки, за словами автора, адаптація сприяє засвоєнню нових атрибутів культури, нових соціальних ролей та поведінкових норм, системи знань, що дозволяють адаптанту відчувати себе в ролі повноправного члена суспільства. Наступною є функція психокорекції, що направлена на подолання психологічного дискомфорту в новому національному просторі, досягнення позитивного психоемоційного стану адаптанта. Соціально-перцептивна функція, на думку вченого, формує образи сприйняття іноетнічного оточення та відчуття самого себе у новій культурі. Функція соціальної мобільності покликана забезпечити адаптанту досягнення певного соціального статусу, самореалізації [186].

На наш погляд, такий поділ функцій адаптації є цілком умовним, адже в реальному житті розмежувати їх неможливо. Усі вони тісно пов'язані, не мають чітких меж, є взаємодоповнюючими та практично єдиним процесом, що в цілому забезпечує гармонійне, комфортне перебування особистості у зміненому середовищі. Разом із тим, ефективність реалізації зазначених функцій залежить від кожного адаптанта окремо, а також від адаптаційних стратегій, котрими він керуватиметься на шляху своєї адаптації. Заслуга канадського етнопсихолога Дж. Беррі полягає у класифікації цих стратегій, а саме:

– Асиміляція. В разі вибору цієї стратегії мігрант орієнтований на ідентифікацію себе з новою культурою, засвоєння культурних цінностей нового соціокультурного середовища та витіснення з часом власних. Ця

стратегія пропонує мігранту два варіанти розгортання подій: поглинання домінантною групою групи меншості, або ж утворення певної субкультури, котра інтегрує у собі елементи обох етносів.

– Сепаратизм (сегрегація). Під сепаратизмом Дж. Беррі розуміє навмисну ізоляцію меншості від домінуючого етносу. Проте, оскільки меншість не завжди в праві та в змозі керувати подібного роду процесами, то сегрегація якраз характеризує зворотній процес, тобто відсторонення домінуючою більшістю менш чисельний етнос. Таку стратегію можна по праву вважати успішною, оскільки вона демонструє певний рівень терпимості більшої, акцептування та не перешкоджання нею існування інших «підгруп» в рамках одного етносу.

– Маргіналізація. Обираючи цей шлях, мігрант не ідентифікує себе з жодною культурою. Такий спосіб акультурації рідко буває свідомо обраним. Найчастіше мова йде про насильницьку асиміляцію або сегрегацією мігрантів. В результаті непокори останні отримують статус маргіналів.

– Інтеграція. Під цим поняттям слід розуміти ідентифікацію себе як із старою, так і з новою культурою. В результаті зберігається власна культурна спадщина, а також акцептуються елементи нової культури [192].

На наше глибоке переконання, в межах моделі Дж. Беррі інтеграція є найбільш успішним, лояльним та адекватним типом адаптації як на особистісному, так і на груповому рівні. Успішна інтеграція є запорукою позитивного розвитку адаптанта та суспільства, в котрому він перебуває, оскільки така позитивна взаємодія знижує рівень конфліктних ситуацій та є виключно взаємовигідною для обох сторін.

Розуміючи важливість гармонійної психологічної адаптації мігрантів до нового для них оточення, варто згадати проблему механізмів її регуляції. Мова йде про пізнавальні процеси, котрі визначають формування та активацію фізіологічних, психологічних та соціальних ресурсів мігрантів, їх контролюючу та координуючу функцію під час перебудови та стабілізації

рівня функціональних систем організму та психіки адекватно до вимог середовища, в якому вони перебувають.

Отже, не слід недооцінювати такі адаптогенні фактори:

- сприймання як процес інтерпретації інформації про зовнішній світ;
- увага, котра завдяки своїй селективній здатності задає вектор адаптаційному процесу та визначає стратегії адаптації, спонукає адаптанта до мобілізації та активності, виконує захисну функцію організму від перевантаження інформацією та надмірної концентрації на надто інтенсивній або ж небажаній інформації;

- пам'ять, адже наявні в пам'яті процеси реінтеграції та реконструкції, здатність «стирати» непотрібну інформацію, або ж навпаки, «консервувати» необхідну, відіграють суттєву роль в регуляції адаптації;

- мислення, адже завдяки цьому процесу адаптант оцінює міру своєї причетності до ситуації, що склалася, визначає вид цього зв'язку, його значимість у своєму житті, аналізує можливості вирішення певної проблеми в даній ситуації, або ж прораховує варіанти, звідки можна почерпнути необхідну інформацію. Таким чином, мислення коректує та оптимізує стратегію адаптивної поведінки [11; 12; 101].

Отже, проаналізувавши літературу, присвячену вивченню проблеми адаптації мігрантів до нового середовища, можемо узагальнити найбільш важливі моменти:

- ознайомлення з новою культурою для мігрантів загалом є явищем стресогенним;

- рівень культурної дистанції між культурою країни виходу та культурою країни поселення прямо пропорційна рівню психологічних труднощів адаптації до нової культури;

- мета / мотивація міграції впливає на швидкість та ефективність адаптації мігранта;

– наявність у мігранта неформальних зв'язків із представниками місцевої культури полегшує та прискорює його входження в нове середовище;

– теорія «соціальної підтримки» підтверджує вплив спілкування з близькими, або ж навпаки – його відсутність, на ефективність адаптації мігрантів до нової культури;

– «успішна адаптація» – це адаптація за зразком інтеграції або ж опанування навичок незнайомої культури до досягнення повної соціальної адекватності в ній, «неуспішна адаптація» – модель психологічного захисту або ізоляції в новій культурі.

1.3. Мова та мовлення мігрантів у площині адаптації до іншомовного середовища

Оскільки саме в контексті етнокультурних особливостей групи часто помилково ототожнюються мовні та мовленнєві аспекти адаптації мігрантів до іншомовного середовища, вважаємо доцільним охарактеризувати ці два поняття, а також теоретично узагальнити та операціоналізувати поняття «мовленнєва адаптація» з урахуванням особливостей, функцій та провідних характеристик обох складових: адаптації та мовлення.

Характеристика аспектів проблеми мовлення та його розвитку, а також компонентів мовленнєвої діяльності, стала частиною широкого спектру наукових поглядів низки мовознавців, таких як В. фон Гумбольдт, Б. А. Джорбенадзе, О. О. Потебня, Ф. де Соссюр, Л. В. Щерба та ін. [33; 35; 124; 156; 157; 185 та ін.], вітчизняних та російських психологів та психолінгвістів, таких як Б. Г. Ананьєв, Т. В. Ахутіна, Л. С. Виготський, О. Ф. Волобуєва, М. І. Жинкін, Л. В. Засекіна, С. В. Засекін, І. О. Зимня, Л. О. Калмикова, І. В. Ковальчук, О. М. Корніяка, О. Л. Лавриненко, О. М. Леонтєв, О. О. Леонтєв, О. М. Лозова, О. Р. Лурія, С. Д. Максименко,

М. О. Орап, І. Д. Пасічник, Т. В. Пастрик, С. Л. Рубінштейн, І. М. Румянцева, А. Є. Супрун, О. А. Соловей, Т. М. Ушакова, Н. Хомський, Т. М. Ширяєва та ін. [3; 6; 20; 27; 42; 43; 44; 50; 53; 55; 60; 63; 67; 68; 75; 83; 85; 87; 89; 91; 92; 93; 98; 113; 114; 117; 118; 144; 145; 155; 166; 173; 177; 178 та ін.].

Оскільки спілкування в соціумі завжди посідало фундаментальне значення, дослідження мови та мовлення корінням сягає часів античності. Так, давньогрецький філософ Демокріт вважав, що призначення мови полягає у спілкуванні та є засобом вираження дійсності [167].

Філософ Платон вбачав, що мовлення як діяльність та породження свідомості людини, слугує для передачі певного змісту. Аристотель вважав, що мовлення – це знакове явище, оскільки людина, перш ніж говорити, вибудовує певні відношення, а саме: предмети – уявлення – знаки (знаки мови) [4].

Р. Декарт висловлював переконання про наявність вроджених ідей у особистості, наприклад чисел, фігур, логічних математичних понять тощо. Саме ці ідеї, на думку вченого, сприяли породженню мови у мовця. Р. Декарт говорив також про пропорційні відношення між добре розвиненим мисленням та ясною, логічною мовою [168].

В подальшому, це твердження буде намагатися спростувати у своїх працях англійський вчений Дж. Локк, переконуючи, що не вроджені ідеї, а зовнішні чинники впливають на засвоєння та відтворення мови [90].

В ХІХ ст. відбувається певний перехід від традиційного бачення мови та мовлення до універсально-психологічного.

У праці «Про різницю будови людських мов і їх впливу на духовний розвиток людства» В. фон Гумбольдт, котрому власне і належить ідея мовленнєвої активності і розуміння мови як зв'язної ланки між соціумом та особистістю, зазначає: «У кожній мові закладено самобутній світогляд. Як окремий звук постає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому виступає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні» [33, с. 179; 39].

На думку В. фон Гумбольдта, мова, котра тісно пов'язана з мисленням, є не продукт діяльності, а власне діяльність, сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на вираження конкретної думки [33].

Прихильник ідей та теорій В. фон Гумбольдта, його послідовник, російський мовознавець О. О. Потебня розумів мову як діяльність, засіб творення думки, а не готовий, сформований продукт. На думку О. О. Потебні, мовленнєвий акт – це явище виключно психічне, а мова вносить в цей акт культурне та соціальне начало [124].

На зміну універсально-психологічним тенденціям до вивчення мовленнєвої діяльності прийшов індивідуально-психологічний підхід. На відміну від свого учителя В. фон Гумбольдта, котрий розглядав мову в її діалектиці і як процес, і як готовий продукт, як частину психічної діяльності людини, так і суспільне явище, Г. Штейнталь розумів мову лише як процес. Вчений писав про мову так: «Мова не є чимось існуючим, як порох, а є процесом, як вибух» [221, с. 85]. Мову автор вважав винятково індивідуально-психічним утворенням, а мету мовлення розумів у відображенні змісту за допомогою психічної та органічної механіки. Органічну механіку автор уявляв у вигляді органу, психічну органіку – у вигляді органіста, а зміст – у вигляді композитора [221].

Термін «поняттєвий зміст» у працях Г. Штейнтала трактується як зміст індивідуальної свідомості, котрий виявляється шляхом сомоспостереження (інтроспекції) [182].

Інакше кажучи, мовлення, за його міркуваннями – це духовна діяльність, а мова – знаряддя та діяльність духу. Значну увагу автор також приділяв індивідуальному акту мовлення – акту цілком психічному [167; 207].

Швейцарський вчений Ф. де Соссюр був переконаний, що мова не є діяльністю, а є лише продуктом, що пасивно регулюється мовцем. За його визначенням «мова – це систематизована сукупність правил, необхідних для комунікації» [157].

Інакше кажучи, мова не передбачає усвідомленості, мовлення ж, навпаки, являє собою усвідомлену діяльність мовця [156].

Вагомий внесок у розвиток психологічної концепції мови та мовленнєвої діяльності зробив О. О. Леонтьєв. З позиції науковця неправомірним є зводити розуміння мови до системи мовних правил та категорій. Мова, на його думку – це «діяльнісна структура, в котру входять і в котрій переплітаються соціальні за своєю природою значення, універсальна організація рівнів і одиниць мовленнєвої діяльності і, зрештою, специфічні для кожної мови оператори – безпосередні засоби породження та сприймання мовлення» [85, с. 340].

Під мовленнєвою діяльністю вчений розумів процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої діяльності, наприклад, трудової, пізнавальної чи ігрової. Автор виділив наступні характерні риси мовленнєвої діяльності: предметність діяльності; цілеспрямованість; вмотивованість мовленнєвої діяльності; ієрархічна («вертикальна») організація мовленнєвої діяльності; фазна («горизонтальна») організація діяльності [82].

Власне значення мовленнєвої діяльності конкретизувала у своїй праці І. О. Зимня, визначаючи її як активний, цілеспрямований, предметний (змістовий) процес видачі та прийому сформованої і сформульованої посередництвом мови думки, скерованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування [55].

Як бачимо, аспекти мови та мовлення висвітлюються науковцями досить різнобічно. Так, Ф. де Соссюр вбачав такі протиставлення мови та мовлення: як соціального та індивідуального, як потенційного та реалізованого, як стійкого і динамічного [156].

Згідно з трактуванням С. Д. Максименка, мова – це система знаків для передачі, прийому та використання інформації, а мовлення – процес використання людиною мови для спілкування [98].

За М. І. Жинкіним, зовнішня мова слугує для взаєморозуміння, а внутрішня – для пошуку та обробки інформації. Зовнішня мова формальна, внутрішня – концептуальна. Мова та мовлення – це механізм, здатний керувати отриманням та обробкою інформації для того, щоб оптимізувати поведінку та всі види людської діяльності [43].

На думку С. Л. Рубінштейна, мовлення – це форма існування свідомості, а власне мова функціонує в контексті цієї індивідуальної свідомості [144].

О. О. Селіванова тлумачить мовлення з трьох різних позицій. В першому значенні мовлення розглядається як індивідуальний акт говоріння та написання, в другому – як сукупність мовленнєвих закономірностей, які виявляються в конкретних колективних зразках, мовлення в третьому значенні слугує для характеристики конкретних галузей людської діяльності та їх специфіки [147].

У своїй праці «Психолінгвістична діагностика» Л. В. Засекіна та С. В. Засекін підсумовують, що у психолінгвістичних дослідженнях мова та мовлення також мають різне інструментальне використання. Так, оперуючи терміном «мовлення», до уваги беруться особливості психічної організації конкретного індивіда, особливості його соціалізації та пізнавальної активності. Мова, в свою чергу, як знакова система, розглядається в контексті соціально-психологічних аспектів життєдіяльності особистості, впливу національно-культурного простору на становлення й розвиток її пізнавальної, мотиваційно-вольової, емоційної сфер [50].

Подібне трактування ми знаходимо і в грузинського вченого Б. А. Джорбенадзе, за яким мова – це джерело знання про психологію, міфологію, культуру та історію її народу, оскільки кожен етнос володіє індивідуальною картиною світу та його баченням. Відтак, мова є не лише показником національності її носія, але і відображенням його соціокультурних особливостей. Мова, на думку вченого, символізує безперервність культури, об'єднує її минуле та теперішнє, є духовним

зв'язком з майбутнім. Автор вважає, що мова безпосередньо обумовлена мисленням, а мислення, в свою чергу, творить культуру. Таким чином, утворюється тісний взаємозв'язок: культура – мова – культура, опосередкована мовленням [35].

Оскільки рідне та іноземне мовлення є невід'ємною складовою психічної діяльності особистості, воно виконує наступні функції:

- У спілкуванні – комунікативну та експресивну. Комунікативна функція (від лат. *communico* – спілкуюсь з кимось) необхідна для того, аби передати за допомогою мовлення певну інформацію, котра, в свою чергу, повинна вплинути на емоції, поведінку, рішення співрозмовника. Комунікативна функція містить три компоненти: інформативний, виразний та виявлення волі. Свою комунікативну роль мовлення людини отримало завдяки існуванню мови, в символіці якої у вигляді понять представлена інформація, котра передається від людини до людини. Ця функція реалізується шляхом ситуативного або контекстного мовлення. Під час першого зміст висловлювання зрозумілий співрозмовнику за умови врахування ним ситуації в момент мовлення. Контекстне мовлення характеризується зв'язністю мовлення, зміст якого зрозумілий співрозмовнику на основі мовних засобів і не вимагає знання конкретної ситуації. Експресивна функція (від лат. *expressus* – виразний) виявляється у передачі емоційного ставлення до змісту мовлення.

- У сфері мислення – сигніфікативну та гностичну. Сигніфікативна функція (від лат. *significo* – подаю знак, виражаю) – це позначення предметів та явищ за допомогою слів та словосполучень, результатом котрого є утворення поняття, як однієї з логічних форм мислення. Саме ця функція відрізняє мовлення людини від комунікації тварини, котре характерне лише окремими вигуками, що здатні виражати емоції або стани, проте не позначають конкретних предметів чи явищ. Гностична функція (від гр. *gnosis* – пізнання), або як її називають – функція узагальнення, проявляється на етапі формування суджень та умовиводів. Узагальнення полягає також і в

тому, що мовець позначає не лише конкретний предмет, явище, але і цілу низку подібних явищ.

- У сфері управління – планування та регулювання. Функція планування полягає у прораховуванні, плануванні майбутнього мовленнєвого висловлювання. При цьому відбувається не прогнозування синтаксичних конструкцій, а так зване внутрішнє програмування. Функція планування є провідною особливістю мовного розвитку дітей, яка спочатку виявляється у мовленні вголос, а з часом інтеріоризується. Регулятивна функція полягає у тому, що вона слугує засобом управління з боку людини своєю психікою та поведінкою засобом власного внутрішнього мовлення. Саме завдяки внутрішньому мовленню людина дає самій собі команди та виконує їх, регулюючи тим самим власну поведінку і здійснюючи психологічну саморегуляцію. Мовлення переміщується з результату діяльності на її початок, не лише фіксуючи результати, але й передбачаючи їх.

- У соціальній сфері мовлення виконує суспільно-історичну функцію, котра знаходить своє відображення у народній творчості та фольклорі, адже полягає у передачі за допомогою мовних засобів суспільно-історичного досвіду людства.

- Відображувальна, або номінативна функція слугує для пригадування та відтворення предметів і явищ або ж для називання предмета під час його візуального сприйняття.

- Інструментальна функція передбачає успішне використання мовлення для здійснення будь-якої іншої діяльності (ігрової, трудової та ін.) [27; 85; 155].

Таким чином, ґрунтовне вивчення терміну «адаптація», зокрема «етнічна адаптація», аналіз її компонентів та функцій, теорій міжкультурних адаптацій, а також функціональне розмежування категорій мови та мовлення, дає підставу зробити наступне узагальнення.

Під мовленнєвою адаптацією правомірно розуміти ефективне використання мігрантами усіх мовних засобів навколишнього

лінгвокультурного середовища задля ефективного функціонування в ньому. Лінгвокультурним середовищем у цьому випадку ми називаємо певний територіальний простір, насичений притаманними йому етнокультурологічними та лінгвістичними особливостями.

Разом із тим, неможливо уявити ефективне функціонування особистості в іншомовному для неї середовищі без задоволення власних потреб, мотивів та збереження цінностей [49].

Вважаємо за необхідне зупинитися на тлумаченні цих трьох категорій в парадигмі поняття мовленнєвої адаптації.

Отже, компонентом ефективної мовленнєвої адаптації є потреби, під якими ми розуміємо форму зв'язку живих організмів із зовнішнім світом та джерело їх активності [132, с. 276–277].

За О. М. Леонтьєвим, потреби є соціальним продуктом, котрий формується в онтогенезі в процесі освоєння людиною соціальної дійсності під впливом тієї чи іншої діяльності та знаходить свій прояв у її поведінці. Потреби неможливо задовольнити раз і назавжди, вони виникають знову, розвиваються на новому рівні, спонукаючи людину до створення матеріальної та духовної культури [87; 135, с. 260].

Існує доволі багато підходів до класифікації потреб. Звертаючись до класичної ієрархічної теорії потреб А. Маслоу, бачимо, що потреби поділяються на фізіологічні, потреби в безпеці, любові і прихильності, визнанні і оцінці та самоактуалізації (реалізації власних здібностей і талантів). Реалізація наступної потреби обов'язково передбачає задоволення попередньої [99; 229, с. 187–188].

Розглядаючи цю теорію в рамках адаптації мігрантів, робимо висновок, що для успішного задоволення перелічених потреб в іншомовному середовищі, мігрант обов'язково повинен послуговуватися мовою та мовленням. Відтак ми вбачаємо прямий зв'язок між успішним досягненням, реалізацією потреб мігранта та володінням ним іноземним мовленням країни свого проживання. Більше того, шанси для досягнення мігрантами

найвищого щабля потреб – самоактуалізації прямо пропорційно дорівнюють успішності їх мовленнєвої адаптації до нового іншомовного середовища.

Мотив (лат. *motus* – рух) – причина, що спонукає до діяльності, скерованої на задоволення певних потреб. Більше того, діяльність індивіда може бути полімотивованою та покликаною задовольняти декілька його потреб одночасно. Мотив, котрий не завжди є усвідомлюваним, визначає характер пізнавальних процесів особистості – сприймання, пам'ять, мислення, увагу тощо [227, с. 91–92].

Таким чином, під мотивацією ми розуміємо систему спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Мотивація як відносно стійка система домінуючих мотивів діяльності і поведінки, не постійна впродовж життя людини, має свої вікові особливості, пов'язані зі зміною провідних видів діяльності, соціальних умов та умов проживання, планів та намірів людини [5; 135, с. 212–213].

У випадку міграції характер мотивів мігрантів дійсно переглядається та змінюється упродовж їх адаптації до іншомовного середовища. Можемо припустити, що до загальних, соціальних мотивів належать наступні: здобути визнання в суспільстві, колективі, бути уподібненим своїм мовленням до носіїв мови, здобути освіту, отримати гідне місце праці, забезпечити матеріально себе та родину тощо. Вузькоособисті мотиви втілюють прагнення до власного благополуччя (заслужити похвалу, повагу з боку інших, добру оцінку власних дій та ін.). Усі згадані мотиви об'єднані одним і тим самим знаменником – іноземним мовленням. Адже не володіючи мовленням, котре у випадку міграції автоматично змінює свій статус з іноземного на рідне, усі згадані мотиви реалізувати практично не можливо. Тому, на наше переконання, успіх задоволення мотивів мігрантів безпосередньо залежить від володіння ними мовлення країни їх входу.

Поруч із власними потребами та мотивами, особистість неодмінно володіє індивідуальним набором так званих критеріїв, які вона особливо цінує в житті, оточуючому її світі та людях, інакше кажучи – володіє

цінностями. До них належить усе, чим вона дорожить та чому надає особливого значення [110, с. 306]. Цінності можуть визначати поведінку людини в тій чи іншій ситуації, оскільки пов'язані з її вподобаннями та переконаннями [228, с. 466]. Вони бувають як матеріальні, так і духовні. До перших належать: архітектура, вбрання, традиційні страви; другі – це релігійні переконання й обряди, звичаї, пісні, стиль життя, шлюбний кодекс, спосіб виховання дітей [54, с. 113].

На думку Н. М. Лебедевої, категорію цінностей можна вважати однією з найбільш складних в психології, оскільки вона є мотиваційним та когнітивним новоутворенням водночас [37; 78; 80].

Цінності демонструють процес пізнання людиною соціального світу і в той же час реалізують психічну регуляцію її поведінки в соціальному середовищі. За словами дослідниці, «цінності, зорганізоване ними розуміння та вмотивована ними поведінка, визначають надважливий зміст людської життєдіяльності і в цій якості вони можуть мати як універсальну, так і культурно-специфічну природу» [80, с. 26].

Доволі часто термін цінності ми асоціюємо з терміном культура, під якою дослідник Д. Мацумото власне і розуміє сукупність установок, цінностей, вірувань і поведінки, котрі передаються від покоління до покоління, є спільними для певної групи людей, проте індивідуальні для кожного окремо взятого індивіда [100].

На нашу думку, саме такий набір цінностей формує індивідуальне культурне середовище та мікроклімат будь-якої держави, що визначає і формує її традиції, звичаї, типові соціальні форми поведінки тощо.

Повертаючись в русло нашої теми, стає зрозумілим, що кожен мігрант, володіючи набором власних культурних, ментальних, мовних цінностей, входить із ними у нове для нього культурне та мовне середовище. В такому разі неодмінно виникає небезпека нерозуміння, внутрішніх конфліктів та протистоянь між системою рідних, добре знайомих та системою нових, невідомих, пануючих в цій країні цінностей.

На наше переконання, саме мовлення, котре з поміж інших функцій виконує також суспільно-історичну функцію, здатне налагодити, врегулювати внутрішній контакт та пом'якшити адаптацію мігранта у новому для нього культурному та мовному середовищі. Саме мовленнєва адаптація сприятиме розумінню базових цінностей нової для мігранта культури, адже від цього напряму залежить не лише специфіка спілкування, поведінки в даному середовищі, але і внутрішні впевненість та комфорт мігрантів. Більше того, мовленнєва адаптація в жодному разі не вимагає відмови від особистих цінностей, а навпаки, передбачає збереження своїх та набуття нових.

Отже, оскільки у поняття мовленнєвої адаптації ми інтегрували не лише функції адаптації та мовлення, а також і потреби, мотиви та цінності особистості, вважаємо доцільним доповнити та розширити його визначення. Таким чином, під мовленнєвою адаптацією слід розуміти ефективне використання особистістю усіх мовних засобів навколишнього лінгвокультурного середовища для задоволення актуальних потреб, мотивів, збереження власних та надбання нових цінностей.

Втім, позитивною її можна вважати лише у випадку, якщо усі функції мовлення знаходять своє відображення та реалізацію у функціях адаптації і навпаки.

Для кращого візуального сприймання логічно операціоналізувати зміст терміну «мовленнєва адаптація» у вигляді функціональної моделі, в котрій вказано на взаємний зв'язок усіх її компонентів.

Під моделлю (лат. *modulus* – міра, зразок) прийнято розуміти спрощене зображення того чи іншого процесу або явища. Побудова моделі, або ж, інакше кажучи, моделювання, полегшує вивчення наявних у цьому процесі чи явищі якостей та закономірностей.

Одні і ті ж процеси та явища можуть бути представлені у різних типах моделей. За кількістю параметрів, що входять до складу моделі, вони класифікуються як функціональні, моделі принципу дії, структурні та

параметричні. В нашому випадку вважаємо оптимальним вибір представлення змісту мовленнєвої адаптації у вигляді саме функціональної моделі, адже вона слугує основою для вивчення особливостей роботи (функціонування) різних процесів, явищ та їх призначення у взаємозв'язку з внутрішніми та зовнішніми елементами.

Функція, в свою чергу, є найбільш значущою характеристикою будь-яких процесів, явищ та відображає їх призначення. Таким чином, функціональні моделі відображають порядок дій, направлених на досягнення заданих цілей [175].

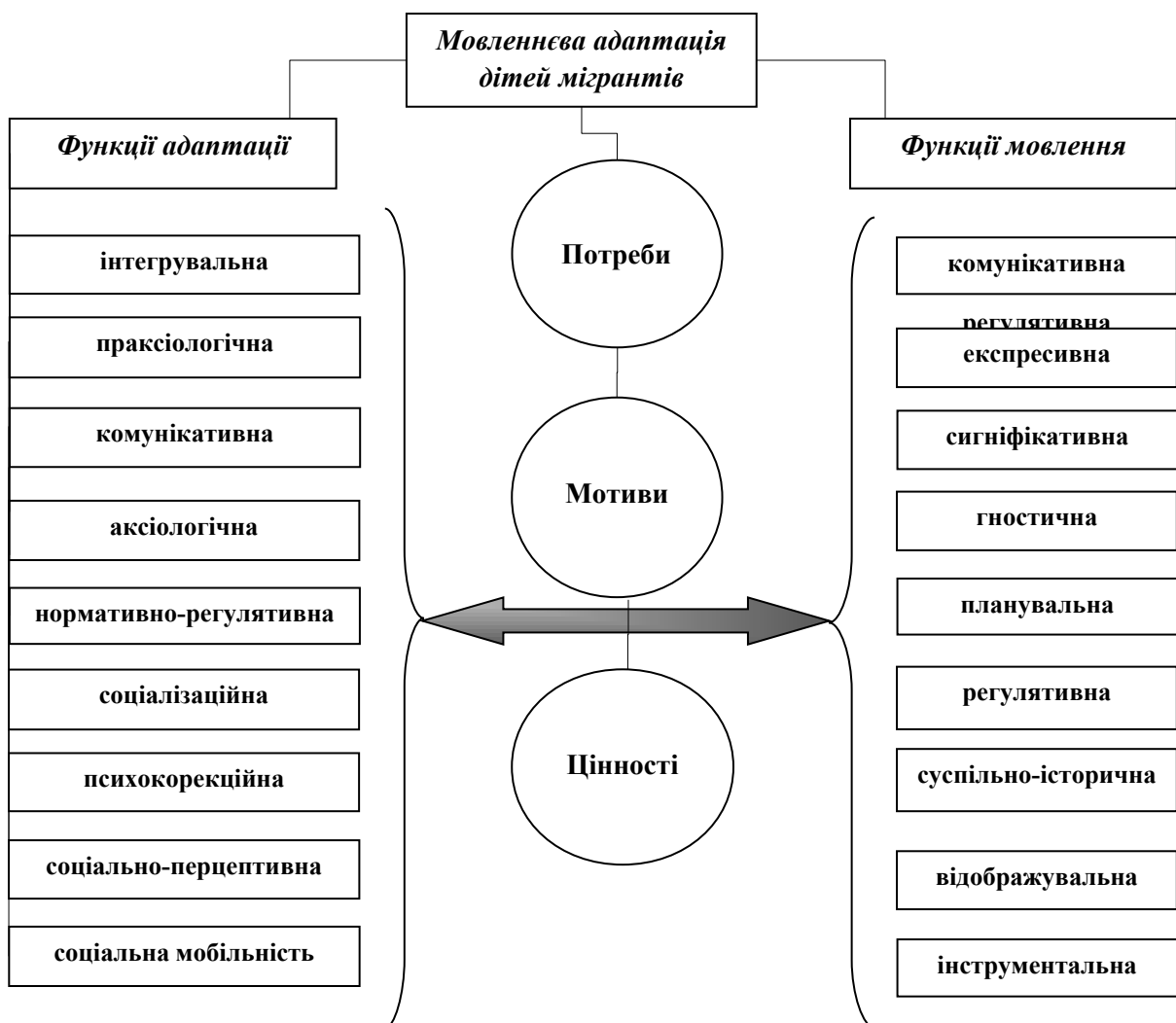


Рис. 1.1. Функціональна модель мовленнєвої адаптації дітей мігрантів

Оскільки мовленнєва адаптація як явище відображає взаємозв'язок її внутрішніх елементів (потреб, мотивів та цінностей), а також зовнішніх

(функцій адаптації та мовлення), вона цілком правомірно може мати статус представлення у вигляді функціональної моделі (див. рис. 1.1).

Отже, як бачимо на прикладі функціональної моделі, мовленнєва адаптація передбачає єдність та взаємний зв'язок усіх її компонентів, а саме: функцій мовлення та функцій адаптації, а також задоволення потреб, мотивів та цінностей мігранта упродовж його мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища.

Таким чином, аналіз функціональних особливостей мовленнєвої адаптації дає змогу зробити певні теоретичні узагальнення та виділити такі аспекти:

- протягом мовленнєвої адаптації розширюється когнітивний та мовний діапазони особистості, відбувається поглиблення її пізнавальних, емоційних та вольових можливостей, особистісне зростання, самореалізація у власному мовленні;

- в процесі мовленнєвої адаптації відбувається активне формування свідомості мігранта відповідно до нових умов проживання;

- оволодіння іншою мовою та потреба її використання часто є стресогенною, адже не завжди увінчується успіхом. В такому разі мова йде про мовленнєву дезадаптованість, оскільки мігрант виявляється неспроможним використовувати мовні засоби для повної реалізації своїх потреб та мотивів. Подекуди ці труднощі прямо пропорційно пов'язані з мовною дистанцією (належністю до різних мовних груп);

- мовленнєва адаптація передбачає використання мовних засобів не лише для набуття нових, але й збереження при цьому власних потреб, мотивів та цінностей;

- ефективна мовленнєва адаптація виконує інтегративну функцію особистості до соціокультурного середовища, а дезадаптація призводить до мовленнєвої асиміляції або мовленнєвої ізоляції, що має характер психологічного захисту або ж усамітнення.

Отже, результати проведеного теоретичного аналізу та виділення

провідних функцій мовленнєвої адаптації показує, що це складне системне явище, котре потребує цілісного розгляду на емпіричному рівні. Оскільки досліджувану групу наших респондентів становлять діти мігрантів, вважаємо за необхідне за допомогою низки психодіагностичних методик здійснити ґрунтовне емпіричне вивчення їх мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища.

Висновки до розділу 1

У розділі висвітлено результати теоретичного аналізу поняття «адаптація» та підтверджено полісемантичність його природи. Інтерес до цього феномену простежено у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників на різних етапах розвитку психологічної науки.

З'ясовано, що «психологічна адаптація» – це пристосування особистості до існування в суспільстві у відповідності з вимогами цього суспільства та із власними потребами, мотивами та інтересами. При цьому психологічна адаптація здійснюється шляхом засвоєння норм та цінностей цього суспільства (як в широкому значенні, так і у вузькому соціальному оточенні – групі, трудовому колективі, сім'ї). Вона проявляється у діяльності людини, а також її взаємодії (спілкуванні) з оточуючим середовищем. Порушення цього процесу або здійснення його асоціальними чи несхвалюваними способами призводить до «дезаптації» та зниження адаптаційного потенціалу особистості. Встановлено, що під «адаптаційним потенціалом» слід розуміти низку соціально-психологічних і індивідуальних характеристик особистості, які визначають ступінь її соціальної адаптованості в конкретних соціальних умовах, а саме вияв умов, за яких рівень адаптованості до впливу психогенних факторів був би задовільним і сприяв ефективності діяльності у психотравмуючих ситуаціях, збереженню психічних і фізіологічних резервів.

Визначено, що пристосування людини або групи людей до нового етнічного середовища, а частково і пристосування до них цього середовища з метою добросусідства та взаєморозуміння визначається терміном «етнічна адаптація». Альтернативно використовуються також дефініції «етнокультурна адаптація», «міжкультурна адаптація», «акультурація» та «психологічна акультурація».

Виявлено, що існує чотири типові закономірні процеси, які супроводжують адаптацію мігрантів, а саме: геноцид, асиміляція, сегрегація та інтеграція. Успішна адаптація – це адаптація виключно за зразком інтеграції або ж опанування навичок незнайомої культури до досягнення повної соціальної адекватності в ній, неуспішна адаптація – модель психологічного захисту або ізоляції в новій культурі.

У розділі проаналізовано психологічні особливості адаптації мігрантів до нового соціокультурного простору та охарактеризовано чинники впливу на ефективність їх адаптації. Вони пояснені низкою теорій міжкультурної адаптації, а саме: теорією страждання та втрати, локусу контролю, селективної міграції, цінності очікувань, негативних життєвих подій, ціннісних відмінностей та соціальної підтримки.

З'ясовано, що адаптація виконує такі функції: інтегративну, практиологічну, комунікативну, аксіологічну, нормативно-регулятивну, соціалізаційну, психокорекційну, соціально-перцептивну та функцію соціальної мобільності. Виявлено, що пізнавальні процеси (сприймання, увага, пам'ять, мислення), а також стратегії адаптації мігрантів (асиміляція, сепаратизм, маргіналізація, інтеграція) визначають успіх реалізації усіх перелічених функцій адаптації.

У розділі охарактеризовано та чітко розмежовано мовні та мовленнєві аспекти адаптації мігрантів до іншомовного середовища. Визначено, що рідне та іноземне мовлення є невід'ємною складовою психічної діяльності особистості та виконує такі функції: комунікативну, експресивну, сигніфікативну, гностичну, планування, регулювання, суспільно-історичну,

відображувальну та інструментальну.

З урахуванням функцій та провідних характеристик обох складових: адаптації та мовлення, теоретично узагальнено та запропоновано визначення поняття «мовленнєва адаптація», під яким слід розуміти ефективне використання особистістю усіх мовних засобів навколишнього лінгвокультурного середовища для задоволення актуальних потреб, мотивів, збереження власних та надбання нових цінностей. Протягом мовленнєвої адаптації розширюється когнітивний та мовний діапазони особистості, відбувається поглиблення її пізнавальних, емоційних та вольових можливостей, особистісне зростання, самореалізація у власному мовленні.

Оскільки мовленнєва адаптація відображає взаємозв'язок її внутрішніх компонентів (потреб, мотивів та цінностей) та зовнішніх (функцій адаптації та мовлення), вона представлена у вигляді функціональної моделі.

Результати дослідження, викладені у розділі, відображені у таких працях:

1. Тарасюк І. В. Мовна адаптація як різновид соціокультурної адаптації мігрантів до іншомовного середовища / І. В. Тарасюк // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав - Хмельницький: ПП «СКД», 2011. – Вип. 7. – С. 65–72.

2. Тарасюк І. В. Культурний шок як один із чинників адаптації та реадaptaції мігрантів до нового соціокультурного середовища / І. В. Тарасюк // Психологічні перспективи. – Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. – Вип. 17. – С. 232–240.

3. Тарасюк І. В. Психологічні механізми адаптації особистості / І. В. Тарасюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. – Вип. 17. – С. 342–349.

4. Тарасюк І. В. Функціональна модель мовленнєвої адаптації дітей мігрантів / І. В. Тарасюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2012. – Т. XIV, част. 2. – С. 352–360.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ

2.1. Методологічне забезпечення дослідження мовленнєвої адаптації дітей мігрантів у іншомовному середовищі

Виокремлення та аналіз основних функцій ефективної мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища, у нашому випадку до німецькомовного середовища, зумовили логіку емпіричного дослідження, яке проводилося у 2011 – 2012 роках. У дослідженні брали участь 237 респондентів (123 чоловічої та 114 жіночої статі) віком від 9 до 12 років (4 – 6 класи).

Передусім, вважаємо за необхідне охарактеризувати типові особливості розвитку мовлення дітей, котрі народилися та проживають в одному і тому ж мовному середовищі. Для того, щоб мовленнєва характеристика відбулася у вікових рамках нашої досліджуваної групи, необхідно максимально точно виокремити цей віковий період.

За словами Л. С. Виготського, від правильного вирішення проблеми вікової періодизації залежить стратегія побудови системи виховання і навчання підростаючого покоління, адже вік – це якісно особливий етап психічного розвитку, який характеризується значною кількістю змін, новоутворень, які складають у сукупності своєрідність структури особистості на даному етапі її розвитку [25; 26].

Загалом слід зазначити, що на сучасному етапі вікова психологія репрезентована численними напрямками, концепціями, теоріями, які на різних засадах досліджують особливості психічного розвитку людини в онтогенезі.

Звертаючись до історії, бачимо, що ця проблема завжди залишалася неоднозначною. До основних теорій та концепцій вікового розвитку належали: біогенетичний закон Е. Геккеля, теорія рекапітуляції С. Холла, теорія «чистої дошки» Дж. Локка, «теорія конвергенції» В. Штерна. З. Фрейд

виокремлював психосексуальні стадії розвитку особистості, Е. Еріксон пропонував епігенетичну концепцію. Персоногенетичний напрям, представлений А. Маслоу, К. Роджерсом, Ж. Піаже, був зосереджений на інтелектуальному розвитку дитини, Л. Кольберг – на розвитку моральної свідомості особистості. Також науці відомі теорія розвитку вищих психічних функцій Л. С. Виготського та концепція психічного розвитку дитини Д. Б. Ельконіна [3; 29; 202].

Ознайомлюючись із віковою періодизацією життєвого циклу людини, слід враховувати деякі специфічні особливості та умовність її характеру. Визначити межі вікових періодів досить складно, оскільки, по-перше, психічне життя кожного окремого індивіда, підкоряючись загальним законам, все ж розгортається індивідуально. По-друге, численність класифікацій вікових періодів зумовлена врахуванням різних критеріїв. Портрет, суспільний розвиток та сучасний стиль життя вносить свої корективи в розвиток особистості. Таким чином, попри чисельні спроби, єдино правильної, універсальної класифікації на жаль не існує.

Спробуємо класифікувати віковий період наших респондентів згідно з найбільш поширеними класифікаціями. Отож, відповідно до періодизації, прийнятої Міжнародним симпозіумом з вікової періодизації у Москві (1965 р.), другий період дитинства триває від 8 до 12 років (чоловіча стать) та від 8 до 11 років (жіноча стать). Підлітковий вік охоплює 13–16 років (чоловіча стать) та 12–15 років (жіноча стать) [14].

За Міжнародною класифікацією (Квінн, 2000), період дитинства охоплює період 6–12 років, а період підліткового (юнацького) віку – 12–18 років [61].

Періодизація Д. Бромлей (1966) базується на циклах. Так, цикл «дитинство» складається із трьох стадій: немовляти (від народження до 18 місяців), дошкільне дитинство (від 18 місяців до 5 років), раннє шкільне дитинство (від 5 років до 11–13 років). Цикл «юність», за автором,

поділяється на дві стадії: старше шкільне дитинство (від 11 до 15 років), пізня юність (від 15 до 21 років) [197].

Однією з сучасних є періодизація Г. Крайга (2003). Автор виокремлює середнє дитинство (6–12 років), підлітковий та юнацький вік (12–19 років) [71, с. 56–57].

За російським психологом А. О. Реаном (2005), середнє дитинство триває з 6 до 11 років, а підлітковий та юнацький вік від 11 до 19 років [134].

Отож, як бачимо, в межах кожного вікового періоду спостерігаються великі індивідуальні відмінності, які є результатом впливу умов життя, характеру активності, виховання, природних та індивідуальних відмінностей. Вони також зумовлені психічними, особистісними, статевими, соціально-економічними, історичними та іншими чинниками.

Таким чином, згідно з проаналізованими класифікаціями, вік досліджуваних респондентів балансує між середнім дитинством та підлітковим віком. Оскільки обидва вікових періоди є досить тривалими, для об'єктивної характеристики мовлення нашої цільової групи пропонуємо взяти до уваги аналіз останніх двох років середнього дитинства та перших двох років підліткового віку. За основу беремо трактування розвитку мовлення в онтогенезі за Г. Крайгом та Д. Бокумом, що детально викладене в праці «Психологія розвитку» [72].

Поглянемо, які якісні зміни в нормі відбуваються у мовленні досліджуваної вікової групи.

Отож, загалом цей віковий період характеризується інтенсивним розвитком та удосконаленням усіх психічних пізнавальних процесів дитини, що безпосередньо впливає на ефективність оволодіння монологічним, діалогічним та писемним мовленням.

З розвитком усного мовлення розширюється словниковий запас учнів, вони оволодівають дедалі складнішими граматичними структурами, навчаються переказувати невеликі твори за складеним планом, висловлювати думки та аргументувати їх. Мовлення загалом стає більш контрольованим та

регульованим. Інтенсивний розвиток та удосконалення внутрішнього мовлення як важливого механізму розумової діяльності сприяє ефективному вирішенню різноманітних завдань, мисленнєвому плануванню, запам'ятовуванню нової інформації тощо. Повноцінний мовленнєвий розвиток у цьому віці відкриває додаткові можливості для подальшого розвитку лексичного, граматичного та стилістичного аспектів мовлення.

У школярів розвиваються на якісно новому рівні навички читання та письма. Ці форми символічної комунікації взаємопов'язані, адже читання є сприйманням змісту письмового тексту, а письмо – передаванням змісту в письмовій формі.

З точки зору цілісного підходу до мови та мовлення, їх грамотність визначається рівнем ефективності володіння усним і писемним мовленням. Відтак, створюючи для дітей сприятливе мовне середовище як в школі, так і вдома, відбувається активне сприяння розвитку їх грамотності. До основних чинників становлення грамотності дітей та молодших підлітків належать: збагачене писемним мовленням оточення (наявність відповідної навчальної та художньої літератури, сімейні читання вголос, письмо під диктування батьків, можливість ознайомитись із значенням незрозумілих слів, фраз під час самостійного читання), збагачене усним мовленням середовище (зразки коректного мовлення дорослих, розмови з дорослими, однолітками в сюжетно-рольових іграх, можливість збагачення словникового запасу, доступ до необхідної інформації про значення слів), набуття мовленнєвого досвіду (ігри, повсякденне життя, дослідження природи), досвід символічної репрезентації (театральні вистави, малювання і живопис, музика і танці), експериментування з писемним мовленням (написання повідомлення, листа), читання (читання напам'ять, читання з контекстними підказками, пошук писемної форми почутого слова).

Отже, розвиток мовлення є складним процесом, який безпосередньо залежить також від соціокультурного контексту. З раннього дитинства діти черпають інформацію та набувають основ грамотності у взаємодії з батьками

та рідними, оскільки це відбувається у процесі природного спілкування, а не лише завдяки спеціальним заняттям. За нашим припущенням, у дітей мігрантів розвиток німецького мовлення та мовленнєва адаптація відбувається більш уповільнено та хаотично. Батьки, у зв'язку з недостатнім володінням німецької мови, не можуть в повному обсязі допомогти своїм дітям якнайшвидше оволодіти німецьким мовленням, тому відповідальність за їх мовленнєву адаптацію більшою мірою лягає на школу, шкільне середовище.

Беручи до уваги шкільні взаємовідносини дітей з вчителями та однокласниками, дослідження демонструють, що характерною властивістю, особливо у підлітковому періоді, є посилене прагнення дітей до спілкування з ровесниками, передусім з однокласниками та старшими за себе, стосунки з якими відіграють важливу роль у їх житті. Діти прагнуть здобути повагу і визнання ровесників, мати в них авторитет. Ці прагнення, на нашу думку, є в рази підсиленими у дітей мігрантів, котрі не бажають виділятися на тлі інших своїми ментальними, культурними, мовними та іншими відмінностями. Таким чином, школярі більше взаємодіють та активніше наслідують один одного, ніж вчителів. Саме такі соціальні взаємодії дітей створюють передумови для оволодіння ними мовленням, котре найчастіше не є літературним, а насичене молодіжним сленгом.

На наше переконання, важливою на цьому етапі мовленнєвої адаптації дітей мігрантів є шкільна група, котра постає в ролі взірця не лише поведінки, але й мовлення. Саме тому для більшої повноти та об'єктивності даних емпіричного дослідження було навмисне обрано шкільні навчальні заклади різних типів, для того аби підтвердити або спростувати наше припущення, що діти у насичених інтернаціональних групах адаптуються повільніше ніж у тих, де переважають діти етнічних німців.

Оскільки фізіологічний та психічний розвиток дівчат та хлопців, особливо у вказаному віковому діапазоні, відбувається нерівномірно,

ставимо також за мету встановити, чи впливає на мовленнєву адаптацію стать дітей мігрантів.

Таким чином, емпіричне дослідження здійснювалося за згоди дирекції, вчителів та батьків на базі чотирьох німецьких шкіл: Städt. Gem. Grundschule Elkenbreder Weg (Bad Salzuflen), Grundschule Ahornstraße (Bad Salzuflen), Gymnasium am Markt (Bünde), Gesamtschule Friedenstal (Herford). Перші дві школи за системою освіти Німеччини, зокрема у федеративній землі Північний Рейн Вестфалія, є початковими школами (Grundschule), в яких навчаються усі діти разом за однаковою навчальною програмою 4 роки. Пізніше школярі продовжують навчання у середніх школах різних типів, серед яких гімназії (Gymnasium) та загальноосвітні школи (Gesamtschule). Вибір школи зумовлений рівнем успішності у навчанні, рівнем володіння німецькою мовою та загальним інтелектуальним рівнем розвитку дитини.

Отже, усіх респондентів ми диференціюємо за такими показниками: з загальної вибірки досліджуваних, котра складає 237 дітей, 134 дитини має обох батьків етнічних німців, 103 учні є дітьми мігрантів.

Беручи до уваги загальноосвітню та дві початкові школи доходимо таких результатів: із загальної кількості учнів 109, діти німецьких сімей складають 50 осіб: (27 чоловічої та 23 жіночої статі). Кількість дітей мігрантів сягає 59 осіб (38 чоловічої та 21 жіночої статі).

Дітей мігрантів, або ж, як їх називають німці, дітей із міграційним минулим, можна розділити на три категорії:

1) діти, у яких один із батьків є етнічним німцем, а інший – іноземець. Найчастіше зустрічалися комбінації: Німеччина / Туреччина, Німеччина / Росія, Німеччина / Сербія, Німеччина / Італія та Німеччина / Великобританія;

2) діти, батьки котрих походять із однієї країни: переважно це мігранти з Туреччини, Сирії, Росії, Польщі, Іраку, Ірану, Лівану, В'єтнаму, Албанії, Азербайджану, Грузії та України;

3) діти так званих змішаних сімей, батьки котрих походять із різних країн, але проживають на території Німеччини. Ними виявилися

представники Сербії / Албанії, Сардинії / Туреччини, Сирії / Іраку, Сербії / Туреччини та Росії / Румунії.

Ситуація в гімназії виглядає таким чином: із загальної кількості учнів 128, діти німецьких сімей складають 84 особи (50 жіночої та 34 чоловічої статі). Кількість дітей мігрантів сягає 44 осіб (24 чоловічої та 20 жіночої статі).

Як і в попередньому випадку, зазначаємо, що:

1) до першої категорії мігрантів належать діти, у яких один із батьків є етнічним німцем, а інший – іноземець. Представлені наступні країни: Німеччина / Польща, Німеччина / Іспанія, Німеччина / Росія, Німеччина / Великобританія, Німеччина / Румунія, Німеччина / Хорватія, Німеччина / Албанія, Німеччина / Аргентина та Німеччина / Україна;

2) діти, обоє з батьків котрих є вихідцями з Росії, Казахстану, Польщі, України, Албанії, Ефіопії та Індії;

3) діти, батьки котрих мігрували до Німеччини з різних країн. Ними виявилися представники Росії / Литви, Італії / Туреччини, Казахстану / України, ОАЕ / Туреччини.

Оскільки наше дослідження не передбачає встановлення прямих залежних зв'язків між окремими країнами виходу батьків дітей мігрантів, надалі ми не будемо на цьому наголошувати, а братимемо до уваги лише групу дітей мігрантів загалом.

Як бачимо, у загальноосвітній та початкових школах кількість дітей етнічного німецького походження становить 45%, в той час як дітей мігрантів – 55%, що свідчить про досить високий рівень інтернаціональної насиченості в класах. Проте в гімназії ситуація дещо інша: кількість дітей етнічного німецького походження складає 65%, а дітей мігрантів – 35%. Вважаємо, що однією з головних причин, чому домінуючу більшість гімназистів складають етнічні німці, полягає у труднощах дітей мігрантів адаптуватися до німецького лінгвокультурного простору. Власне розуміння мови та мовлення як засобу пізнання та комунікації, способу розвивати

мовну культуру, творчі здібності, ініціативність, пізнавальну самостійність особистості, її уміння працювати з інформацією, критично оцінювати її, застосовувати для розв'язання життєвих проблем є цілком природнім та адекватним у розумінні дітей, котрі народилися та зростають в одному і тому ж соціолінгвістичному середовищі, тобто для яких мова є невід'ємною частиною власної свідомості. В той час перед дітьми мігрантами стоїть подвійне завдання та психологічне навантаження – не лише адаптуватися до нової культури, нового середовища, але і до нового мовлення. Оскільки респондентами в даному дослідженні є діти шкільного віку, то, відповідно, в школі німецька мова стає для них не просто шкільною дисципліною, але й засобом навчання та вивчення інших предметів. Тому в цьому випадку спрацьовує принцип взаємного зв'язку між знанням мови, володінням мовленнєвими навичками (аудіювання, говоріння, читання, письмо), з одного боку, та успішністю у навчальному процесі та комфортному перебуванні в соціумі, з іншого.

Отож, специфіка розуміння поняття мовленнєвої адаптації зумовила необхідність пошуку низки різнопланових психодіагностичних методик, за допомогою яких можливо визначити рівень мовленнєвої адаптації або ж констатувати дезадаптацію дітей мігрантів до іншомовного середовища. Вважаємо, що в рамках нашого дослідження найбільш вдалим діагностичним потенціалом дослідження мовлення в умовах іншомовного середовища володіють такі методики: авторський опитувальник «Мовленнєва адаптація», наративна методика «Письменник», вільний асоціативний експеримент, а також проєктивні методики тест Люшера та «Неіснуюча тварина».

Доцільним, на наш погляд, є обґрунтування такого вибору.

Оскільки мовленнєва адаптація є поняттям малодослідженим, наразі не існує відповідної методики, котра була б зосереджена лише на виявленні рівня мовленнєвої адаптованості мігрантів до іншомовного середовища. Саме тому нами було створено власний, чітко структурований та адаптований до дитячого сприймання опитувальник. За змістом він відображає не лише

єдність функцій мовлення, але і функції адаптації, котрі детально описані у теоретичному розділі. Опитувальник «Мовленнєва адаптація» покликаний продемонструвати мовленнєву вправність дітей мігрантів, рівень їх мовленнєвої інтегрованості в іншомовному середовищі. Він складається з шести блоків (відповідно до функцій мовлення) по п'ять запитань у кожному. До кожного запитання запропоновано три варіанти відповіді: «так», «ні», «не знаю». Максимальна кількість балів за опитувальником – 90 балів.

В рамках наративної методики «Письменник» (від англ. narrative – історія, оповідь) діти виконували твір на вільну тему. Без будь-яких обмежень вони мали можливість втілити свій авторський задум та продемонструвати рівень володіння писемним мовленням. Окрім емоційного наповнення, методика дає змогу оцінити вміння учнів будувати висловлювання, добирати та впорядковувати необхідний для реалізації задуму мовний матеріал, логічно та послідовно викладати думки, керуючись лексичним, стилістичним та граматичним арсеналом мови. Крім того, оволодіння письмом, як графічним засобом комунікації, є індикатором грамотності учнів [109; 195; 220].

Вільний асоціативний експеримент, як один із перших проєктивних методів, є одним із найбільш вдалих інструментів психолінгвістичного аналізу семантики мовлення. З. Фрейд та його послідовники вважали, що неконтрольовані асоціації є символічною, або й прямою, часто неусвідомленою проєкцією людської свідомості. Дійсно, формування асоціацій – це складний психофізіологічний процес, котрий передбачає зв'язок між окремими нервово-психічними актами, думками, уявленнями, почуттями особистості. Будь-яке слово, сказане, прочитане або почуте, приводить в дію величезний механізм асоціативних зв'язків, який формує певний образ. Утворюючи асоціації, людина виявляє своє бачення дійсності крізь призму індивідуальної асоціативної картини світу, що формується в контексті її рідної культури та закарбовується у її підсвідомості [31; 149].

Саме тому вивчення асоціативних значень посідає важливе місце у крос-культурних дослідженнях. Так, приміром, чорний колір для представника європейської культури асоціативно пов'язується із сумом, в той час як для японської культури таким кольором є білий [171, с. 189].

За О. О. Залевською, характер словесних асоціацій визначається культурно-історичними традиціями того чи іншого народу. Так, на слово «хліб» росіяни найчастіше дають вербальну асоціацію – «сіль», узбеки – «чай», французи – «вино» тощо [48].

Подібне трактування бачимо і у О. О. Леонтьєва, за яким на характер асоціативних зв'язків впливає географічне знаходження респондентів. Наприклад жителі Ярославля на слово стимул «гроно» відповідали – «горобини», а мешканці Душанбе – «винограду» [83]. В. П. Глухов зауважує, що належність до одного народу, однієї культури, мовного середовища, робить «центр» асоціативного поля в цілому стабільним, а слова реакції на стимули – часто повторюваними, оскільки вони є вживаними та типовими в цій конкретній мові [30, с. 204].

Такі аспекти розгляду асоціацій гармонійно поєднуються із нашим дослідженням. Оскільки міграція передбачає не лише зміну постійного місця проживання, але і зміну мовленнєвого середовища особистості, це спричиняє внутрішню перебудову її асоціативного сприймання об'єктів навколишньої дійсності. Внаслідок таких колосальних змін мігранти часто переживають психологічний та емоційний дискомфорт. Незалежно від соціального статусу та віку, недостатнє розуміння мови, або ж окремих слів, може спровокувати викривлення їх сприймання та відтворення логічно та граматично некоректних асоціацій. Саме тому асоціативний експеримент слугує гарним індикатором вияву відмінностей в асоціативних реакціях на слова стимули у дітей етнічного населення та дітей мігрантів, а також певних відмінностей в їх асоціативному мисленні. Також вільний асоціативний експеримент є хорошим інструментарієм діагностики внутрішнього лексикону дітей

мігрантів та володіння ними мовним матеріалом, системою мовних зв'язків та взаємозв'язків, а також адекватності їх використання.

Останні дві проєктивні методики (тест Люшера та «Неіснуюча тварина») є невербальними, в чому полягає їх основна перевага та універсальність у застосуванні в багатонаціональних та полікультурних групах [16; 130].

Оскільки емоційні стани та настрої дітей мігрантів, за нашим баченням, впливають на їх адаптацію, мовленнєву адаптацію зокрема, тест Люшера є адекватним інструментом психодіагностичного дослідження, диференційним індикатором ступеня вираження емоційної напруги чи емоційного задоволення особистості. Оскільки вибір кольорів здійснюється емотивно, тест Люшера здатен виявляти невідомі свідомості прояви індивідуально-особистісних якостей, в чому і полягає його безперечна перевага [210; 211].

На нашу думку, подібно до асоціативної, кольорова емоційна картина світу кожної окремо взятої людини формується в онтогенезі та закарбовується у її підсвідомості, характеризує психічний та емоційний стан. Водночас, зміна соціального оточення мігрантів часто викликає у них стреси, дисгармонію та фруструючі настрої, що заважає їх успішній адаптації та інтеграції до іншомовного середовища. Саме аналіз колірних асоціацій, котрі залишаються у підсвідомості людини незалежно від її локації, здатні виявити приховані труднощі або ж фобії мігрантів та допомогти у їх подоланні.

Враховуючи залежності комбінацій кольорів, тест Люшера відображає змістову характеристику кольору та кольорових поєднань. Це допомагає виявити ставлення людини до оточення, образ сприймання навколишньої дійсності, що також знаходить свій прояв і у мовленні. На наш погляд, тест Люшера здатен вказати на відмінності в емоційних станах та певних поведінкових формах представників дітей етнічних сімей та дітей мігрантів, а також окремих статевих особливостях у виборі кольорів та відмінні емоційні настрої у дітей різних типів шкіл.

Ще одним інструментом діагностики емоційної складової адаптації є проєктивна методика «Неіснуюча тварина». Вона базується на теорії психомоторного зв'язку та використовується для виявлення особливостей психічних станів особистості, її підсвідомих внутрішніх конфліктів, а також ступінь адаптації та дезадаптації в середовищі. Графічний малюнок є своєрідним продуктом знакової діяльності дитини, відбитком її внутрішнього психологічного наповнення та слугує невербальним повідомленням для тих, хто його «читає». Протягом малювання підсвідомо відбувається процес самоідентифікації з власною вигаданою істотою, перекладання на неї своєї ролі та функцій в соціумі, аналіз власного я - образу. Відтак, графічне зображення набуває індивідуального емоційного забарвлення, мимоволі виказує проблеми, потреби, страхи свого художника. Символічний простір у вигляді аркуша відображає також часові періоди у житті дитини: сучасне, минуле та майбутнє, що пов'язані з дієвістю або ж ідеально-мисленнєвим планом роботи психіки. Отже малюнок як кінцевий продукт постає інформативним джерелом дитячої свідомості для психолога [19; 28; 38; 142; 179 та ін.].

В нашому випадку, аналізуючи цілісність малюнків, техніку їх зображення, розміщення, а також окремі складові елементи, ми маємо на меті з'ясувати та проілюструвати рівень комфорту та мовленнєвої адаптованості дітей етнічного населення та дітей мігрантів як у вузькому значенні (колективі, класі) так і широкому (в їх соціокультурному оточенні). Отже, проєктивна методика «Неіснуюча тварина» володіє необхідним для нашого дослідження психодіагностичним потенціалом.

Таким чином, проаналізувавши адекватність вікових особливостей досліджуваної групи та використаних у емпіричному дослідженні методик, можемо зробити деякі узагальнення:

– на сучасному етапі вікова психологія репрезентована численними напрямками, концепціями, теоріями, які на різних засадах досліджують особливості психічного розвитку людини в онтогенезі. В межах кожного

вікового періоду спостерігаються індивідуальні відмінності, які є результатом впливу умов життя, характеру активності, виховання, психічних, особистісних, статевих, соціально-економічних, історичних та інших чинників;

– згідно з проаналізованими класифікаціями, вік респондентів нашого дослідження балансує між дитинством та підлітковим віком. Для об'єктивної загальної характеристики мовлення дітей вказаної цільової групи, до уваги був взятий аналіз останніх двох років дитинства та перших двох років підліткового віку. Цей віковий період характеризується інтенсивним розвитком та удосконаленням усіх психічних пізнавальних процесів дитини, а також розвитком монологічного, діалогічного та писемного мовлення. Відбувається розвиток лексичного, граматичного і стилістичного аспектів мовлення;

– розвиток дитячого мовлення розглядається в соціокультурному контексті. Таким чином, на мовленнєву адаптацію дітей мігрантів до іншомовного середовища впливає як сім'я, так і шкільне оточення, його інтернаціональна насиченість зокрема;

– фізіологічний та психічний розвиток дівчат та хлопців досліджуваного вікового періоду відбувається нерівномірно, тому мовленнєва адаптація може мати статеві особливості;

– за допомогою таких психодіагностичних методик, як авторський опитувальник «Мовленнєва адаптація», методика «Письменник», вільний асоціативний експеримент, тест Люшера, методика «Неіснуюча тварина» можна, на наш погляд, дослідити та продемонструвати рівень мовленнєвої адаптації дітей мігрантів, а також простежити відмінності серед дітей мігрантів за типом шкільних навчальних закладів та статтю.

2.2. Психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів відповідно до типу навчальних закладів та статі

Отже, першою із застосованих методик у дослідженні мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища був авторський німецькомовний опитувальник «Мовленнєва адаптація», котрий мав на меті різнобічно врахувати та поєднати всі функції мовленнєвої адаптації та продемонструвати її рівень.

Опитувальник базується на запропонованій нами та описаній у попередньому розділі функціональній моделі мовленнєвої адаптації. Таким чином, в основі опитувальника є дев'ять функцій мовлення, а саме: комунікативна / експресивна, інструментальна, відображувальна, регулятивна, сигніфікативна / планувальна, гностична / суспільно-історична, котрі виокремлено в шість блоків по п'ять запитань у кожному.

Пропонуємо ознайомитися зі змістом опитувальника.

I. Комунікативна / експресивна функції

1. Чи достатньо знаєш німецьку мову для того щоб розуміти, про що говорять інші діти?
2. Чи розпочинаєш першим / першою розмову з іншими дітьми?
3. Чи достатньо знаєш німецьку мову для того щоб переконувати в чомусь інших (наприклад однокласників, друзів)?
4. Чи достатньо знаєш німецьку мову для того щоб справити добре враження на інших?
5. Чи завжди розумієш гумор своїх однокласників, коли вони жартують німецькою мовою?

II. Інструментальна функція

1. Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб успішно навчатися в школі?

2. Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб брати участь у різних гуртках (наприклад в шкільному хорі, театрі, футбольній чи баскетбольній команді, мистецькому гуртку та ін.)?

3. Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб брати участь в іграх?

4. Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб сказати все, що хочеш?

5. Чи з'являється відчуття страху, коли потрібно говорити німецькою мовою з однокласниками чи вчителями?

III. Відображувальна (номінативна) функція

1. Чи легко пригадуєш німецькі імена вчителів та друзів, котрих довго не бачив / бачила?

2. Чи легко пригадуєш назви типово німецьких страв, котрі раніше куштував / куштувала (наприклад *Brezel, Stollen* та ін.)?

3. Коли пригадуєш якусь подію, що відбулася давно, чи можеш одразу розповісти про неї німецькою мовою?

4. Коли бачиш певні предмети, чи одразу спадають на думку їх німецькі назви?

5. Чи можеш підбирати на німецькій мові подібні за значенням слова (наприклад гарний – красивий, маленький – крихітний, вітер – буревій)?

IV. Регулятивна функція

1. В той час коли щось робиш і розмовляєш при цьому про себе, ти говориш німецькою мовою?

2. Коли батьки чи вчителі просять тебе про щось німецькою мовою, чи одразу ти розумієш, про що йдеться та що ти маєш зробити?

3. Коли ти сам просиш когось щось зробити, чи можеш це чітко сформулювати німецькою мовою?

4. Коли розпочинаєш із друзями нову гру, чи одразу розумієш пояснення усіх правил німецькою мовою?

5. Коли щось робиш і не все вдається, чи нарікаєш вголос німецькою мовою?

V. Сигніфікативна / планувальна функції

1. Чи можеш без труднощів німецькою мовою описати погоду, улюблену страву, гру чи подібне?

2. Чи можеш без труднощів німецькою мовою описати свою радість, захоплення або ж гнів?

3. Чи важко тобі пригадати якусь подію з життя та одразу розповісти про неї німецькою?

4. Чи можеш детально німецькою мовою описати свої плани на вихідні або ж канікули?

5. Чи можеш вільно німецькою мовою переказати почуту історію або переглянутий фільм?

VI. Гностична / суспільно-історична функції

1. Коли інші діти з тобою жартують німецькою, чи впливають ці жарти на твій настрій?

2. Коли чуєш німецькою мовою слово «школа», чи уявляєш одразу кілька речей, наприклад шкільне приміщення, спортзал, учнів, вчителів?

3. Чи навчає тебе чомусь прочитана або почута німецькою мовою історія / розповідь?

4. Чи важко тобі переказати зміст прочитаної німецькою мовою книжки кількома стислими реченнями?

5. Коли чуєш німецьку приказку, приміром «*du hast Schwein gehabt*» (дослівний переклад: *ти мав свиню*. Правильне стилістичне тлумачення: *тобі пощастило*), розумієш, коли її використовують?

На кожне запитання учні мали змогу відповісти шляхом вибору одного з трьох варіантів відповідей. Варіант відповіді «так» (окрім II (5); V (3); VI (4)) оцінювався в 3 бали, «не знаю» в 2 бали та «ні» (окрім II (5); V (3); VI (4)) в 1 бал. Таким чином, максимально учень мав змогу отримати 90 балів.

Пропонуємо поглянути на отримані результати та порівняти відповіді дітей етнічного німецького населення та дітей мігрантів (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Мовленнєва адаптація дітей етнічних німців та мігрантів
усіх типів навчальних закладів**

Опитувальник (max. 90)	
Середньогруповий показник дітей етнічних німців ($\bar{x} \pm \sigma$)	Середньогруповий показник дітей мігрантів ($\bar{x} \pm \sigma$)
81,4 ± 4,7	77,4 ± 3,8

Отже, діти етнічних німців в середньому отримали $81,4 \pm 4,7$ бали з можливих 90. Під час перевірки анкет нас подекуди дивували їхні відповіді «не знаю» на такі запитання, як: *Коли ти бачиш певні предмети, чи одразу спадають на думку їх німецькі назви? Чи можеш підбирати на німецькій мові подібні за значенням слова (наприклад гарний – красивий, маленький – крихітний, вітер – буревій)?* (відображувальна функція), *Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб брати участь у різних гуртках (наприклад, в шкільному хорі, театрі, футбольній чи баскетбольній команді, мистецькому гуртку?* (інструментальна функція), *Чи важко тобі пригадати якусь подію з життя та одразу розповісти про неї німецькою?* (сигніфікативна функція) *та ін.*

За нашим припущенням, діти, для яких німецька є рідною мовою, не звертали увагу першочергово на мовний підтекст у сформульованих запитаннях, а в силу своєї обов'язковості та скрупульозності обмірковували їх суть та зміст, сумніваючись та оцінюючи критично свої здібності (... *певні предмети – які саме предмети? чи назву я справді всі? ... подібні за значенням слова – чи дійсно я підберу до будь-якого слова синонім?... та ін.*).

Натомість діти мігрантів, котрі в середньому отримали $77,4 \pm 3,8$ бали з можливих 90, на наведені вище приклади запитань здебільшого відповідали ствердно. Труднощі та сумніви у них виникали із запитаннями, типу: *Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб сказати все, що хочеш?* (інструментальна функція), *Коли батьки чи вчителі просять тебе про щось на німецькій мові, чи одразу ти розумієш про що йдеться та що ти маєш зробити?* (регулятивна функція), *Чи можеш без труднощів на німецькій мові описати свою радість, захоплення або ж гнів?* (сигніфікативна функція), *Чи навчає тебе чомусь прочитана або почута на німецькій мові історія/розповідь? Чи важко тобі переказати зміст прочитаної на німецькій мові книжки кількома стислими реченнями?* (гностична функція).

Таким чином, узагальнюємо, що діти мігрантів демонструють певні труднощі з розумінням та коректним використанням мовного матеріалу. Особливо це стосується вміння виражати свої інтенції, почуття, емоції, сприймати на слух інформацію та миттєво реагувати на неї, узагальнювати та репродукувати візуально сприйнятий або прослуханий текст.

Ще два запитання, які розкривають рівень володіння дитиною певними лінгвокраїнознавчими елементами німецької культури, викликали у дітей мігрантів труднощі, а саме: *Чи легко пригадуєш назви типово німецьких страв, котрі раніше куштував / куштувала (наприклад Brezel, Stollen та ін.)?*, *Коли чуєш німецьку приказку, приміром «du hast Schwein gehabt» (дослівний переклад: ти мав свиню. Правильне стилістичне тлумачення: тобі пощастило), розумієш, коли її використовують?* Ці факти свідчать про те, що мова і культура є явищами взаємопов'язаними. Як було наголошено у попередньому розділі роботи, лише опановуючи мову крізь призму культурних традицій народу, можна досягнути рівня лінгвістичної досконалості, а отже мовленнєвої адаптованості.

Цікавими виявилися також відповіді на два запитання з ряду комунікативно-експресивної функції, а саме: *Чи розпочинаєш першим/першою розмову з іншими дітьми? Чи достатньо знаєш німецьку*

мову, для того щоб справити добре враження на інших? На обидва запитання переважна більшість дітей німецьких сімей відповіла «ні», а дітей мігрантів – «так». Можна припустити, що в цьому випадку на перший план діти винесли свою стриманість (німці) та компанійські якості (мігранти), залишивши суть мовного запитання на другому плані.

Як ми і передбачали, не усім учням мігрантам відомий німецький фольклор. Саме тому мало хто з дітей знав правильне значення та застосування приказки «*du hast Schwein gehabt*». Для порівняння зазначимо, що це запитання не викликало жодних сумнівів у дітей етнічних німців, оскільки приказка є більше ніж популярна. Втім, почути її можна радше від батьків, ніж від однолітків.

Пропонуємо поглянути, наскільки різняться отримані бали серед дітей мігрантів відповідно до типу навчальних закладів (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Мовленнєва адаптація дітей мігрантів відповідно до типу
навчальних закладів**

Опитувальник (max. 90)	
Середньогруповий показник дітей мігрантів (гімназія) ($\bar{x} \pm \sigma$)	Середньогруповий показник дітей мігрантів (загальноосвітня та початкові школи) ($\bar{x} \pm \sigma$)
80,3 \pm 5,4	74,5 \pm 4,1

Отже, середній бал гімназистів складає 80,3 \pm 5,4, а учнів загальноосвітньої та початкових шкіл – 74,5 \pm 4,1 з максимально можливих 90.

Вважаємо за доцільне додати ремарку, що діти з гімназій заповнювали опитувальники самостійно. В загальноосвітній та початкових школах учні зазвичай просили зачитувати їм запитання вголос та залишати декілька

секунд для вибору правильного, на їх думку, варіанту відповіді. За словами учнів, сприймаючи на слух та слідкуючи візуально, вони краще розуміли зміст запитання. Окремі з них доводилося повторювати двічі, також індивідуально пояснювати значення маловідомих слів (наприклад *überreden* – переконувати, *Anerkennung finden* – бути визнаним кимось, *sprachlich* – справляти добре враження, *die Begeisterung* – захоплення).

Беручи до уваги цю обставину та різницю в балах підсумовуємо, що шкільне оточення відіграє суттєву роль на шляху мовленнєвої адаптації дитини мігранта до нового лінгвокультурного середовища. Діти, котрі навчаються в гімназії, здатні більш самостійно та швидко опрацьовувати завдання, розуміти зміст висловлювань та адекватно реагувати на них. Дітям звичайних шкіл знадобилася додаткова допомога, та, відповідно, додатковий час для опрацювання опитувальників. На нашу думку, діти мігранти, котрі в гімназії переважно спілкуються з дітьми етнічних німців державною мовою, мають значно більшу практику спілкування, переймають фонетичне та стилістичне забарвлення мови, мають змогу помічати власні помилки та здійснювати самоконтроль, набувати необхідного словникового запасу, тим самим швидше інтегруються до нового мовного середовища.

Щодо розбіжностей у відповідях за статтю, маємо такі показники: $80,9 \pm 4,9$ балів отримали дівчата та $73,9 \pm 3,8$ бали хлопці (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Статеві відмінності мовленнєвої адаптації дітей мігрантів

Опитувальник (max. 90)	
Середньогруповий показник дітей мігрантів (дівчата) ($\bar{x} \pm \sigma$)	Середньогруповий показник дітей мігрантів (хлопці) ($\bar{x} \pm \sigma$)
80,9 ± 4,9	73,9 ± 3,8

Слід зауважити, що як дівчата, так і хлопці проявили себе невпевнено у запитаннях, що належать до відображувальної функції мовлення, а саме: *Коли ти пригадуєш якусь подію, що відбулася давно, чи можеш одразу розповісти про неї на німецькій мові? Коли ти бачиш певні предмети, чи одразу спадають на думку їх німецькі назви?* Таким чином, учні демонструють певний дефіцит мовних засобів для відтворення предметів та явищ упродовж їх пригадування або візуального сприймання. Прогалина також спостерігається в регулятивній функції мовлення. Це помітно з наступних запитань: *В той час коли щось робиш і розмовляєш при цьому про себе, говориш німецькою мовою? Коли батьки чи вчителі просять тебе про щось на німецькій мові, чи одразу ти розумієш про що йдеться та що ти маєш зробити? Коли ти сам просиш когось щось зробити, чи можеш це чітко сформулювати на німецькій мові?* Відповіді «ні» та «не знаю» на ці запитання засвідчують недостатнє вміння дітей як сприймати чужі, так і робити власні формулювання думок, що, в свою чергу, ймовірно призводить до зворотного нерозуміння їх з боку однолітків чи дорослих. Окрім того, як бачимо з першого прикладу, «мовою супроводу» власних дій для дітей очевидно все-таки залишається їх рідна мова.

Також були зафіксовані непевності в питаннях, що характеризують інструментальну функцію мовлення дівчат і хлопців: *Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб брати участь у різних гуртках (наприклад, в шкільному хорі, театрі, футбольній чи баскетбольній команді, мистецькому гуртку та ін.)? Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб сказати все, що хочеш?* Ці приклади яскраво візуалізують недостатнє володіння мовленням дітьми, що ставить під сумнів успішність їх участі у інших видах діяльності. Відповідно, якщо учні в силу своїх стриманих мовленнєвих здібностей не беруть активної участі у шкільному житті, не проявляють через мовний дефіцит своїх ментальних здібностей на уроках, процес їх адаптації в шкільному середовищі уповільнюється.

У порівнянні з хлопцями, дівчата критично оцінили свої комунікативні здібності. Питання *Чи розпочинаєш першим / першою розмову з іншими дітьми? Чи достатньо знаєш німецьку мову, для того щоб справити добре враження на інших?* є цьому яскравим прикладом. За нашим власним спостереженням, у комунікативно-експресивних здібностях дівчатам дійсно важко конкурувати з хлопцями, котрі в цьому аспекті є безперечними лідерами.

Отож бачимо, що як дівчата, так і хлопці однаковою мірою мають труднощі з розумінням та використанням мовних та мовленнєвих засобів, що, безумовно, не може не впливати на темп їх мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища. Загалом можемо підсумувати, що опитувальник виправдав своє пряме призначення та ефективно продемонстрував мовленнєву вправність дітей мігрантів, рівень їх мовленнєвої інтегрованості в іншомовному середовищі. Результати проведеного дослідження збагатили та доповнили дисертаційну роботу необхідною інформацією, котра безумовно буде використана у формувальному експерименті в третьому розділі.

Отож, як доповнення емпіричного дослідження та визначення сильних та слабких сторін володіння респондентами однією з мовленнєвих навичок – письмом, була застосована наративна методика «Письменник». Респондентам було запропоновано уявити себе в ролі письменника та створити власну історію, оповідання на вільну тему [128; 129].

Загалом тематика та емоційна складова творів вражала та дивувала варіативністю. Значний відсоток творів мав депресивний, демотивуючий характер, що свідчить про емоційну напругу та подекуди емоційну нестабільність учнів. У представлених історіях нерідко простежувалися теми насильства, смерті, вбивств, самогубств, канібалізму, боротьби, викрадень тощо. Взяті за основу казки трансформувалися у своєрідні фантастичні історії, здебільшого позбавлені щасливого завершення: добрих фей поїдали монстри, принци не завжди рятували своїх принцес від небезпеки тощо. В

окрему категорію можна виокремити твори соціального характеру з викриттям проблем безгрошів'я, боргів, несправедливості, міжособистісних конфліктів, безпритульних людей, тварин та ін. Оскільки дослідження проводилося взимку, відповідно чимало робіт учні присвятили позитивним темам Різдва, зими, снігу, подарункам та сюрпризам. Прояв креативності зокрема проглядався у складанні віршів, приміром:

Зима

Вона заморожує все

Вона холодна та крижана

Вона нікого не випускає з холоду

Її здобич – це душі

Котрі потрапили в буревій

Холодний час

Вона холодна

Вона біла

Вона сильна

Лише одне може її побороти – тепло,

Але біля неї не буває тепла

Це зима

(Учень 4 класу загальноосвітньої школи, дитина етнічних німців).

Також учні охоче писали про перше кохання, перші побачення, поцілунки, інтимні переживання. В історіях мали місце елементи раціоналізму, сарказму та гумору, приміром: *Жив був якийсь заєць, мав він криві зуби і тому страшенно собі не подобався. Не стерпів і пішов він до стоматолога. Лікар порівняв йому зуби і заєць став красенем! В той час бабуся переказала йому 3 000 € на лікування. Але ж зуби вже були зремонтвані! Заєць лишив гроші собі і став він не тільки красивим, але і багатим! ... Або ж ...Одного разу жив був прекрасний принц і через 2 дні хотіли його одружити. Але він був проти. Коли він прокинувся через два дні і*

подивився на себе в дзеркало, то зойкнув – таким він був огидним! Всі люди при дворі зійшлися подивитися на нього. Принц змінювався на лиці різними фарбами – спочатку червона, потім жовта, потім зелена, а потім ще й синя. Королева сказала: «моє бідне дитя!» Вони перенесли весілля на суботу. Тоді принц подумав – краще вже оженитися, ніж бути таким страшним. І на наступний ранок він прокинувся здоровим. Через 2 дні зіграли весілля. Принц був не щасливий, але здоровий!

Цікавими та оригінальними стали також письмові роботи з елементами римування, приміром *Es war einmal ein Fridolin. Es lebte hoch in den Bergen, aber nicht bei den 7 Zwergen. Fridolin war ein Stein und fand es fein ...* (одного разу жив фрідолін. Він жив у горах, але не у 7 гномів. Фрідолін був каменем і йому це подобалось ...) Або ж ... *Im Stall lag ein Kind, was ich super find', ich ging weiter und es wurde heiter, ich ging und sah einen Schäfer, ich ging weiter und sah den Käfer ...* (... В яслах лежало дитя, я думаю це чудово, я пішла далі і стало яскравіше, я йшла і побачила пастуха, я йшла далі і побачила жука ...). Як бачимо, в німецькому варіанті у двох історіях присутня рима, що надає їм певного колориту.

Окрім змісту творів та їх емоційного наповнення ми звісно звертали увагу на вміння дітьми будувати висловлювання, добирати та впорядковувати необхідний для реалізації задуму мовний матеріал, вміння логічно та послідовно викладати свої думки, керуючись лексичним, стилістичним та граматичним арсеналом мови. Під час перевірки письмових робіт за основу були взяті критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов, передбачені навчальними програмами та рекомендованими Міністерством освіти і науки України [230]. Критерії та їх роз'яснення містяться у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з німецької мови

Рівень навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень	Грамотність	
			Припустима кількість орфографічних помилок	Припустима кількість лексичних, граматичних та стилістичних помилок
Початковий	1	Учень / учениця уміє писати вивчені слова, допускаючи при цьому велику кількість орфографічних помилок.	8	9
	2	Учень / учениця уміє писати вивчені словосполучення.	6	9
	3	Учень / учениця уміє писати прості непоширені речення відповідно до комунікативної задачі, проте зміст повідомлення недостатній за обсягом для розкриття теми та не достатньо насичений інформативно.	6	8
Середній	4	Учень / учениця уміє написати листівку за зразком, проте використовує обмежений запас лексики та граматичних структур, допускаючи помилки, які утруднюють розуміння тексту.	6	6

	5	Учень / учениця уміє написати коротке повідомлення за зразком у межах вивченої теми, використовуючи обмежений набір засобів логічного зв'язку, при цьому відсутні з'єднувальні кліше, недостатня різноманітність вжитих структур, моделей тощо	4–5	5
--	---	--	-----	---

Продовження таблиці 2.4

Середній	6	Учень / учениця уміє написати коротке повідомлення / листа за зразком у відповідності до поставленого комунікативного завдання, при цьому вжито недостатню кількість з'єднувальних кліше та посередня різноманітність вжитих структур, моделей тощо.	4–5	5
Достатній	7	Учень / учениця уміє написати коротке повідомлення за вивченою темою за зразком у відповідності до заданої комунікативної ситуації, допускаючи при цьому ряд помилок при використанні вивчених граматичних структур. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту. У роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо.	4	4
	8	Учень / учениця уміє без використання опори написати повідомлення за вивченою темою, зробити нотатки, допускаючи ряд помилок при використанні лексичних одиниць. Допущені помилки не порушують сприйняття тексту. У роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо.	3	3
	9	Учень / учениця уміє написати повідомлення на запропоновану тему, заповнити анкету, допускаючи ряд орфографічних помилок, які не утруднюють розуміння інформації. У роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур, моделей тощо.	3	2
	10	Учень / учениця уміє написати повідомлення, висловлюючи власне ставлення до проблеми, написати особистого листа, при цьому правильно використовуючи вивчені граматичні структури у відповідності до комунікативного завдання, використовуючи достатню кількість ідіоматичних зворотів, з'єднувальних кліше, моделей тощо.	2	1

Продовження таблиці 2.4

Високий	11	Учень / учениця уміє написати повідомлення, правильно використовуючи лексичні одиниці в рамках тем, пов'язаних з повсякденним життям. Допускаються несуттєві орфографічні помилки, які не порушують акту комунікації (приміром орфографічні помилки в географічних назвах тощо).	1–2	0
	12	Учень / учениця уміє надати в письмовому вигляді інформацію у відповідності з комунікативним завданням, висловлюючи власне ставлення до проблеми, при цьому правильно використовуючи лексичні одиниці та граматичні структури.	0	0

Таким чином, узагальнюємо: *початковий рівень* передбачає, що учні будують лише прості непоширені речення, не утворюючи при цьому зв'язного тексту; недостатні обсяг та інформаційна насиченість роботи, значна кількість орфографічних, лексичних, граматичних та стилістичних помилок не дозволяє учням сповна розкрити тему.

Середній рівень передбачає, що учні будують повідомлення, використовуючи обмежений запас лексики та граматичних структур, з'єднувальних кліше, різноманітних структур, моделей. Значна кількість орфографічних, лексичних, граматичних та стилістичних помилок подекуди призводить до ускладнення розуміння тексту.

Достатній рівень передбачає, що учні досить вправно будують текст, припускаючись ряду орфографічних, лексичних, граматичних та стилістичних помилок, що не порушують цілісності та сприймання тексту. У роботі вжито ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, різноманітність структур та моделей.

Високий рівень виконання письмових робіт характеризується логічною структурою побудованого тексту з висловленням власної думки до теми, коректним використанням лексичних одиниць та граматичних структур. Допустимим є наявність незначних орфографічних помилок, які не порушують цілісного сприймання тексту.

Перевіряючи письмові роботи та оцінюючи їх згідно з критеріями за дванадцятибальною системою, ми дійшли таких відсоткових показників, що наведені у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Навчальні досягнення дітей етнічних німців та дітей мігрантів у виконанні письмового творчого завдання

Рівень навчальних досягнень	Розподіл дітей етнічних німців, %	Розподіл дітей мігрантів, %
Початковий рівень	4,4	16,5
Середній рівень	16,4	24,2
Достатній рівень	61,9	50,4
Високий рівень	17,1	8,7

Як можемо бачити, найбільша кількість учнів етнічних німців (61,9%) досягла достатнього рівня виконання письмових робіт. На другій позиції спостерігаємо 17,1% високого рівня, що свідчить про зв'язність, пропорційну структуру та яскравий зміст творів, грамотність та логічність викладу думок на папері, опанування стилістикою, прийомами словотворення та слововживання, граматичними нормами рідного для них мовлення. У творах цих дітей було зафіксовано правильне використання та комбінування часових форм із використанням пасивних станів (... *Klaus wurde ungeduldig...* – Клаус втратив терпіння, ... *bin verzaubert worden...* – мене зачаклували, ... *als wir befreit wurden...* – коли нас звільнили), коректне використання ідіоматичних висловлювань, в яких діти та дорослі найчастіше мають труднощі з прийменниками (*viele machten sich lustig über den Armen* – багато хто кепкував з бідолахи, *ihr Blick fiel auf ...*, – її погляд впав на, *Paul gab die Hoffnung fast auf* – Пауль майже втратив надію, *als Rudolf anrief, freute sich Silke auf ihr nächstes Treffen* – коли подзвонив Рудольф, Зільке зраділа їх наступній зустрічі, *als Anna runterkam, freute sie sich über die unter dem Weihnachtsbaum liegende Geschenke* – коли Анна спустилася вниз, вона зраділа подарункам, котрі лежали під ялинкою). У двох останніх реченнях

слово «зраділа» вжито в різних значеннях, а саме *freute sich auf* (auf демонструє дію, котра відбудеться в майбутньому) *freute sich über* (über демонструє дію, котра відбувається в момент мовлення). Не заглиблюючись у всі граматичні особливості німецького мовлення, лише показуємо, що діти етнічних німців без труднощів вірно конструюють свої висловлювання. Поміж тим, їх лексика відзначається зрілістю (*sie kriegen keine Belohnung* – вони не отримують винагороди, *nach der langen Suche fanden die endlich mal einen Unterschlupf* – після тривалих пошуків вони зрештою знайшли пристанище, *das Monster drängte sich im Schatten durch und passte auf sein Opfer auf* – монстр протиснувся крізь тінь та пильнував за своєю жертвою, та ін.) Окрім літературної, учні також використовували елементи розмовної мови (*sie waren dicke Freunde* – вони були друзями не розлий вода, *ich freue mich schon ganz doll!* – я дуже рада!).

Середній рівень продемонструвало дещо менше учнів – 16,4%, та найменше, лише 4,4%, показали початковий рівень опанування навичками письма адекватним вимогам.

Щодо дітей мігрантів, то найбільший відсоток припав також саме на достатній рівень написання їх письмових робіт (50,4%), що говорить про пристойне виконання письмового завдання з присутністю незначних недоліків у структурі висловлювання, вміння вправно будувати власні висловлювання та переносити їх на папір. Попри припускання низки орфографічних, лексичних, граматичних та стилістичних помилок, не було порушено цілісності сприймання тексту. У роботах учнів спостерігалося вірне вживання ідіоматичних зворотів, з'єднувальних кліше, різноманітних структур та моделей. Учнями цілком вдало добиралися лексичні засоби, втім були помічені окремі мовні та мовленнєві помилки, що носять здебільшого форму калькування з рідної мови і тому потребують корекції (*wir haben nach der Reise erholt...*(ми відпочили після подорожі). Оскільки дієслово відпочивати є перехідним в німецькій мові, то вимагає вживання займенника *sich* – *wir haben uns nach der Reise erholt; das war eine Mädchen, sie hieß Elena*

(це була дівчинка, звати її було Єлена) – оскільки дівчинка в німецькій мові середнього роду, вірно сказати ... *ein Mädchen, es hieß Elena; da kam das Rot Käpchen ins Haus, die Oma lag auf dem Bett ...*(червона шапочка зайшла в будинок, бабуся лежала в ліжку) – оскільки червона шапочка в німецькій мові – це одне слово, слід писати *das Rotkäpchen*, також *auf dem Bett* (на ліжку) не є коректним висловлюванням, адже правильно сказати *im Bett* (в ліжку); *Jan flüsterte dem Pferd etwas aufs Ohr* (Ян щось прошепотів коневі на вухо) – *aufs Ohr* є дослівним перекладом «на вухо», німецькою правильно сказати *ins Ohr* – «у вухо».

На жаль, відсоткова тенденція оцінених нами творів пішла не вгору, а вниз. Таким чином, 24,2% учнів виконали твори, що відповідають середньому рівню, 16,5% – початковому і лише 8,7% – високому.

Твори досліджуваних, особливо початкового рівня, нагадували радше окремі репліки без цілісної структури та належного мовного оформлення, сполучуваності речень, обсяг не відповідав вимогам (3–5 речень). Щодо лексичного наповнення творів, то значну частину слів було практично неможливо розпізнати через своєрідне написання (*begeistet* – *begeistert* (захоплений), *heuren* – *hören* (слухати), *nezte tak* – *am nächsten Tag* (наступного дня), *schbazirn* – *spazieren* (гуляти), *ürgen wan* – *irgendwann* (якось, колись), *pülckte* – *pflückte* (зривати щось, наприклад квітку), *altz* – *als* (коли)) тощо. Оскільки в дітей мігрантів зазвичай передуює засвоєння усного мовлення, багато слів та зворотів вони цілком коректно застосовують у різних комунікативних ситуаціях. Натомість графічне відтворення почутого без знання відповідних орфографічних та граматичних правил спричиняє масивну кількість помилок, ускладнює читання та розуміння думки: *lätzter* – *letzter* (останній), *Kamp* – *Kampf* (боротьба), *es wehr* – *es wäre* (було б), *krang* – *krank* (хворий), *ganns fille* – *ganz viele* (цілком багато), *Süsig. Keiten* – *Süßigkeiten* (солодощі), *schuldigin* – *entschuldigung* (вибачте), *zurug geganen* – *zurückgegangen* (пішов назад), *sie had ihn mid genomen* – *sie hat ihn mitgenommen* (вона взяла його з собою), *es wa ei Mal* – *es war einmal* (одного

razu був/була), *ime waida – immer weiter (далі)*, *dan ge ich nach Ause und esse was – dann gehe ich nach Hause und esse was (тоді я йду додому і щось їм)*, *wir gehen zu Weinachz Mackt – wir gehen zum Weihnachtsmarkt (ми йдемо на різдвяний базар)* тощо.

Таким чином, підсумовуємо, що діти етнічних німців продемонстрували досить високий рівень мовних та мовленневих умінь та навичок, що проявляється у вдалому сполученні слів, трансформацій речень, добірці належної лексики, стилістичному розумінні значень мовних одиниць та особливостей їх використання в мовленні.

Під час дослідження писемного мовлення дітей мігрантів було виявлено низку грубих граматичних та стилістичних мовленневих порушень. Продемонстрований рівень оволодіння писемним мовленням свідчить про писемну мовленнєву дезадаптованість значної частини дітей мігрантів, їх неадекватне сприймання та використання функцій мовлення, допускання елементарних орфографічних та пунктуаційних помилок, що порушують лексичні та граматичні (морфологічні та синтаксичні) норми мови, а також стилістичну єдність тексту. Мовне оформлення таких творів потребує значної корекції, а добір слів та побудова речень – удосконалення.

Диференціація творів дітей мігрантів за типом відвідуваної школи та за статтю відображена у відсотках у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Навчальні досягнення дітей мігрантів у виконанні письмового творчого завдання за типом навчального закладу та статі

Рівень навчальних досягнень	Відсотковий розподіл, %			
	Діти мігрантів (гімназія)	Діти мігрантів (загальноосвітня та початкові школи)	Діти мігрантів (дівчата)	Діти мігрантів (хлопці)
Початковий рівень	9,0	22,2	4,8	24,2
Середній рівень	15,9	30,5	17,1	29,0
Достатній рівень	57	45,7	56,2	46,8
Високий рівень	18,1	1,6	21,9	0

Як бачимо, найвищий відсоток як гімназистів, так і учнів загальноосвітньої та початкових шкіл припадає на достатній рівень (57% та 45,7%), а отже є свідченням досить хорошого вміння будувати письмові висловлювання, щоправда припускаючись низки орфографічних, лексичних, граматичних та стилістичних помилок, котрі не порушують інформаційної змістової тексту. В роботах знайшли відображення ідіоматичні звороти, з'єднувальні кліше, варіативні структури та моделі. Далі показники розходяться у протилежних напрямках. Учні гімназій демонструють 18,1% високого рівня оволодінням писемним мовленням та здатністю коректно використовувати багатство мови для передачі власної думки. Зауважуємо, що роботи лише 1,6% респондентів загальноосвітньої та початкових шкіл відповідають цьому ж рівню. Натомість із великою перевагою (30,5% проти 15,9% та 22,2% проти 9%) роботи учнів розмістилися на середньому та початковому рівні, що черговий раз підтверджує наше переконання, що соціальне оточення, в даному випадку клас, в якому навчається дитина, впливає не лише на її соціальну, але й мовленнєву адаптацію.

Статєва диференція демонструє, що домінантно письмові роботи як дівчат (56,2%) так і хлопців (46,8%) посідають достатній рівень виконання. Втім, кардинально іншими є подальші відмінності, адже жоден із хлопців (0%) не виконав свою роботу таким чином, аби вона відповідала високому рівню, в той час коли це вдалося 21,9% дівчат, що говорить про їх кращі здібності та вміння оперувати мовним та мовленнєвим матеріалом. Таким чином, логічно, що на середньому та початковому рівнях істотна перевага хлопців над дівчатами (29% проти 17,1% та 24,2% проти 4,8%), що вказує на їх прогалини у засвоєнні та ефективному використанні німецького писемного мовлення.

Як засвідчили зафіксовані показники, учні гімназій, до котрих за навчальною програмою висуваються значно вищі вимоги, демонструють кращі результати ніж учні загальноосвітньої та початкових шкіл. Крім того, дівчата мігранти значно краще проявили себе у письмі ніж хлопці, що вказує

на їх швидше оволодіння мовними та мовленнєвими конструкціями та орфографічними особливостями німецького мовлення.

Наступною застосованою методикою був вільний асоціативний експеримент.

Асоціація (від лат. *associatio* – з'єднання) – закономірний зв'язок, котрий виникає в процесі мислення між елементами психіки, в результаті якого поява одного елемента в певних умовах викликає образ іншого, пов'язаного з ним. Інакше кажучи – це зв'язок між окремими явищами, фактами чи предметами, котрі відображені у свідомості та закріплені у пам'яті. Асоціанізм – пояснення психічних процесів із допомогою принципу асоціації: складні психічні утворення вторинні та виникають з найпростіших елементів шляхом їх асоціацій [149, с. 55–56].

У психолінгвістиці існує декілька способів класифікації асоціацій: асоціації однієї граматичної категорії називаються парадигматичними (*хлопець – дівчина, Різдво – свято*), асоціації різних граматичних категорій називаються синтагматичними. Переважання синтагматичних реакцій над парадигматичними свідчить про недостатність аналітичного мислення досліджуваного, його комплексність, невміння виокремлювати об'єкти, а лише доповнювати їх певними ознаками (*молоко – біле; хлопчик – біжить*).

Асоціації також розглядають за схожістю значень (синонімічність), протилежністю значень (антонімічність), взаємовідношенням (причина – наслідок), за соціальною детермінованістю (*жінка – господиня*), відновленням мовленнєвих кліше (*майстер – золоті руки, гість – незваний*), за фонетичним звучанням (*мама – рама*), за логікою (змістом) зв'язку: логічні (*армія – солдат*) та периферійні (*вікно – квіти*). Переважання периферійних реакцій над центральними вказує на низький рівень оволодіння мовою [30; 53; 149; 203].

У нашому дослідженні за основу взято класифікацію за логікою їх сполучення (логічні та периферійні), а також за граматичними ознаками слів стимулів та слів реакцій: (синтагматичні та парадигматичні).

Отож, в рамках вільного асоціативного експерименту учням було запропоновано 30 слів стимулів, що належать до різних частин мови, а саме: *армія, музика, хвороба, рука, рівний, свистіти, солодкий, вікно, спати, погода, дерево, танець, лікар, нога, м'який, співати, гіркий, двері, гуляти, вітер, квітка, свято, ліки, черевик, блискучий, кричати, солоний, стіна, ходити, сонце*. Завдання полягало у написанні дітьми поруч із запропонованими словами стимулами такі слова реакції, котрі найперше спадають на думку при їх читанні. Результати дослідження асоціативного експерименту викладені у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Асоціативні реакції дітей етнічних німців та дітей мігрантів

Респонденти	Розподіл логічних зв'язків, %		Розподіл граматичних зв'язків, %	
	центральні	периферійні	синтагматичні	парадигматичні
діти етнічних німців	75,1	24,9	51,3	48,7
діти мігрантів	63,4	36,6	54,1	45,9

Отож, порівнюючи відсотковий вміст таблиці 2.7., звертаємо увагу на те, що діти етнічних німців показують кращі показники за логічною (центральною) сполучуваністю слів (75,1%), ніж діти мігранти (63,4%). Відповідно меншою є частка периферійних логічних зв'язків у дітей етнічних німців (24,9%). Показник периферійних сполучень у дітей мігрантів (36,6%) засвідчує їх дещо ускладнене сприймання та розуміння мови, стрибкоподібність мисленневих процесів. У дітей мігрантів часто зустрічалися відповіді реакції, в яких важко відстежити логіку зв'язку, наприклад: *черевик – закривати; співати – вразливий; ліки – шпалери; двері – мавпа; квітка – тихо; свято – повітря та ін.* Часто фіксувалося, що і діти етнічних німців утворювали сполучення, котрі позбавлені логіки, проте, таким чином вони утворювали складні іменники, надаючи словам реакціям

та словам стимулам спільного змісту, наприклад: *рука (Hand) – черевик (Schuh) = Handschuh – рукавиця; рука (Hand) – крем (Creme) = Handcreme – крем для рук; рівний (glatt) – лід (Eis) = Glatteis – ожеледь; дерево (Baum) – шерсть (Wolle) = Baumwolle – бавовна; ліки (Arznei) – засіб (Mittel) = Arzneimittel – лікарський засіб.*

З одного боку, в такий спосіб респонденти утворили асоціації за типом відновлення мовленнєвих кліше, а з іншого – продемонстрували відбиток свого культурного та мовного досвіду, чим не володіють у достатній кількості діти мігрантів.

Інколи, на слова-стимули діти мігранти реагували окличними або питальними реченнями (як усно, так і письмово), наприклад: *ходити – болять ноги!; армія – мене не стосується! Їхня справа!; стіна – неможливо пройти!; солодкий – гарне слово!; хвороба – як це сталося?; лікар – він добре вчився в школі!; солоний – хіба це смачно?!; ліки – навіщо?* Слова реакції часто передавалися окремими звуками, наприклад: *співати – ла-ла-ла, вітер – вуууухххххх*. За В. П. Серкіним, будь-яка незвична реакція на слова стимули, що може знаходити прояв у бормотанні, скаргах, вигуках, проявах вегетативних емоцій, вимовлянні непотрібності чи недоречності слова реакції та ін. пояснюється проявами психологічного захисту (за З. Фрейдом – механізм супротиву). Такі реакції можуть виявити зв'язок з афективними комплексами дітей, коли слово стимул асоціативно викликає у них неприємні, пов'язані з певними подіями спогади [149, с. 243].

Іноді діти мігрантів відповідали на слова стимули протилежними за значеннями словами, утворюючи антонімічні асоціації. Це позбавляло їх відповідей логічності, але, принаймні, демонструвало лексичний запас: *кричати – шепотіти; солодкий – солоний; блискучий – матовий; м'який – твердий; гіркий – солодкий* та ін. Таким чином, можна провести паралелі з теорією лексичних полів Й. Тріра, котра спрямована на аналіз специфічних для кожної мови способів організації ізольованих семантичних галузей лексики. За автором теорії, слова не несуть жодного змісту, доки адресату не

відомі слова з того ж самого поля з протилежним значенням, та доки не з'являться їх «концептуальні сусіди», які займають свою частку поняттєвого поля та чітко визначають межі вимовленого слова. Й. Трір зазначав, що в свідомості інтерпретатора фігурують слова, а не відображена картина світу у вигляді понять, концептів тощо [226].

Таким чином, можемо узагальнити, що у багатьох випадках слова у дітей мігрантів, як лексичні одиниці, позбавлені концептуального значення, не відтворюють їх бачення дійсності, власного досвіду, а лише відображають прямі лексичні значення.

Збільшенню відсотку периферійних логічних реакцій у дітей мігрантів сприяло також їх неточне стилістичне сприймання мови, або ж калькування зі своєї рідної мови тих понять, які не існують в німецькій, наприклад: *ліки (Arznei) – пити (trinken)* – не вживається по відношенню до ліків, вірно сказати *einnehmen (приймати)*; *нога (Bein) – палець (Finger)* – позначає палець на руці, вірно вжити *Zehe (палець на носі)*. Для порівняння слід зазначити, що дітьми етнічних німців не було допущено жодної подібної стилістичної помилки. На нашу думку, схожі курйози частіше трапляються у білінгвів, в котрих при вивченні другої мови накладається відбиток вже наявного мовного досвіду.

Нерідко поруч зі словами стимулами діти мігрантів просто перекладали їх на англійську мову: *дерево – tree; м'який – soft; солодкий – sweet; сонце – sun та ін.*, або ж писали слова реакції англійською, подекуди російською чи іншими мовами: *танець – just dance або let's dance; взуття – high heels; лікар – ужас!; свято – 8 марта та ін.*

Можемо прослідкувати, що відсотковий розрив між центральними та периферійними зв'язками у дітей мігрантів складає 26,8%, а у дітей німців – 50,2%, що свідчить про їх більш чітке розмежування центру та периферії значення слова. Слушно також зауважити, що навіть у периферійній логіці, ці діти демонстрували зрілий, обміркований лексичний запас, приміром: *дерево – озон; ліки – аптечка першої медичної допомоги; кричати –*

футбольний стадіон; сонце – галактика; погода – сонячне проміння; блискучий – коштовний / кристал; танець – урочиста подія; дерево – викорчовувати; ходити – гупати та ін.

Вважаємо, що одним із ключових моментів, чому відмінності у логічній сполучуваності слів стимулів та слів реакцій у дітей етнічних німців та дітей мігрантів виявилися настільки відчутними, є недостатньо розвинене чуття мови в останніх. Услід за Л. В. Засекіною, чуття, або ж усвідомлення мови, формується не за умови цілеспрямованого впливу, а як результат мовленнєвого досвіду [52].

Саме тому діти етнічних німців сприймають рідне для них мовлення на інтуїтивному рівні, а діти мігрантів пізнають, оволодівають ним під час своєї мовленнєвої адаптації.

Щодо граматичного критерію, варіанти відповідей розділилися таким чином: у всіх дітей переважають синтагматичні зв'язки над парадигматичними, проте в різному співвідношенні: 54,1% у дітей мігрантів та 51,3% у дітей етнічних німців. Щодо парадигматичних показників, ситуація склалася наступним чином: 48,7% у дітей етнічних німців перевищує 45,9% дітей мігрантів. Як і у попередньому випадку, цікавим виявився аналіз розбіжностей у відсотках між синтагматичними та парадигматичними критеріями: у дітей етнічних німців він складає 2,6%, а у дітей мігрантів – 8,2%. Зважаючи на статистику бачимо, що саме у дітей мігрантів переважають синтагматичні зв'язки, а у дітей етнічних німців – парадигматичні, що свідчить про більшу сталість та впорядкованість їх мислення.

Щодо утворення синтагматичних зв'язків, значних розбіжностей між дітьми етнічних німців та дітьми мігрантів виявлено не було. Спостерігалось багато подібного, приміром: *свистіти – голосно / тихо; дерево – високе / низьке; м'який – подушка / пір'я / ковдра; вітер – холодний / приємний; спати – ліжко / солодко; солоний – сіль; солодкий – солодоці; квітка – красива; вікно – відчиняти / зачиняти; кричати – страх.*

Втім, у парадигматичних зв'язках відмінності були. Діти етнічних німців давали більш влучні реакції на слова стимули в одній граматичній категорії: *солодкий – смачний; кислий – огидний; стіна – постер; музика – мелодія; лікар – страх; черевик – підошва; вітер – буревій; хвороба – смерть; армія – війна; дерево – рослина; спати – хропіти та ін.*

Діти мігрантів часто римували пари слів, утворюючи звукові асоціації. Такі утворення позбавляли логіки цих зв'язків, проте забезпечували їх парадигматичність, наприклад: *Schuh (черевик) – Kuh (корова); Fest (свято) – Nest (гніздо); Bein (нога) – Wein (вино); Wind (вітер) – Kind (дитина); gehen (ходити) – sehen (бачити); Wand (стіна) – Rand (край); Baum (дерево) – Traum (мрія); Hand (рука) – Band (стрічка); singen (співати) – springen (стрибати)*. Найчастіше такі реакції можна зустріти у дітей, котрі не достатньо володіють семантикою знаків мови, або ж у дітей, що мають певне відставання в інтелектуальному чи мовленнєвому розвитку та потребують корекції.

Доволі часто рими придумувалися навмисне з неіснуючих слів: *Arzt (лікар) – Marzt; bitter (гіркий) – mitter; salzig (солоний) – kalzig* або ж дублювалися слова стимули: *Militär (армія) – Militär (армія); weich (м'який) – weich (м'який); Sonne (сонце) – Sonne (сонце); schlafen (спати) – schlafen (спати)*.

Вважаємо за доцільне зауважити, що окрім вищезгаданих моментів існує багато таких, що вплинули на загальне враження від перевірки та аналізу проведеного асоціативного експерименту. Зокрема, у дітей мігрантів траплялися труднощі з полісемантичністю слів та їх графічним розпізнаванням. Оскільки іменники у німецькій мові пишуться з великої літери, а інші частини мови з малої, *Fest (свято)* помилково розуміли як *fest (міцний)*, даючи, відповідно, не коректні логічні реакції. Те ж саме відбувалося і через незнання усіх правил правопису та читання, наприклад, *кричати (schreien)* діти розуміли як *schreiben (писати)*, *bitter (гіркий)* як *bitte (будь ласка)* тощо. Загальний високий рівень орфографічних помилок

свідчить про прогалини у письмовому мовленні: *Tablette – Tabelle, Finger – Finga, sehen – sehn, lecker – lekea, schmecken – schmekn, Alarm – Araum, Instrument – Instrament, spazieren – spatziren, warm – wam, fröhlich – frolig, kalt – kald* та ін.

Оскільки усне мовлення дітей мігрантів найчастіше засвоюється у формі наслідування, та, як результат, переноситься у площину письма, вкрай важливо впродовж мовленнєвої адаптації мати зразок літературної мови для наслідування – як усної, так і письмової. Ці аспекти будуть враховані нами на етапі формувального експерименту.

У таблиці 2.8 відображені результати асоціативного експерименту дітей мігрантів за різними типами навчальних закладів.

Беручи до уваги логіку сполучуваності слів стимулів та слів реакцій гімназистів та школярів звичайних шкіл, стає помітним, що діти мігрантів, котрі навчаються в гімназії, показали досить високі показники саме з центральної їх сполучуваності (69,7%), у той час як діти загальноосвітньої та початкових шкіл продемонстрували 58,8%.

Таблиця 2.8

Асоціативні реакції дітей мігрантів різних навчальних закладів

Респонденти (діти мігрантів)	Розподіл логічних зв'язків, %		Розподіл граматичних зв'язків, %	
	центральні	периферійні	синтагматичні	парадигматичні
учні гімназії	69,7	30,3	52,9	47,1
учні загальноосвітньої та початкових шкіл	58,8	41,2	55,1	44,9

З огляду на граматичне сполучення слів стимулів та слів реакцій бачимо наступне: діти загальноосвітньої та початкових шкіл були активнішими у синтагматичних поєднаннях слів стимулів та слів реакцій (55,1%), ніж діти гімназисти (52,9%). В той час показники гімназистів

демонструють перевагу парадигматичної сполучуваності слів (47,1%). Це дає підставу зробити припущення, що у дітей мігрантів, котрі навчаються в гімназії, та, відповідно, активно спілкуються й переймають мовні навички однолітків, які є носіями мови, швидше відбувається засвоєння та удосконалення німецької мови, її граматичних, стилістичних особливостей, а також правопису. Отже, мовленнєва адаптація у дітей мігрантів, що навчаються у гімназії, відбувається більш якісно та інтенсивно.

Таблиця 2.9 демонструє результати аналізу асоціативних реакцій дітей мігрантів за статтю.

Таблиця 2.9

Статеві особливості асоціативних реакцій дітей мігрантів

Респонденти (діти мігрантів)	Розподіл логічних зв'язків, %		Розподіл граматичних зв'язків, %	
	центральні	периферійні	синтагматичні	парадигматичні
хлопці	61,5	38,5	53,3	46,7
дівчата	66,4	36,6	55,4	44,6

Отже, відсоткові показники логічних центральних зв'язків є вищими у дівчат (66,4%) ніж хлопців (61,5%). Таким чином припускаємо, що дівчата володіють більш тонким чуттям мови, вибудовуючи чіткі категоріальні взаємозв'язки між поняттями.

Щодо граматичних сполучень, то різючих відмінностей не зафіксовано. Як у дівчат (55,4%), так і хлопців (53,3%) переважають синтагматичні зв'язки.

Отже, результати вільного асоціативного експерименту чітко демонструють вплив соціального оточення школярів на їх мовленнєву адаптацію до іншомовного середовища, що засвідчено відмінностями в оволодінні німецьким мовленням дітьми мігрантами та дітьми етнічного населення. Асоціативний експеримент також виявив окремі статеві особливості мовленнєвої адаптації учнів.

Отож, розглянувши відсоткові значення, а також показники в балах за кожною окремо взятою методикою, пропонуємо розглянути статистичні відмінності середньогрупових показників мовленнєвої адаптації. Визначення статистично значущих відмінностей показників мовленнєвої адаптації здійснювалося за допомогою t-критерію Стьюдента. Таблиця 2.10 демонструє відмінності показників дітей мігрантів та дітей етнічного населення.

Таблиця 2.10

Відмінності у середньогрупових показниках мовленнєвої адаптації дітей мігрантів та дітей етнічного населення в балах

№ п /п	Особливості мовленнєвої адаптації	Середньогрупові показники дітей мігрантів ($\bar{x} \pm \sigma$)	Середньогрупові показники дітей етнічного населення ($\bar{x} \pm \sigma$)	t-критерій Стьюдента
1	Функції мовленнєвої адаптації	79,66 ± 6,65	82,32 ± 4,45	- 3,685**
2	Центральні логічні реакції	19,04 ± 4,63	22,50 ± 4,04	- 6,132**
3	Синтагматичні граматичні реакції	16,32 ± 4,10	15,30 ± 3,96	1,925*
4	Навчальні досягнення	6,87 ± 2,78	8,45 ± 2,35	- 4,744**

Примітка: * – значущість на рівні 0,05

** – значущість на рівні 0,01

Як свідчать результати проведеного дослідження, статистично значущі відмінності виявлено за усіма показниками, окрім синтагматичних граматичних реакцій.

Найбільш значущі відмінності зафіксовані у показниках центральних логічних реакцій. Це яскраво демонструє, що діти етнічних німців, на протилежність мігрантам, володіють внутрішнім розумінням семантики слів, їх

центру та периферії. Таким чином, діти мігрантів засвідчили свій недостатній рівень оволодіння мовою, стрибкоподібність мислення. Збільшення у них показника синтагматичних реакцій засвідчує комплексність мислення, недостатнє вміння виокремлювати об'єкти та їх ознаки.

Значущі відмінності у показниках навчальних досягнень, що оцінювалися на основі письмових творчих робіт, свідчать про обмежений лексичний запас та недосконалість граматичних структур дітей мігрантів, достатньо високий рівень присутності орфографічних та стилістичних помилок, що призводять до утруднення розуміння змісту їх письмових повідомлень.

Таблиця візуалізує також розбіжності з використанням функцій мовлення, а отже і проблеми зі сприйманням інформації на слух та її відтворенням у дітей мігрантів, спонтанним мовленням та репродукцією візуально сприйнятих об'єктів навколишньої дійсності.

Отож, середньогрупові показники підтвердили відмінності оволодіння німецьким мовленням дітьми етнічних німців та дітьми мігрантів, а отже і низький рівень мовленнєвої адаптації останніх.

Показники, відтворені у таблиці 2.11, вказують на розбіжності середньогрупових показників дітей мігрантів за типом відвідуваного навчального закладу. Порівнюючи отримані результати підсумовуємо, що діти мігрантів, котрі навчаються у гімназії, значно краще адаптовані мовленнєво до німецькомовного середовища, ніж їх ровесники у загальноосвітній та початкових школах. Про це свідчать найбільш значущі відмінності у показниках центральних логічних реакціях, навчальних досягненнях, а також функціях мовленнєвої адаптації. Отримані результати свідчать на користь нашого припущення, що соціальне оточення дітей мігрантів, в нашому випадку шкільне оточення, безпосередньо впливає на розвиток їх мовленнєвої адаптації.

Таблиця 2.11

**Середньогрупові показники мовленнєвої адаптації дітей мігрантів
відповідно до типу навчального закладу**

№ п /п	Особливості мовленнєвої адаптації	Середньогрупові показники дітей мігрантів (гімназія) ($\bar{x} \pm \sigma$)	Середньогрупові показники дітей мігрантів (загальноосвітня та початкові школи) ($\bar{x} \pm \sigma$)	t–критерій Стьюдента
1	Функції мовленнєвої адаптації	81,02 ± 5,05	78,64 ± 7,51	- 1,817*
2	Центральні логічні реакції	20,90 ± 3,64	17,66 ± 4,82	- 3,743**
3	Синтагматичні граматичні реакції	15,86 ± 4,00	16,66 ± 4,18	0,976
4	Навчальні досягнення	7,93 ± 2,62	6,08 ± 2,65	- 3,519**

Примітка: * – значущість на рівні 0,05

**** – значущість на рівні 0,01**

У таблиці 2.12 узагальнено середньогрупові показники мовленнєвої адаптації дітей мігрантів відповідно до статі.

Статистично значущі показники зафіксовані у відмінностях навчальних досягнень, функціях мовленнєвої адаптації та центральних логічних реакціях. Результати обрахунків дають змогу зробити висновок про вищий рівень мовленнєвої адаптованості дівчат, ніж хлопців.

Таблиця 2.12

**Середньогрупові показники мовленнєвої адаптації дітей мігрантів
відповідно до статі**

№ п /п	Особливості мовленнєвої адаптації	Середньогрупові показники дітей мігрантів (дівчата) ($\bar{x} \pm \sigma$)	Середньогрупові показники дітей мігрантів (хлопці) ($\bar{x} \pm \sigma$)	t-критерій Стьюдента
1	Функції мовленнєвої адаптації	81,34 ± 6,64	78,54 ± 6,47	- 2,123*
2	Центральні логічні реакції	19,90 ± 4,18	18,48 ± 4,85	- 1,533*
3	Синтагматичні граматичні реакції	16,61 ± 3,89	16,13 ± 4,25	0,581
4	Навчальні досягнення	8,17 ± 2,37	6,02 ± 2,71	- 4,147**

Примітка: * – значущість на рівні 0,05

** – значущість на рівні 0,01

Важливим для дослідження є встановлення зв'язку між усіма отриманими показниками, що засвідчують рівень мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища. Для цього використано процедуру кореляційного аналізу із визначенням r - коефіцієнту Пірсона. Результати кореляційного аналізу подано у таблиці 2.13.

Як видно з таблиці, кореляційний зв'язок між показниками функцій мовленнєвої адаптації (за авторським опитувальником) та навчальних досягнень свідчить про доцільність виокремлення таких функцій мовленнєвої адаптації, як комунікативна, експресивна, сигніфікативна, гностична, планування, регулювання, суспільно-історична, відображувальна та інструментальна. Адже саме вони забезпечують високі навчальні досягнення у школі. Наявний кореляційний зв'язок також засвідчує надійність авторського опитувальника та можливість його використання для вивчення мовленнєвої адаптації.

Таблиця 2.13

Кореляційний аналіз показників мовленнєвої адаптації

Показники мовленнєвої адаптації	Авторський опитувальник «Мовленнєва адаптація»	Центральні асоціативні реакції	Синтагматичні асоціативні реакції	Навчальні досягнення
Функції мовленнєвої адаптації	1	0,030	0,084	0,204**
Центральні асоціативні реакції	0,030	1	0,083	0,364**
Синтагматичні асоціативні реакції	0,084	0,083	1	0,049
Навчальні досягнення	0,204**	0,364**	0,049	1

Примітка: ** – значущість на рівні 0,01

Отож, якісні характеристики, отримані на основі проведення авторського опитувальника, методики «Письменник» та асоціативного експерименту дозволяють узагальнити: авторський опитувальник «Мовленнєва адаптація» продемонстрував, що діти мігрантів мають труднощі з розумінням та коректним використанням мовного матеріалу. Особливо це стосується вміння виражати свої інтенції, почуття, емоції, сприймати на слух інформацію та миттєво реагувати на неї, узагальнювати та репродукувати візуально сприйняті або прослухані текстові повідомлення.

Результати перевірки творів респондентів виявили доволі негативні, фруструючі тенденції в їх емоційному навантаженні, що свідчить про емоційну напругу та, подекуди, емоційну нестабільність учнів. Крім того, у творах дітей мігрантів було виявлено низку грубих граматичних та стилістичних мовленнєвих порушень, орфографічних та пунктуаційних помилок, що деформують лексичні та граматичні (морфологічні та синтаксичні) норми мови, а також стилістичну єдність тексту. Мовне

оформлення творів потребує значної корекції, а добір слів та побудова речень – удосконалення.

Таким чином, продемонстрований рівень оволодіння писемним мовленням свідчить про писемну мовленнєву дезадаптованість значної частини дітей мігрантів, їх неадекватне сприймання та користування функціями мовлення.

Аналізуючи лексичні та граматичні аспекти слів реакцій на слова стимули у вільному асоціативному експерименті, є усі підстави говорити про ускладнене стилістичне сприймання та розуміння мови дітьми мігрантами, стрибкоподібність їх мисленнєвих процесів. У багатьох випадках слова у дітей мігрантів як лексичні одиниці, позбавлені концептуального значення, не відтворюють їх бачення дійсності, власного досвіду, а лише відображають прямі лексичні значення. Антонімічні та синонімічні асоціації на слова стимули, вигуки, вигадкування неіснуючих слів, римування, калькування та переклади слів стимулів свідчать про відсутність належного чуття мови, внутрішнього розуміння центру та периферії слова.

Таким чином, усі з застосованих методик чітко демонструють відмінності в оволодінні німецьким мовленням дітьми мігрантами та дітьми етнічного населення, що отримало достатнє підкріплення на прикладах. Також методиками був засвідчений вплив соціального оточення школярів на їх мовленнєву адаптацію до іншомовного середовища. Це пояснюється тим, що діти мігранти, перебуваючи в групах переважної більшості носіїв мови і маючи при цьому зразок для наслідування коректного мовлення, швидше інтегруються до нового для них мовного середовища. Результати дослідження дали можливість помітити окремі статеві особливості. Так, дівчата мігранти, демонструючи кращі показники, ніж хлопці, показують швидше оволодіння мовними та мовленнєвими конструкціями, орфографічними особливостями німецького мовлення. Вони продемонстрували більш тонке чуття мови, розуміння логіки категоріальних

взаємозв'язків між поняттями. Таким чином, мовленнєва адаптація у дівчат відбувається більш якісно та інтенсивно.

Результати проведеного дослідження будуть враховані на етапі формувального експерименту в третьому розділі дисертації.

2.3. Зв'язок психоемоційних станів з мовленнєвою адаптацією дітей мігрантів

Для визначення психоемоційних станів дітей мігрантів та, відповідно, їх вплив на мовленнєву адаптацію, було застосовано дві методики, а саме: імпресивну проєктивну методику тест Люшера та експресивну проєктивну методику «Неіснуюча тварина».

Пропонуємо розглянути кожен з них та проілюструвати отримані результати.

Отож, за М. Люшером, усю кольорову гаму умовно можна розділити на 4 основних та 4 додаткових кольори.

Основні кольори:

1. синій – символізує спокій, задоволення;
2. зелений – впевненість, настирність, подекуди впертість;
3. червоний – відображає силу волі, агресію, наступ, збудження;
4. жовтий – активність, прагнення до спілкування, веселу вдачу.

Додаткові кольори, а саме: фіолетовий, коричневий, чорний та сірий символізують негативні тенденції, наприклад, тривожність, стрес, страх, засмучення [69; 96].

Отож, вважаємо за необхідне продемонструвати результати проведення тесту Люшера, провести паралелі та порівняти результати тестування серед дітей етнічного населення та дітей мігрантів крізь призму їх статі та типу школи, у якій вони навчаються.

Оскільки за М. Люшером не колір сам по собі, а його взаємне розташування та позиція мають значення і впливають на трактування результатів, дітям було запропоновано вісім карток із чотирма основними та чотирма додатковими кольорами у довільному розташуванні. Завдання полягало в тому, аби дитина по черзі обирала кольори, котрі бачить перед собою, які здаються їй найбільш приємними саме в цей момент часу. Обрані дитиною кольори фіксувалися та відкладалися в сторону, звужуючи тим самим із кожним разом коло вибору. Таким методом були одержані ряди кольорів від кожної дитини-респондента.

Вибір у відсотках кольорів-пар (перша та друга позиції розташування кольорів респондентами у своєму «рейтингу») дітьми етнічних німців викладені у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Відсотковий розподіл кольорових виборів дітей етнічних німців
усіх типів навчальних закладів (гімназія, загальноосвітня та
початкові школи)**

Перший колір	Другий колір							
	синій	зелений	червоний	жовтий	фіолетовий	коричневий	чорний	сірий
синій	X	11,2	6,7	6,7	9,7	0,0	3,0	0,7
зелений	6,7	X	2,2	0,7	0,7	0,0	0,0	0,0
червоний	6,7	1,5	X	3,0	2,2	0,0	0,7	0,0
жовтий	3,7	2,2	5,2	X	0,0	0,0	0,7	0,0
фіолетовий	6,7	0,7	6,7	3,7	X	0,7	0,0	0,0
коричневий	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	X	0,0	0,0
чорний	1,5	1,5	0,7	0,7	0,0	0,0	X	0,7
сірий	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	X

Таблиця показує, що найбільш популярною серед дітей етнічних німців виявилася комбінація кольорів «синій–зелений», котрій надали перевагу 11,2 % досліджуваних. Такий вибір вказує на почуття задоволення, спокою, прагнення до комфортного, затишного оточення, небажання брати участь у

конфліктах. Точність та порядок у всьому таких дітей може межувати з надмірною скрупульозністю та педантизмом.

Встановлено, що 9,7% респондентів зупинили свій вибір на комбінації «синій–фіолетовий», що свідчить про незначне занепокоєння, стурбованість, потребу в особливому оточенні, прагненні до естетичного та ідеальних взаємин.

Наступні кольорові пари обиралися учнями в такому рівному співвідношенні: «синій–червоний» (6,7%), «синій–жовтий» (6,7%), «зелений–синій» (6,7%), «червоний–синій» (6,7%), «фіолетовий–синій» (6,7%), «фіолетовий–червоний» (6,7%). Вибір синього–червоного відображає відчуття цілісності, активне, проте часто підсвідоме прагнення до тісних стосунків з іншими, їх уваги та визнання. Синій та жовтий у поєднанні вказують на емоційну залежність, бажання розуміти інших та бути корисним самому, задля отримання прихильності від навколишніх. Оскільки в третій парі зелений превалює над чутливим синім, діяльність цих дітей спрямовується на визнання, підвищення рівня самоповаги. Поєднання червоного та синього кольорів вказує на їх прагнення до активної діяльності, нових вражень, емоційного задоволення. Комбінація фіолетового та синього свідчить про прагнення до гармонії, згоди та естетики, а фіолетового з червоним – про активне бажання справити враження. По 3,7% одержали кольорові пари: «жовтий–синій» та «фіолетовий–жовтий». Перша вказує на прагнення до любові та розуміння, на що і спрямовані дії, вчинки дитини. Друга пара характерно відображає збудження, фантазії, жагу до пригод та яскравих подій.

Дещо меншу підтримку мають послідовності кольорів «червоного–жовтого» (3%) та «синього–чорного» (3%). Суміш червоного та жовтого виказує захоплення, оптимізм, прагнення до залучення нових контактів, розширення кола діяльності. Синьо–чорна суміш виводить назовні підсвідомі прагнення дитини до відпочинку, спокою, незадоволення тим, як її сприймають в оточенні.

Також бачимо, що по 2,2% підтримки отримали комбінації «зелений–червоний», «червоний–фіолетовий» та «жовтий–зелений». Перша проявляє активне прагнення до успіху учнів, прийняття ними самостійних рішень, долавання перешкод, у другій парі простежується вразливість зовнішніми чинниками, а третя символізує бійцівську вдачу, бажання самоствердитися в соціумі.

Зрештою, незначні відсотки отримали пари «червоний-зелений» (1,5%), «чорний–синій» (1,5%) та «чорний–зелений» (1,5%), «синій–сірий» (0,7%), «зелений–жовтий»(0,7%), «зелений–фіолетовий» (0,7%), «червоний–чорний» (0,7%), «жовтий–чорний» (0,7%), «фіолетовий–зелений» (0,7%), «фіолетовий–коричневий» (0,7%), «коричневий–жовтий» (0,7%), «чорний–червоний» (0,7%), «чорний–жовтий» (0,7%), «чорний–сірий» (0,7%) та «сірий–фіолетовий» (0,7%). Оскільки із загальної кількості учнів 134 ці кольори підтримали лише 1–2 учні, не вважаємо, що це суттєво вплине на загальну характеристику емоційного стану цілої групи дітей етнічних німців [69; 210].

Показники вибору кольорів дітьми мігрантами зафіксовані у табл. 2.15.

Найбільша кількість дітей мігрантів (13,6%) вказала на пару кольорів «синій–червоний», що відображає їх відчуття цілісності, активне, проте часто підсвідоме прагнення до тісних стосунків з іншими, уваги та визнання.

Активно проявила себе також пара «фіолетовий–синій» (11,7%), котра відображає прагнення цих дітей до згоди та гармонії.

Разом із тим, 7,8% учнів обрали пару «червоного та синього» кольору, що вказує на прояв їх бажання до активної діяльності, нових вражень, емоційного задоволення.

Прагнення до визнання та підвищення рівня самоповаги зумовило вибір кольорової пари «зелений–синій» у 5,8% респондентів.

Таблиця 2.15

Відсотковий розподіл кольорових виборів дітей мігрантів усіх типів навчальних закладів (гімназія, загальноосвітня та початкові школи)

Перший колір	Другий колір							
	синій	зелений	червоний	жовтий	фіолетовий	коричневий	чорний	сірий
синій	X	1,9	13,6	2,9	8,7	0,0	1,0	1,0
зелений	5,8	X	0,0	3,9	0,0	0,0	0,0	0,0
червоний	7,8	2,9	X	2,9	3,9	0,0	1,9	0,0
жовтий	1,0	0,0	3,9	X	1,0	0,0	0,0	0,0
фіолетовий	11,7	0,0	4,9	4,9	X	0,0	1,0	0,0
коричневий	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	X	0,0	0,0
чорний	4,9	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	X	4,9
сірий	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	X

Підсвідомий вибір наступних пар виглядає таким чином: пара «фіолетовий–червоний» (4,9%), «фіолетовий–жовтий» (4,9%), «чорний–синій» (4,9%) та «чорний–сірий» (4,9%). Вибір фіолетового і червоного зумовлений метою справити враження. Послідовність фіолетового та жовтого характерно відображає збудження, фантазії, жагу до пригод та яскравих подій. Міксація чорного з синім підкреслює цілком негативний стан дітей та їх прагнення втекти від проблем, небажання втручатися у будь-які справи, а поєднання чорного та сірого показує почуття безнадійності, приреченості, бунтарства, супротиву, бажання відгородитися від актуального стану речей, що нерідко проявляється у неадекватній поведінці.

Кольорову пару «червоний–фіолетовий» обрало 3,9% учнів, що свідчить про їх збудження, вразливість зовнішніми чинниками, не завжди адекватну поведінку, відчайдушне прагнення сформувати власний імідж. Така ж кількість учнів (3,9%) обрала пару «зелений–жовтий», що теж виражає їх бажання здобути визнання та популярність.

Також учні вказали на такі пари: «синій–жовтий» (2,9%), що у поєднанні вказує на емоційну залежність, бажання розуміти інших та бути корисним самому, задля одержання прихильності від інших, «червоний–зелений» (2,9%), що є свідченням прояву активності та високої оцінки своєї діяльності, а також пара «червоний–жовтий» (2,9%), що відображає

захоплення, оптимізм, прагнення до залучення нових контактів, розширення кола діяльності.

Ще декілька кольорових пар були підтримані досить низькою кількістю респондентів, що не змінює ситуацію кардинально, а саме: «синій–зелений» (1,9%), «червоний–чорний» (1,9%), а також «синій–чорний» (1,0%), «синій–сірий» (1,0%), «жовтий–синій» (1,0%), «жовтий–фіолетовий» (1,0%), «фіолетовий–чорний» (1,0%), «коричневий–червоний» (1,0%), «чорний–жовтий» (1,0%), «сірий–синій» (1,0%) та «сірий–фіолетовий» (1,0%) [69; 211].

Отже, підсумовуючи зафіксовані показники згідно з вибором кольорових пар, можемо зробити певні висновки та порівняти емоційні стани дітей етнічних німців та дітей мігрантів.

Переважаючий вибір синього кольору у комбінації з іншими кольорами з «основної четвірки» свідчить про той факт, що діти етнічних німців проявили себе більш стабільними емоційно. У цих дітей переважає внутрішній спокій та задоволення, прагнення оточити себе затишком та комфортом. Синій та зелений кольори, що переважають в їхньому виборі, є свідченням мирного настрою, небажанням конфліктувати. Також ці учні вирізняються високим рівнем цілеспрямованості та внутрішньої організації, що перебуває на межі із скрупульозністю та педантизмом. На перший погляд може здатися, що діти етнічних німців є досить замкнутими у собі, подекуди із завищеною самооцінкою, проте, вибір синьо-червоних кольорових пар свідчить про їх підсвідоме прагнення до співпраці, тісних стосунків з іншими, бажання рухатися вперед, лідирувати, приймати самостійні рішення, слідкувати за новими тенденціями, змінюючи при цьому хід речей, які їх не влаштовують. На нашу думку, всі вищезгадані процеси є результатом сімейного та шкільного виховання дітей, оскільки вони не опікаються надмірно, привчаються до порядку, самодисципліни та толерантності з дитинства.

Аналізуючи відповіді дітей мігрантів, варто зазначити, що найбільш активно проявило себе їх підсвідоме прагнення зближення з іншими, увага,

повага та визнання. Саме тому їх діяльність спрямована на відчайдушне прагнення сформувати власний імідж, яким би захоплювались інші. Поєднання червоного та синього вказують на їх потребу в гармонії, нових враженнях, емоційному задоволенні. Часто поведінка цих дітей пронизана азартом та зухвальством, оскільки вони активно прагнуть до лідерства, досягнення власних потреб та популярності. Преференція чорного в парах із синім та сірим кольором свідчить про цілком негативний емоційний стан деяких дітей, їх відмову від реальної дійсності, бажання дистанціюватися від будь-яких справ. Їх відчуття безнадійності та приреченості нерідко проявляються в неадекватній поведінці, що, на наш погляд, відштовхує від себе симпатію інших дітей, до якої вони так прагнуть. Одним із важливих пояснень цих відмінностей, на нашу думку, є те, що загалом негармонійний та тривожний емоційний стан дітей мігрантів зумовлений стереотипним усвідомленням ними того, що вони є іншими, проте прагнуть влитися у колектив та бути бажаними в ньому.

Згідно з узагальненнями теоретичного розділу, психоемоційні стани дітей мігрантів, а також їх потреби, значною мірою впливають на успіх їх мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища, сприяють або перешкоджають їй. Таким чином, результати, продемонстровані тестом Люшера, не дають впевненості, що мовленнєва адаптація цих дітей відбувається справді позитивно та динамічно. З одного боку, діти демонструють потребу у лідерстві, визнанні та зближенні з іншими учасниками групи, але з іншого – діють не врівноважено, що перешкоджає реалізації цих потреб. Ми схильні сприйняти такі суперечності як тривожний сигнал та спрямувати зусилля на їх корекцію у формувальному експерименті.

З метою спростувати або підтвердити, що оточення дитини мігранта впливає на його емоційний стан, та, відповідно, на мовленнєву адаптацію, пропонуємо розглянути співвідношення показників дітей мігрантів за типом навчального закладу (див. табл. 2.16).

Таблиця 2.16

**Відсотковий розподіл кольорових виборів дітей мігрантів за типом
навчального закладу**

Другий колір		синій		зелений		червоний		жовтий		фіолетовий		коричневий		чорний		сірий		
		гімназія	ЗОШ та початкові школи	гімназія	ЗОШ та початкові школи	гімназія	ЗОШ та початкові школи	гімназія	ЗОШ та початкові школи	гімназія	ЗОШ та початкові школи	гімназія	ЗОШ та початкові школи	гімназія	ЗОШ та початкові школи	гімназія	ЗОШ та початкові школи	
Перший колір	синій	X	X	0,0	3,4	9,1	16,9	2,3	3,4	9,1	8,5	0,0	0,0	0,0	1,7	2,3	0,0	
	зелений	11,4	1,7	X	X	0,0	0,0	4,5	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	червоний	6,8	8,5	0,0	5,1	X	X	2,3	3,4	6,8	1,7	0,0	0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	
	жовтий	2,3	0,0	0,0	0,0	6,8	1,7	X	X	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
	фіолетовий	11,4	11,9	0,0	0,0	4,5	5,1	4,5	5,1	X	X	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	
	коричневий	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	X	X	0,0	0,0	0,0	
	чорний	4,5	5,1	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	X	X	6,8	3,4
	сірий	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	X	X	

Примітка: ЗОШ – загальноосвітня школа

Отже, на помітну різницю слід звернути увагу в таких парах: «синій–червоний», з якої видно, що стосунки з іншими, їх увага та визнання більш необхідне дітям у загальноосвітній та початкових школах, ніж в гімназії. Пара «червоний–зелений», котру підтримували лише учні звичайних шкіл, говорить про їх активне прагнення до мети, долання усіх труднощів та прагнення високої оцінки своєї діяльності. Показники вибору «зелено–синьої» пари свідчать, що підвищенням рівня самоповаги більше переймаються діти мігрантів у гімназії.

Відтак у першому та другому випадках діяльність учнів спрямована на виклик схвальної реакції у інших, у третьому – на задоволення власних інтенцій. Не надто значними є відмінності у показниках пари «фіолетовий–синій», котра відображає прагнення усіх дітей до згоди та гармонії, «синій–фіолетовий», що свідчить про їх потребу в особливому естетичному

оточенні, «червоний–синій», яка вказує на прагнення учнів до активної діяльності, нових вражень та емоційного задоволення [69; 95].

Таким чином, узагальнюємо, що діти мігрантів, котрі навчаються у гімназії, перебуваючи здебільшого в оточенні дітей етнічних німців, почувуються більш впевнено та зосереджено не на думці інших, а на собі. Дітям звичайних шкіл є більш важливою думка оточення, саме тому їхня діяльність спрямовується на завоювання зовнішньої уваги.

Відмінності у виборі кольорів дітей мігрантів за статевими ознаками ілюструє табл. 2.17.

Таблиця 2.17

**Відсотковий розподіл учнів відповідно до статевих особливостей
кольорових виборів дітей мігрантів**

Другий колір	синій		зелений		червоний		жовтий		фіолетовий		коричневий		чорний		сірий		
	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	
Перший колір	синій	X	X	0,0	3,2	0,0	22,6	4,9	1,6	19,5	1,6	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	1,6
	зелений	2,4	8,1	X	X	0,0	0,0	2,4	4,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	червоний	0,0	12,9	0,0	4,8	X	X	2,4	3,2	9,8	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0
	жовтий	0,0	1,6	0,0	0,0	4,9	3,2	X	X	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	фіолетовий	24,4	3,2	0,0	0,0	12,2	0,0	9,8	1,6	X	X	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0
	коричневий	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	X	X	0,0	0,0	0,0	0,0
	чорний	0,0	8,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	X	X	0,0	8,1
	сірий	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	X	X

Зіставляючи відсоткові показники відповідей, бачимо, що дівчата зупиняли свій вибір здебільшого на парах: «фіолетовий–синій» (24,4%), «синій–фіолетовий» (19,5%), «фіолетовий–червоний» (12,2%), «фіолетовий–жовтий» (12,2%) та «червоний–фіолетовий» (9,8%). Одразу акцентуємо увагу на доміантній фіолетовій фарбі, що характеризується проявом емоційної нестійкості, важкістю відрізнити дійсне від уявного. Люди, котрі вказують на перший колір фіолетовий, мають потребу у схваленні, бажанні подобатися

навколишнім. Хоча, компенсуючи кольорами з основного ряду, а саме: синім, червоним та жовтим, ці пари позбавлені такого фруструючого характеру. Вони радше свідчать про вразливість їх «обраниць», здатністю зачаровуватись усім, що хвилює та збуджує, та, як і в попередніх випадках, прагненням сформувавши про себе якнайкраще враження.

Найбільш яскраво виражені комбінації у хлопців є такими: «синій–червоний» (22,6%), «червоний–синій» (12,9%), «зелений–синій» (8,1%), «чорний–синій» (8,1%) та «чорний–сірий» (8,1%). Узагальнивши можемо сказати, що хлопці прагнуть визнання та уваги з боку інших, є активними та дієвими задля досягнення нових вражень та емоцій. Разом з тим констатуємо, що значна частина хлопців має негативні емоційні настрої, небажання брати участь у будь-яких справах, відмежовуючись при цьому від реальності та не погоджуючись з нею.

Таким чином, слід зазначити, що бажання подобатися іншим присутнє у представників обох статей, як дівчат, так і хлопців, проте досягається воно різними методами. У хлопців – більш впевнено та наступально, у дівчат – стриманіше. Оскільки попередньо ми говорили про відбиток виховання дітей у німецьких сім'ях на їх соціальну поведінку, то слід і в цьому випадку зауважити, що основну частину респондентів обох статей складають представники мусульманського світу, в якому, як відомо, домінантна та преферентна роль відведена чоловікам. Беручи приклад зі своєї сім'ї, приміром відносини мами і тата, брата і сестри, будучи хлопчиком чи дівчинкою, діти підсвідомо переносять свої сімейні ролі в площину школи та поводять себе відповідно. Цей факт чітко підтвердили результати тесту Люшера.

Таким чином, бачимо, що ступінь вираженості потреби бути цікавим та значимим в групі у хлопців та дівчат різняться. Відповідно, припускаємо, що і стратегії мовленнєвої адаптації обиратимуться ними різні – від асиміляції до інтеграції.

Отже, як засвідчують результати проведеної методики, відмінності у психоемоційних станах, та, відповідно, поведінкових формах, присутні у представників дітей німецьких етнічних сімей та дітей мігрантів, що не може не впливати на їх мовленнєву адаптацію до іншомовного середовища. Також тест Люшера посприяв виявленню окремих статевих особливостей у виборі кольорів та подекуди відмінних емоційних настроїв у дітей різних типів шкіл. Отримані результати слугуватимуть інформаційним джерелом та будуть враховані нами на етапі формувального експерименту.

Наступним кроком в емпіричному дослідженні стало використання досить поширеної та інформативної проективної експресивної методики «Неіснуюча тварина», котра передбачає малювання на вільну або задану тему.

Л. С. Виготський надавав важливого значення дитячому малюванню не лише для подолання страхів, неврозів, але і як важливому засобові вираження себе, своїх переживань. Вчений називав такий вид діяльності графічною мовою, оскільки дитина малює не тільки те, що усвідомлює, а й те, що переживає [22].

За своєю суттю, кожен окремо взятий малюнок є унікальним та неповторним і заслуговує на індивідуальну характеристику. Втім, виокремлюючи в малюнках респондентів окремі елементи та групуючи їх, ми намагалися максимально детально та ретельно здійснити аналіз.

Отож аркуш паперу, на якому виконується малюнок, слугує не лише в ролі моделі простору, на який дитина проектує власне світобачення, але і часові періоди у житті дитини: сучасне, минуле та майбутнє. Так, простір позаду та ліворуч від намальованого суб'єкта пов'язані з минулим періодом та відсутністю зв'язку між планами та конкретними діями. Права сторона, простір попереду та зверху пов'язаний із майбутнім та реалізацією задумів. Ліва та нижня сторони пов'язані з негативними та депресивними емоціями, непевністю та пасивністю, права сторона – з позитивними емоціями, енергією, активністю, конкретними діями. Тому найперше звертаємо увагу на

семантичну інтерпретацію малюнків, під якою власне розуміємо тлумачення його розміщення, направленість, загальну динаміку.

Оскільки в нормі, хоча норма в даному випадку не має чітких меж, малюнок повинен бути розташованим по середній лінії аркуша, слід зауважити, що 54,5% дітей етнічного населення та 62,1% дітей мігрантів зобразили своїх неіснуючих істот саме по центру, що засвідчує їх цілком гармонійний емоційний стан. У 34,3% дітей німців та 24,3% дітей мігрантів малюнки розміщені у верхньому краю аркуша, що виказує їх високу самооцінку, незадоволення своїм положенням в соціумі, відчуття недостатнього визнання зі сторони інших. Такі діти претендують на краще ставлення до себе, також прагнуть до самоствердження, схильні до конфліктної поведінки, агресії. Відповідно найнижчі показники – 11,2% у дітей етнічних німців та 13,6% – у дітей мігрантів були зафіксовані у розташуванні малюнків в нижній частині листка. В цьому випадку мова йде про зворотну тенденцію, а саме: невпевненість у собі, занижену самооцінку, почуття пригніченості, нерішучість, незацікавленість у своїй позиції в соціумі, у визнанні, відсутність тенденції до самоствердження. Така категорія дітей довго пам'ятає свої переживання та невдачі, відмовляється у подальшому від активних дій, оскільки не впевнена у позитивному кінцевому результаті.

Змістові ознаки малюнка ми інтерпретуємо за допомогою її центрального змістового елемента – голови, або ж інших деталей, котрі її замінюють. Найвищі показники як у дітей етнічних німців (47,8%), так і у дітей мігрантів (38,8%) було зафіксовано у зображенні голови в положенні «анфас», що трактується як егоцентризм. Можливі прояви неконтрольованості у поведінці, безкомпромісність, схильність до порушення встановлених правил та заборон. За Ж. Піаже, егоцентризм є прерогативою мислення дітей віком від 8 до 10 років [122]. Втім, слід зауважити, що подібна поведінка та ставлення дитини до інших стає на заваді її гармонійному, злагодженому перебуванню в групі, її адаптації зокрема.

Поворот голови ліворуч фіксувався у 32,8% дітей етнічних німців та 42,7% мігрантів. Такий факт характеризує респондентів як таких, що охоче розмірковують та фантазують. При цьому більшість намірів та планів цих дітей не виходять за межі їх уяви та не знаходять реалізації в дійсності. Можна припустити, що така поведінка є лише складовою характеру, проте, не слід також виключати інших причин втрати активності дитини, наприклад, страх невдачі, боязнь або ж сором схибити. Майже порівну – 19,4% у дітей етнічних німців та 18,4% у дітей мігрантів голова або інший альтернативний елемент був спрямований праворуч, що говорить про цілеспрямованість та активність цих дітей, реалістичність їх планів та задумів.

Під час аналізу ми також звертали увагу на розміщені на голові деталі, котрі відповідають органам чуття, а саме: очі, рот, вуха. Отже, у 34,3% дітей етнічних німців та у 30,1% дітей мігрантів очі мали чітко обмальовані контури та зіниці, що вказує на присутнє у них почуття страху. 6% дітей етнічних німців та дещо більше дітей мігрантів (10,7%) зобразили очі з віями. Віи – це ознака зацікавленості та захоплення зовнішньою красою, стилем та манерою одягатися, наданням цьому великого значення.

33,6% дітей етнічних німців та 37,9% дітей мігрантів зобразили у своїх неіснуючих істот вуха. Незначна перевага у 4,3% свідчить, що діти мігранти більше зацікавлені в інформації та думці оточення про них.

Форма та спосіб зображення рота істоти дали можливість охарактеризувати вербальну активність дітей. Так, 20,1% дітей етнічних німців та 18,4% дітей мігрантів зобразили рот своєї істоти з зубами, що підкреслює їх схильність до вербальної агресії, здебільшого захисного характеру. У 8,2% дітей етнічних німців та 12,6 % дітей мігрантів спостерігався рот із язиком, що говорить про їх потребу в комунікації.

Оскільки додаткові деталі на голові також доповнюють образ неіснуючої істоти, звертаємо увагу і на них. Отож, з-поміж інших, найбільш інтенсивно голови були «прикрашені» рогами – 29,9% у дітей етнічних німців та 25,2% у дітей мігрантів. Роги – показник агресії, що, як бачимо,

присутній у достатній кількості в обох групах дітей, проте переважає у дітей етнічних німців. Наступним видом «оздобы» голови є пір'я (10,4% у дітей етнічних німців та 5,8% у дітей мігрантів) – тенденція до самоприкрашання, самовиправдання та демонстративності у поведінці. Гриву або ж подобу зачіски зобразило 3,7% дітей етнічних німців та 3,9% дітей мігрантів. Це свідчить про притаманні учням почуття чутливості, підкреслення своєї статі. У 14,9% дітей етнічних німців та у 10,7% дітей мігрантів на головах неіснуючих істот були зображені різні головні убори та прикраси (капелюхи, стрічки, квіти тощо). Декоративні прикраси є ознакою манірності, прагнення дитини привернути до себе увагу.

Цікавим та інформативним елементом намальованої дитьми фігури є її опорна частина (ноги, лапи, постамент та ін.). Один з критеріїв, на який було звернено увагу – пропорційне співвідношення тулуба та ніг. Зазначимо, що у переважної більшості дітей етнічних німців (61,2%) та дітей мігрантів (41,7%), ці пропорції були дотримані, що характеризує їх поміркованість, раціоналізацію у прийнятті рішень та підведенні підсумків. Такі діти здатні фільтрувати важливу інформацію від другорядної, здійснювати на цій основі власні умовиводи та приймати самостійні рішення. Разом із тим, у 38,8% дітей етнічних німців та у 58,3% дітей мігрантів пропорція фігури була не дотримана. Це є ознакою поверхневості їхнього мислення, легковажності та подекуди імпульсивності у прийнятті рішень.

Наступним критерієм нашої оцінки став характер сполучуваності ніг із корпусом, оскільки є свідченням ступеню контролю дитини над своїми рішеннями та судженнями. 68,7% дітей етнічних німців та 54,4% дітей мігрантів продемонстрували високий рівень завдяки точному та ретельному з'єднанню. Втім, 31,3% дітей етнічних німців та 45,6% дітей мігрантів показали протилежні результати, а отже проявили свою схильність до необдуманих кроків, невпевненість у власній думці, здатність до маніпулювання з боку інших.

Продовжуючи аналіз корпусу видуманої істоти важливо також зазначити, що у 41% дітей етнічних німців та 65% дітей мігрантів на малюнках були присутні деталі, розміщені над їх корпусом (крила, додаткові кінцівки, щупальці, тощо). Таким чином, діти демонстрували свою енергійність, сміливість, допитливість, бажання брати участь у якомога більшій кількості справ, прагнення завоювати своє місце під сонцем.

46,3% дітей етнічних німців та 62,1% дітей мігрантів зобразили своїх істот із хвостами, показавши тим самим своє ставлення не лише до власних дій та рішень, але і до вербальних здібностей. Індикатором в даному випадку став не хвіст сам по собі чи його форма, а напрямок повороту. Поворот вліво (8,2% німці та 1,9% мігранти) характерний для дітей, котрі здійснюють самооцінку думок та рішень; вправо (4,5% німці та 12,6% мігранти) – для тих, хто оцінює свої дії та поведінку. Хвіст догори (12,7% німці та 20,4% мігранти) символізує позитивну самооцінку, бадьорість; додолю (20,9% німці та 27,2% мігранти) – навпаки, незадоволення собою, сумніви у власній правоті, жаль про скоєне, сказане, почуття каяття, тощо. Таким чином, бачимо, що як діти німецьких сімей, так і сімей мігрантів, оцінюють себе досить самокритично.

Аналізуючи контури фігури, ми дійшли висновку, що 16,4% дітей етнічних німців та 39,8% дітей мігрантів зображали своїх істот із виступами контурних ліній у вигляді панцирів, шипів, голок, що належить до найбільш поширених ознак агресії. Усі ці захисні елементи, залежно від їх спрямованості (вверх чи донизу), відображають особливості психологічного захисту дитини. Слід зауважити, що у дітей етнічних німців цей захист виражений певним ступенем бунтарства, протестом та захистом від лімітів, обмежень, а також людей, котрі мають над ними владу (батьки, старші діти, вчителі). Направленість захисних елементів донизу у дітей мігрантів свідчить про їх страх бути невизнаними, висміяними, позбавленими авторитету в групі.

Звертаючись до графологічних ознак вважаємо за доцільне прокоментувати, що переважна більшість дітей (64,2% етнічних німців та 72,8% мігрантів) зображали свої фігури з натиском олівця, подекуди – з відчутним протисканням його на другу сторінку, що є прямою вказівкою на тривожність, імпульсивність дитини. Незначний відсоток дітей застосовували тонкі, так звані павутиноподібні лінії, що вказує на підвищення чутливості, понижений життєвий тонус, ймовірно порушення сну.

Аналізуючи психічний стан дитини, енергетика намальованого нею малюнка також відіграє значну роль. Відповідно, чим більше доповнюючих елементів (окрім основних) міститься на малюнку, тим вищою є енергія (61,2% у німців та 55,3% у мігрантів). Помітна економія енергії (6,2% у німців та 11,4% у мігрантів) повинна стати тривожним сигналом для перевірки наявності соматичних захворювань та астенічних станів у дитини.

Передостаннім критерієм щодо аналізу неіснуючих тварин стало уподібнення їх людині (статура, одяг, обличчя тощо), що є свідченням інфантильності та емоційної незрілості. Слід позитивно відзначити, що лише незначний відсоток дітей етнічних німців (3,7%) та дітей мігрантів (6,8%) наблизили образ своєї тварини до людської подоби.

Зрештою, кожна з намальованих тварин отримала власну вигадану назву, що несе інформацію про свого автора.

Порівнюючи назви тварин обох груп дітей, як етнічних німців, так і мігрантів, слід зауважити, що значних відмінностей виявлено не було. В достатній кількості були присутні як функціональні назви (*Fliegenfänger* – той, що ловить мух, *Streifenwerfer* – той, що кидає стрічки, *Granatenwerfer* – той, що кидає гранати), а також довгі назви з латинськими елементами (*Transportius Bruderijs*, *Kolomonasaurus*, *Osterbaserussauraus*, *Lussoritto*), або ж назви, позбавлені будь-якого змісту (*Elpfkahu*, *Dansy*, *Pigkibum*, *Hudalpfе*, *Eletig*).

Отже, узагальнюючи усі попередньо зафіксовані показники, підсумовуємо, що переважна частина дітей етнічних німців за допомогою тесту «Неіснуюча тварина» презентувала себе у вольовому та дещо бунтарському образі, відчуваючись при цьому доволі гармонійно в соціумі. За характером розміщення істоти на аркуші, значна частина респондентів демонструє прояви егоцентризму, небажання визнавати думки та вчинки інших з одного боку, та поміркованість, раціоналізацію у прийнятті власних рішень та підведенні підсумків, з іншого. Такі діти здатні розмежовувати важливу інформацію від другорядної, здійснювати на цій основі власні умовиводи та приймати самостійні рішення, несучи за них відповідальність. Контурні лінії малюнків розкривають особливості психологічного захисту дітей етнічних німців, що знаходять прояв у вербальній агресії, протестах щодо обмеження їхніх дій, нетерпимості прояву влади над ними з боку батьків, старших дітей, вчителів.

Щодо дітей мігрантів, то переважна більшість із них також під час малювання неіснуючої тварини продемонструвала задоволення собою, своїм соціальним становищем. Втім, на протигагу дітям етнічних німців, діти з міграційним минулим не настільки дієві та переконані у своїй правоті. Аналіз пропорцій зображеної фігури виявив поверхневність їх мислення, легковажність та подекуди імпульсивність у прийнятті рішень. Надмірна турбота про думку оточення, боязнь невдач та помилок, сором схибити, невпевненість у собі та ін. призводить до того, що більшість намірів та планів цих дітей не виходять за межі їх уяви та не реалізуються в дійсності. Щедрість розміщених над корпусом фігури деталей свідчить про енергійність, допитливість та демонстративність дітей мігрантів, прагнення завоювати своє місце під сонцем. Спрямованість захисних елементів донизу у їх малюнках – яскравий прояв агресивних тенденцій, а також пряма вказівка на страх бути невизнаними, висміяними, позбавленими авторитету в колі ровесників. Саме цей загальний стан напруження дітей мігрантів відображений під час малювання інтенсивним натисканням олівця.

В контексті мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища методика «Неіснуюча тварина» значною мірою проявила вольові якості дітей мігрантів. Результати обох методик – «Неіснуюча тварина» та тест Люшера, виокремили багато спільного в особистих прагненнях та мотивах дітей мігрантів щодо їхньої самореалізації та самоствердження в іншомовному середовищі. Як було наголошено у теоретичному розділі роботи, досягнення та реалізація цих потреб, відчуття задоволення та внутрішнього комфорту неможливі без володіння мовленням. Маємо припущення, що саме через недостатню мовленнєву адаптованість дітей мігрантів, невпевненість у собі та своїх діях у них з'являються комплекси та страхи перед потенційними невдачами, що не дозволяє багатьом планам та задумам реалізуватися і тому компенсується агресивною поведінкою. Саме ці з'ясовані обставини будуть враховані нами під час побудови та проведення корекційної роботи з учнями на формувальному етапі експерименту.

Пропонуємо подивитися детальніше, чи підтвердить методика «Неіснуюча тварина» гіпотезу про залежність психологічного комфорту дитини мігранта в іншомовному середовищі від її шкільного оточення.

Отже, як і попередньо, слід зауважити, що домінуюча кількість дітей мігрантів, котрі навчаються як в гімназії, так і звичайних школах, розмістили свої фігури на середній лінії аркуша (59,1% та 64%), що засвідчує їх цілком задовільний стан своїм становищем. Проте, розміщення фігур у верхній частині листка гімназистами (38,6%), порівняно з 15,3% у дітей звичайних шкіл засвідчує їх високу самооцінку, прагнення до вищого рівня власного визнання. Кардинально інша ситуація розміщення зображень у нижній частині листка – 22% проти 2,3% свідчить про невпевненість у собі дітей загальноосвітньої та початкових шкіл, їх занижену самооцінку, пригнічення, нерішучість, емоційну напругу. Можливо припустити, що в даному випадку мова йде про почуття певної привілейованості серед гімназистів і навпаки – почуття пригнічення серед учнів звичайних шкіл.

Змістовий елемент – голова, або ж інші деталі, що її замінюють, також виявив дещо відмінні показники у гімназистів та учнів звичайних шкіл. 50% перших, спрямувавши голову своєї істоти у положення «анфас», виказують свій егоцентризм, в той час як діти звичайних шкіл демонструють найвищий відсоток (45,8%) положення ліворуч. Така категорія учнів є кращими теоретиками аніж практиками, що, нажаль, залишає більшість їх намірів і планів нереалізованими.

Аналізуючи в загальних рисах органи чуття, варто зазначити, що у 47,7% гімназистів очі мали чітко обмальовані контури та зіниці, що свідчить про присутнє у них почуття тривоги. 16,6% дітей звичайних шкіл зобразили очі з віями, котрі є ознакою зацікавлення та захоплення зовнішнім виглядом, стилем та манерою одягатися, наданням цьому особливого значення.

Із значною перевагою у 50% гімназисти зобразили у своїх неіснуючих тварин вуха, а отже вони зацікавлені у інформації та думці оточення.

Форма та спосіб зображення рота тварини дали змогу охарактеризувати вербальні особливості дітей обох типів шкіл. У гімназистів переважає зображення рота з зубами (27,3%), що є ознакою вербальної агресії захисного характеру. У дітей звичайних шкіл цей показник набагато нижчий – лише 11,9%. У 18,2% гімназистів та 8,5% дітей загальноосвітньої та звичайних шкіл є підвищена потреба у спілкуванні, оскільки на цих малюнках спостерігалось зображення рота з язиком. Можна припустити, що діти загальноосвітньої та звичайних шкіл є більш замкненими у собі та не зважаються на активну комунікацію з однолітками в школі.

Звертаємо увагу також на те, що діти звичайних шкіл були активніші у зображенні додаткових деталей на голові своїх вигаданих тварин (30,5% – роги, 10% – пір'я, 3,4% – грива). Нагадаємо, що роги символізують агресію, пір'я – тенденцію до самоприкрашання та демонстративності у поведінці, грива – почуття чутливості, підкреслення своєї статі. Натомість гімназисти надали перевагу різним головним уборам (20,5%), а також рогам (18,2%).

Аналіз опорної частини показав, що гімназістам (52,3%) притаманні такі якості, як поміркованість, раціоналізація у прийнятті рішень та підведенні підсумків. Ці діти здатні розрізнити важливу інформацію від другорядної, здійснювати на цій основі власні висновки та приймати самостійні рішення. Характер сполучуваності ніг із корпусом продемонстрував, що діти звичайних шкіл (62,7%) значно ретельніше контролюють свої рішення та судження.

Продовжуючи аналіз корпусу видуманої тварини, важливо також зазначити, що у 65,9% гімназистів та 64,4% учнів звичайних шкіл на малюнках були присутні деталі, розміщені над їх корпусом (крила, додаткові кінцівки, шупальці, панцирі, тощо). Таким чином, діти намагалися продемонструвати свою енергійність, допитливість.

Ставлення не лише до власних дій, але й до вербальних здібностей респонденти проявили зображенням у своїх неіснуючих істот хвостів. Так, у дітей із гімназії переважало їх зображення з поворотом вправо (11,4%) та вгору (22,7%), а у дітей простих шкіл вправо (13,6%) та вниз (33,9%). Поворот вправо притаманний тим, хто оцінює свої дії та поведінку. Хвіст догори символізує позитивну самооцінку, бадьорість, а донизу – навпаки, незадоволення собою, сумніви у власній правоті, почуття провини, тощо.

У значно більшій групі дітей звичайних шкіл (49,2%), ніж у гімназистів (20,5%), фігури зображені з виступами контурних ліній у вигляді панцирів, шипів, голок. Усі ці захисні елементи, залежно від їх направленості (вгору чи донизу), відображають особливості психологічного захисту дитини. Слід зауважити, що у гімназистів цей захист виражений певним ступенем бунтарства, протестом та захистом від обмежень, а також людей, котрі мають над ними владу (батьки, старші діти, вчителі). Направленість захисних елементів донизу у дітей звичайних шкіл свідчить про їх страх бути невизнаними, висміяними, позбавленими авторитету в шкільній групі. Важливе значення має також характер ліній малюнка. Переважна більшість дітей обох типів шкіл (68,2% гімназисти та 76,3% учні звичайних шкіл)

зображали свої фігури з натиском олівця, подекуди – з відчутним протисканням його на другу сторінку, що є прямою вказівкою на тривожність. Аналізуючи психічний стан дитини, енергетика намальованого нею малюнка також відіграє значну роль. Відповідно, чим більшою є кількість доповнюючих деталей (окрім основних), тим вищою є енергія (70,5% гімназистів та 44,1% дітей звичайних шкіл). Останнім критерієм щодо аналізу неіснуючих істот стало уподібнення їх людині (статура, одяг, обличчя тощо), що є свідченням інфантильності та емоційної незрілості. Слід позитивно відзначити, що відносно незначний відсоток дітей гімназистів (4,5%) та дітей звичайних шкіл (8,5%) наблизили образ своєї істоти до людської подоби.

Наведені вище характеристики та приклади дозволяють зробити висновок, що більшість дітей, котрі навчаються у гімназії, мають завищену самооцінку, є задоволеними своїм положенням у соціумі, проте прагнуть до вищого рівня визнання. Діти гімназисти здебільшого зосереджені на собі, на інформації про себе, схильні проявляти вербальну агресію, протестувати проти встановлених обмежень. Разом із тим, вони є самостійними та поміркованими у прийнятті рішень, адекватно оцінюючи усі обставини, зважаючи на раціональність своїх дій.

Щодо учнів загальноосвітньої та початкових шкіл, то переважна більшість із них не впевнена у собі, власних силах, переживає почуття пригнічення, нерішучості, сумніву у власній правоті. Такі діти мають здібності до теоретичного обмірковування своїх дій, а не до їх практичної реалізації. Боязнь бути висміяними та позбавленими авторитету в класі спонукає їх до манірності та подекуди демонстративності не лише у поведінці, але і стилі та манері одягатися. Знову ж таки можна зробити припущення, що більшість із перерахованих проблем дітей мігрантів пов'язана з їх недостатнім володінням німецьким мовленням, що стає на заваді задовольнити власні потреби та амбіції. Прагнення привернути до себе увагу часто зводиться до демонстративності у поведінці та зовнішності.

За доцільне вважаємо поглянути, наскільки подібними або ж відмінними виявилися характеристики неіснуючих тварин у дівчат та хлопців, не зважаючи на приналежність їх до типу навчального закладу.

Отож, зупинимо увагу на основних моментах. Найперше слід відзначити, що зображення вигаданих істот як у дівчат (68,3%) так і хлопців (58,1%) припало на центральну частину аркуша, а це свідчить про їх цілком позитивну емоційну оцінку свого становища в соціумі. Майже порівну, 24,4% дівчат та 25,8% хлопців інтуїтивно розмістили свої зображення у верхньому краю аркуша, що демонструє їх високу самооцінку, незадоволення своїм положенням в соціумі, відчуття недостатнього визнання зі сторони інших. На відміну від 7,3% дівчат, зі значною перевагою у 17,7%, малюнки хлопців знаходяться у нижній траєкторії листка. Таким чином вони показують свою невпевненість у собі, занижену самооцінку, почуття пригніченості, нерішучість, відсутність тенденції до самоствердження.

Центральний змістовий елемент фігури у вигляді голови, або ж іншої деталі, котра її заміняє, у дівчат був зафіксований в положенні «анфас» (56,1%), що трактується як егоцентризм. У хлопців лідером є поворот вліво (50%), що характеризує їх як таких, що охоче розмірковують та фантазують. При цьому більшість їх намірів та планів не виходять за межі уяви. У 22,6% хлопців та лише у 12,2% дівчат голова була спрямована праворуч, що говорить про цілеспрямованість та активність цих дітей, реалістичність їх планів та задумів.

Очі, рот та вуха істоти також дають змогу виокремити деякі елементи психічного стану дітей. Приміром чітко обмальовані контури очей (41,5% у дівчат та 22,6% у хлопців) – показник страху, тривоги, а очі з віями (2,4% у дівчат та 16,1% у хлопців) – увага до зовнішніх ознак, стилю та манери одягатися, наданням цьому великого значення. 21% хлопців та 14,6% дівчат надали перевагу зображенню рота своєї істоти з зубами, що дає нам змогу говорити про їх вербальну агресію захисного характеру, а 14,5% хлопців та 9,8% дівчат – з язиком, що говорить про рівень їх потреби в комунікації.

Щодо вух, як показника інтересу до думки оточення, то майже вдвічі вищим він є у дівчат (56,1%) ніж у хлопців (25,8%).

Окрім основних, діти також зображали додаткові деталі на голові, наприклад роги (27,4% у дівчат та 22% у хлопців) – прояв агресії, пір'я (6,6% у дівчат та 4,9% у хлопців) – демонстративність у поведінці та грива або ж подоба зачіски (4,9% у дівчат та 3,2% у хлопців) – ознака чутливості, підкреслення своєї статі, головні убори та декоративні прикраси (24,4% у дівчат та 1,6% у хлопців) – ознака прагнення дитини привернути до себе увагу.

Краща пропорційність основи фігури з опорною частиною у дівчат (53,7%) та їх добра сполучуваність (56,1%) характеризує поміркованість художниць, раціоналізацію у прийнятті самостійних рішень та підведенні підсумків. Хлопці ж демонструють не настільки вдалу пропорційність (33,9%), високу, проте меншу від дівчат сполучуваність ніг з корпусом істоти (53,2%), що є ознакою більшої поверхневості їх мислення, легковажності та подекуди імпульсивності у прийнятті рішень. 65,9% дівчат та 64,5% хлопців зобразили над корпусом своєї істоти додаткові деталі, здебільшого у вигляді крил, як ознаки енергійності та допитливості.

Характер та напрям хвоста у намальованих тварин є індикатором оцінки дітьми власних дій та вербальних здібностей. 14,6% дівчат зобразили хвости своїм істотам з поворотом праворуч та 31% – вверх. Отже, свої дії та поведінку діти оцінюють позитивно. У хлопців ситуація розгорнулася інакше. 11,3% повороту вправо супроводжується з однаковими показниками вверх та вниз (24,2%), що свідчить про їх неоднозначну самооцінку. З одного боку вона є позитивною, з іншого – досить невпевненою, з почуттям тривоги та суму.

Аналізуючи контури фігури, ми дійшли висновку, що 14,6% дівчат та 51,6% хлопців зобразили своїх істот з виступами контурних ліній у вигляді панцирів, шипів, голок, котрі відображають особливості психологічного захисту дитини. Важливе значення має також характер ліній малюнка.

Переважає більшість дітей (68,3% дівчат та 75,8% хлопців) зображали свої фігури з натиском олівця, що вказує на їх тривожність.

У 56,1% дівчат та 54,8% хлопців окрім основних було також зображено чимало додаткових деталей, що показує високу енергетику їхніх малюнків. Насамкінець позитивно відзначимо, що лише незначний відсоток дівчат (7,3%) та хлопців (6,5%) наблизили образ своєї істоти до людського.

В підсумку можна узагальнити, що власним соціальним становищем задоволена більшість дівчат, проте значна їх частина все ж таки прагне до більшого рівня визнання з боку оточення, проявляючи при цьому свій егоцентризм. Дівчатам цікава думка інших, тому вони всіляко намагаються привернути до себе увагу. У порівнянні з хлопцями дівчата більш помірковані у своїх судженнях та діях, оцінюють їх позитивно.

Щодо хлопців слід зауважити, що більшість із них теж відчувається гармонійно у своєму соціальному оточенні, значний відсоток все ж має занижену самооцінку, переживає почуття пригніченості, відсутність тенденції до самоствердження. Хлопці схильні фантазувати, а поверхневність їх мислення, легковажність та подекуди імпульсивність у прийнятті рішень приводять до необдуманих кроків, невпевненості у власній думці. Увага до зовнішніх ознак спонукає учнів звертати увагу на стиль та манеру одягатися, надаючи цьому особливої ваги.

Таким чином, проведення тесту Люшера та методики «Неіснуюча тварина» підтвердили вплив психоемоційних станів на мовленнєву адаптацію дітей мігрантів до іншомовного середовища. Пропонуємо поглянути на найбільш значимі показники.

Підсвідомі колірні вибори у тесті Люшера найбільш активно проявили прагнення дітей мігрантів до зближення з іншими, відчуття уваги, поваги та визнання однолітками. Саме тому їх діяльність спрямована на відчайдушне прагнення сформувати власний імідж, яким би захоплювались інші. Яскраво вираженою є їх потреба в гармонії, нових враженнях, емоційному задоволенні.

Щодо результатів методики «Неіснуюча тварина» слід зазначити, що переважна більшість дітей мігрантів під час малювання неіснуючої тварини продемонструвала задоволення собою, своїм соціальним становищем. Втім, аналіз пропорцій малюнків виявив поверхневність їх мислення, легковажність та подекуди імпульсивність у прийнятті рішень. Надмірна турбота про думку оточення, боязнь невдач та помилок, сором схибити, страх бути невизнаними, висміяними, позбавленими авторитету в оточенні ровесників, невпевненість у собі та інші чинники призводять до того, що більшість намірів та планів цих дітей не виходять за межі їх уяви та не реалізуються в дійсності.

Обидві методики продемонстрували відмінності у психоемоційних станах, та, відповідно, поведінкових формах у дітей мігрантів за статевими ознаками, а також виявили відмінності у показниках учнів різних типів навчальних закладів.

В контексті мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища, результати обох методик – тест Люшера та «Неіснуюча тварина» виокремили багато спільного в особистих прагненнях та мотивах дітей мігрантів щодо їх самореалізації та самоствердження в іншомовному середовищі. Як було наголошено у теоретичному розділі роботи, досягнення та реалізація цих потреб, відчуття задоволення та внутрішнього комфорту неможливі без належного володіння мовленням. Висловлюємо припущення, що саме через недостатню мовленнєву адаптованість дітей мігрантів, невпевненість у собі та своїх діях у них з'являються комплекси та страхи перед потенційними невдачами, що не дозволяє багатьом планам та задумам реалізуватися і тому компенсується агресивною поведінкою. Саме ці з'ясовані обставини будуть враховані нами в побудові та проведенні корекційної роботи з учнями на формувальному етапі експерименту.

Висновки до розділу 2

У розділі представлені результати емпіричного дослідження мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища.

З'ясовано, що з точки зору ефективного методологічного забезпечення дослідження мовленнєвої адаптації дітей мігрантів в іншомовному середовищі, діагностичний потенціал мають такі методики: авторський опитувальник «Мовленнєва адаптація», нарративна методика «Письменник», асоціативний експеримент, а також проєктивні невербальні методики тест Люшера та «Неіснуюча тварина».

Психодіагностичні можливості дослідження рівня мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища були реалізовані використанням авторського опитувальника, нарративної методики «Письменник» та асоціативного експерименту. На основі впроваджуваних методик було виявлено відмінності в оволодінні німецьким мовленням дітьми мігрантами та дітьми етнічного населення, що отримало достатнє підкріплення на прикладах. Методики цілком підтвердили вплив соціального оточення дітей мігрантів на їхню мовленнєву адаптацію до іншомовного середовища. Це пояснюється тим, що діти мігранти, котрі в гімназії переважно спілкуються з дітьми етнічних німців державною мовою, мають значно більшу практику спілкування, переймають фонетичне та стилістичне забарвлення мови, мають змогу помічати власні помилки та здійснювати самоконтроль, набувати необхідного словникового запасу, тим самим швидше адаптуються до нового для них мовного середовища. Недостатнє володіння німецьким мовленням дітьми мігрантами загальноосвітньої та початкових шкіл ставить під сумнів та гальмує успішність їх участі у шкільному житті, інших видах діяльності, уповільнює таким чином процес їх адаптації.

Результати дослідження виявили також статеві особливості мовленнєвої адаптації. Так, дівчата продемонстрували більш тонке чуття

мови, швидше оволодіння лексико-граматичними конструкціями та орфографічними особливостями німецького мовлення ніж хлопці. Отже, мовленнєва адаптація у дівчат відбувається більш якісно та інтенсивно.

Ефективність проведених методик засвідчена кореляційним аналізом показників мовленнєвої адаптації.

Дослідження впливу психоемоційних станів на мовленнєву адаптацію дітей мігрантів стало можливим на основі проведення проєктивних методик тест Люшера та «Неіснуюча тварина».

Виявлено, що емоційна складова є невід'ємним елементом адаптації дітей мігрантів та безпосередньо впливає на її прискорення або ж уповільнення.

Встановлено, що прагнення дітей мігрантів влитися у шкільну групу та бути бажаними у ній, страх бути невизнаними чи висміяними, часто супроводжується відчайдушним намаганням сформувати власний імідж, авторитет, що проявляється в неадекватній, подекуди агресивній поведінці, безкомпромісності, імпульсивності, схильності до порушення встановлених правил та носить зворотний від бажаного, відштовхуючий характер.

Встановлені поведінкові відмінності дітей мігрантів різних типів навчальних закладів. Гімназисти засвідчили більшу впевненість та зосередженість на собі, а не на думці інших, є більш самостійними та поміркованими у прийнятті рішень, раціонально оцінюючи свої дії. Натомість учням загальноосвітньої та початкових шкіл є більш важливою думка оточення, саме тому їхня діяльність спрямовується на завоювання зовнішньої уваги. Ці діти демонструють здібності до теоретичного обмірковування своїх дій, а не до їх практичної реалізації. Прагнення привернути до себе увагу подекуди зводиться до демонстративності у поведінці та зовнішності.

Визначено відмінності у психоемоційних станах, та, відповідно, поведінкових формах у дітей мігрантів за статевими ознаками. Таким чином, бажання подобатися іншим присутнє у представників обох статей, як дівчат,

так і хлопців, проте досягається воно різними способами. У хлопців – більш впевнено та наступально, у дівчат – більш стримано. Припустимо, що зумовлені поведінкою стратегії мовленнєвої адаптації у хлопців та дівчат є різні – від асиміляції до інтеграції.

З'ясовано, що усі застосовані методики мають необхідний для дослідження мовленнєвої адаптації психодіагностичний потенціал. Отримані результати будуть максимально враховані у формульованому експерименті.

Результати дослідження, викладені в розділі, відображені у таких працях:

1. Тарасюк І. В. Роль асоціативного мислення дітей мігрантів у процесі їх адаптації до іншомовного простору / І. В. Тарасюк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Том 8. Психологічна теорія і технологія навчання. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Випуск 8. – С. 127–135.

2. Тарасюк І. В. Психодіагностичний потенціал тесту Люшера у дослідженні емоційних станів дітей мігрантів / І. В. Тарасюк // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. – Херсон, ПП Вишемирський В. С., 2012. – С. 461–468.

3. Тарасюк І. В. Володіння писемним мовленням як одним з показників мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища/ І. В. Тарасюк // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2012. – С. 187–188.

4. Тарасюк І. В. Психологічні вияви емоційних станів дітей мігрантів протягом адаптації до нового соціолінгвістичного простору / І. В. Тарасюк //

Збірник наукових праць. Серія: педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2012. – № 65. – С. 231–234.

5. Тарасюк І. В. Психологічні особливості функціональних проявів мовленнєвої адаптації дітей мігрантів / І. В. Тарасюк // Психологічні перспективи. – Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2013. – Вип. 21. – С. 229–238.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО - ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ ДО ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Психологічні особливості успішної адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища

Як було відзначено у теоретичному розділі, мовленнєва адаптація передбачає не лише якнайефективнішу реалізацію функцій адаптації та функцій мовлення, а також і гармонійний симбіоз потреб, мотивів та цінностей особистості. Для внутрішнього комфорту вкрай важливо, щоб між цими категоріями зберігався баланс, котрий би задовольняв не лише мігрантів, але і не виходив за рамки загальноприйнятих суспільних норм та очікувань середовища, до якого відбувається їхня мовленнєва адаптація.

Інакше кажучи, мовленнєві дії мігрантів повинні сприяти: формуванню максимально позитивних психоемоційних станів; внутрішньому комфорту; відчуттям власної мобільності; самореалізації як активного, а не пасивного суб'єкта мовного середовища; ідентифікації та ототожненню себе з новою культурою, прийняттям її базових норм та цінностей; прояву толерантності до оточення та відчуттям зворотної привітності; досягненню актуальних потреб, мотивів, цінностей тощо.

Саме тому, лише успішна реалізація усіх функцій адаптації та мовлення, досягнення власних потреб, мотивів та цінностей (особистих та набутих) наближає мігранта до найбільш гармонійного типу адаптації, а саме – інтеграції, позитивного виду міжкультурної взаємодії, коли члени етнічних (культурних) груп повністю акцептують інший уклад життя, картину світу, знаходять позитивні моменти в такому міжкультурному співіснуванні [206].

Для виокремлення шляхів успішної мовленнєвої адаптації мігрантів пропонуємо розглянути змістове наповнення функцій адаптації та функцій мовлення (див. табл.3.1).

Таблиця 3.1

Реалізація функцій адаптації успішно адаптованим до іншомовного середовища суб'єктом мовленнєвої адаптації (мігрантом)

Функції адаптації	Змістове наповнення функцій
інтегрувальна	відчуття реалізації власних потреб, мотивів та цінностей
праксіологічна	взаємна видозміна адаптивного середовища та адаптанта, під час якої реалізуються цінності останнього
комунікативна	отримання вербальними та невербальними способами усієї необхідної інформації про нове суспільство та культуру
аксіологічна	орієнтація на цінності адаптанта
нормативно-регулятивна	адекватна реакція та акцептування норм моралі, права, поведінки у новому суспільстві, а також особливостей ставлення до оточення та природи, правил виховання, етикету, особистої гігієни, культури спілкування тощо
соціалізаційна	успішне засвоєння нових атрибутів культури, соціальних ролей, поведінкових норм та системи знань з метою відчуття себе в ролі повноправного члена суспільства
психокорекційна	подолання психологічного дискомфорту в новому національному просторі, досягнення позитивного психоемоційного стану адаптанта
соціально-перцептивна	формування образів сприйняття іноетнічного оточення та відчуття себе як невід'ємної частини нового іншомовного середовища
соціальна мобільність	досягнення певного соціального статусу, мобільності, самореалізації як активного суб'єкта соціального життя суспільства

З інформаційного та змістового наповнення таблиці доходимо висновку, що ефективна реалізація функцій адаптації забезпечує мігрантам гармонійне перебування у новому соціальному оточенні, що внаслідок сприяє задоволенню власних потреб, мотивів та реалізації цінностей. Втім, функції адаптації можуть бути успішно реалізованими лише за посередництвом мовлення.

Таблиця 3.2 візуалізує успішну реалізацію адаптантами функцій мовлення.

Таблиця 3.2

Реалізація функцій мовлення успішно адаптованим до іншомовного середовища суб'єктом мовленнєвої адаптації (мігрантом)

Функції адаптації	Змістове наповнення функцій
комунікативна	успішна передача інформації, за якої відбувається вплив на емоції, поведінку, рішення співрозмовника
експресивна	прояв емоцій в процесі мовлення, вираження емоційного ставлення до змісту висловлювання
сигніфікативна	називання предметів, явищ за допомогою слів та словосполучень
гностична	позначення на основі власних суджень та умовиводів не лише конкретних предметів, явищ, але і низку подібних предметів та явищ
планувальна	планування та прораховування плану майбутнього мовленнєвого висловлювання, його послідовності, що спонукає до конкретних вчинків
регулятивна	здійснення самоконтролю, керування внутрішніми психічними процесами та поведінкою
суспільно-історична	адекватне сприймання культурних особливостей країни крізь призму фольклору та усної народної творчості

Продовження таблиці 3.2

відображувальна	пригадування та відтворення предметів і явищ, а також називання їх одночасно з візуальним сприйманням
інструментальна	успішне використання мовлення для здійснення будь - якої іншої діяльності (ігрової, трудової тощо)

Як бачимо з таблиці, спектр впливу мовлення на цілісний адаптаційний процес особистості до іншомовного середовища є настільки широким та різнобічним, що охоплює та супроводжує не лише усі психічні процеси мігрантів, але і бере активну, домінуючу участь у формуванні їхньої свідомості та поведінки. Це в черговий раз підкреслює, що мовленнєва адаптація є поняттям комплексним, котре передбачає успішне виконання функцій адаптації та функцій мовлення. Окрім того, успішною мовленнєва адаптація може бути лише за умови позитивної мотивації мігранта, бажання та потреби якнайефективніше адаптуватися до нового мовного середовища, не порушуючи при цьому власних та акцептуючи нові цінності, притаманні даній культурі. Мовленнєва адаптація є поняттям індивідуальним, не має часових, територіальних та вікових обмежень, що робить її універсальною.

Зважаючи на вікові особливості респондентів нашого дослідження, а особливо експериментальної групи (11–12 років), слід зазначити, що як і в молодшому шкільному віці, так і у підлітковому періоді, основним соціальним середовищем дитини залишається школа. На цьому етапі у неї виникає специфічний комплекс потреб, мотивів та цінностей, що виражаються в потребі зовнішніх вражень, прагненні знайти своє гідне місце в групі ровесників, увійти в активне життя суспільства. Втім, найактуальнішою є потреба в самоствердженні. У підлітків з'являється інтерес до себе, власних особистих якостей, почуттів та переживань, потреба в оцінці, порівнянні себе з іншими. В цей період відчувається підвищена потреба у схваленні та визнанні з боку друзів, саме тому діти перебувають в

активних пошуках такого оточення, в якому відчують позитивне ставлення до себе, своїх вчинків, мають змогу переконатися у власній самостійності.

Прагнучи якнайшвидше стати дорослим, у підлітків виникає потреба в незалежності, з'являються зразки наслідування. Дуже важливо, щоб діти отримали гідний, порядний, а не хибний зразок для наслідування. У своїй самореалізації у молодших підлітків з'являється потреба вийти за межі шкільного середовища та долучитися до стилю життя й діяльності дорослих. Саме ці потреби орієнтують їх на цілі, перспективи на майбутнє.

Отже, підлітковий вік насичений активним прагненням до самоствердження, бажанням зрівнятися або принаймні здаватися таким, як дорослі, вирізнитися з-поміж однолітків, здобути очікуване становище в групі, знайти цікаве заняття, діяти самостійно [72].

Якщо припустити, що такі суттєві вікові фізіологічні та психічні зміни дітей мігрантів відбуваються на тлі їхньої адаптації до іншомовного середовища, та у зв'язку з труднощами мовленнєвої адаптації їхні потреби не задовольняються, вони атрофуються або можуть спрямовуватися в негативне русло. Саме тому мовленнєва адаптація повинна не перешкоджати, а лише позитивно сприяти реалізації потреб молодших підлітків.

Підлітковий період є також важливим етапом соціального розвитку, в межах якого відбувається становлення мотиваційної сфери особистості. Так, у молодших підлітків мотивування вчинків і діяльності має відтворювальний, поверхневий та ситуативний характер, що виражається у наслідуванні ровесників та старших. Із дорослішанням у підлітків з'являється інтерес до своєї особистості, бажання утвердитися в колі однолітків. Втім, самооцінка в мотивації поведінки набуває більшої ваги, аніж оцінка з боку оточення. З появою власних ідеалів, засвоєних норми і правил суспільної поведінки відбувається значний розвиток особистості підлітків, формується їх «внутрішній план» (спрямованість особистості, її намір та позиція,), який є значущим чинником не лише організації поведінки, але й мотивації.

Як наголошувалося попередньо, шкільне оточення значною мірою впливає на підлітків. Саме тому, для позитивного досвіду школяра у навчальній діяльності та у структурі його Я-образу важливим є створення сприятливої, позитивної атмосфери в школі, а також дбайливе та водночас вимогливе ставлення вчителів. За таких умов зростатиме роль мотивації підлітка, скерованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єкта навчання, налагодиться баланс між його домаганнями та можливостями. Зміцненню мотиву досягнення успіхів також сприяє усвідомлення дитиною своїх здібностей та можливостей, а на основі цього виникає віра в свої сили. З часом приходить усвідомлення, що недостатньо розвинені певні здібності можна компенсувати збільшенням зусиль, наполегливістю та старанням [72].

Таким чином, аналізуючи мотиваційну сферу підлітків, а особливо мігрантів, можна знову ж таки провести паралелі між їх успішною реалізацією та мовленнєвою адаптацією. Адже мовленнєва дезадаптація, котра неодмінно призведе до пригніченого настрою та заниження самооцінки підлітків, не сприятиме позитивному розвитку та реалізації їх цілей і мотивів.

У підлітковому віці в основі мотивації постають також цінності, однак система ціннісних орієнтацій перебуває ще на етапі формування. Відбувається переосмислення уявлень про цінності, що сформувалися у молодшому шкільному віці. Якщо раніше детермінантою виникнення цінностей було виховання, то в підлітковому віці більш значущими здаються цінності та переконання, які домінують в групі. У підлітка вибудовується власна ієрархія життєвих прагнень та цілей, проте він ще недостатньо володіє необхідними засобами їх досягнення. Упродовж підліткового віку ціннісні орієнтації змінюються, ускладнюються, приміром такі суспільні цінності як допомога, самопожертва тимчасово втрачають своє значення, натомість актуальним стає авторитет, соціальний статус, зовнішній вигляд, фінансова та світоглядна незалежність [72].

У випадку дітей мігрантів до перерахованих також додаються культурні цінності, специфічні для країн їхнього походження. Відповідно,

мовленнєва адаптація передбачає гармонійне об'єднання та збереження особистих та культурних цінностей, з якими дитина входить в нове іншомовне середовище, а також тих, котрі є актуальними для цього середовища.

Оскільки потреби, мотиви та цінності є складовими мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища, з'ясовані нами особливості будуть враховані під час роботи з експериментальною групою респондентів на етапі формувального експерименту.

3.2. Особливості впровадження психолого-дидактичного тренінгу для мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища

О. О. Леонтьєв у своїй праці «Мова не повинна бути чужою», хоча і розмежовував свідоме вивчення іноземної мови в умовах спеціально організованого навчання та вивчення так званої мови міжкультурного спілкування, або мови національних меншин, все ж наводив як приклад тлумачення німецького терміну «іноземна мова» – «Fremdsprache», що має дослівний переклад «чужа мова». Автор наголошував на тому, що у будь-якому випадку, опановуючи іноземну мову, важливим повинно стати позитивне усвідомлення мотивації її вивчення, розуміння, що мова, яка вивчається, не є «мовою чужого» або «мовою, як спосіб спілкування з чужими», а є вагомим, ефективним засобом самовираження, комунікації, обміном думками та досвідом. Для цього необхідно, щоб і носії цієї мови не здавалися «чужими», а їх національна культура – явищем цілком органічним, а не відстороненим та незрозумілим [86].

Мотивація вивчення мови та оволодіння іноземним мовленням дітьми мігрантами є очевидною, про неї ми неодноразово наголошували попередньо. Проте, для ефективного забезпечення реалізації цих мотивів важливо продумати дидактичне наповнення та механізм проведення тренінгу для

дітей мігрантів з метою пришвидшити та покращити їхню мовленнєву адаптацію.

Сьогодні існує в широкому асортименті достатня кількість лінгвістичних посібників, навчальних комплексів, методичних рекомендацій щодо викладання іноземних мов (в нашому випадку німецької). Також доступні в значній кількості матеріали та підручники для дітей з рідної мови (німецької). Втім, специфіка нашої цільової групи (дітей мігрантів) полягає у тому, що ані одна, ані інша навчальна література не вирішує їх основної проблеми, а саме – не здатна посприяти їх мовленнєвій адаптації, котра, як ми знаємо, не виходить лише з принципу оволодіння мовою, а обумовлена низкою психологічних факторів. Таким чином, виникає потреба говорити про створення так званого психолого-дидактичного тренінгу з розвитку мовлення і сприяння мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища. Методика вивчення іноземної мови О. О. Леонтьєва, котра якраз і враховує психологічні та дидактичні аспекти, базується на трьох принципах: комунікативному, когнітивному та особистісному. Комунікативний аспект, як вважає автор, полягає в оптимізації оволодіння мовою через спілкування. Оскільки мову вчений сприймав як відображення соціокультурної реальності, то під когнітивним аспектом її оволодіння він розумів не вивчення лише набору слів та правил, а її опанування в значеннях, концептах, у вигляді «будівельного матеріалу» для побудови у свідомості нової картини світу, нової культури, просякнутих цією мовою. Лише в такий спосіб, за О. О. Леонтьєвим, можливе народження мовлення на новій мові. Особистісний принцип, вважає вчений, полягає у можливості повної реалізації своєї особистості в іншомовному мовленні як в рідному [84; 85].

Усі три принципи, на нашу думку, можуть бути враховані і в нашому психолого-дидактичному тренінгу. На наше переконання, саме такий термін підходить якнайкраще, адже тренінг (англ. «training» від train – навчати, виховувати) – це метод активного навчання, скерований на розвиток знань, вмінь, навичок та соціальних установок. Саме тренінги доволі часто

використовують, коли бажаний результат – це не лише отримання нової інформації, але і застосування нових знань на практиці. Суть дидактики (від грецького «didaktikos» – повчальний) полягає у розкритті закономірностей засвоєння цих знань, вмінь і навичок [167].

Отож, на основі результатів проведеного емпіричного дослідження та аналізу отриманих результатів, а також вивчення доробку О. О. Леонтьєва, нами був розроблений та впроваджений на практиці спеціальний психолого-дидактичний тренінг, котрий передбачав:

- позитивну мотивацію розвитку усіх мовленнєвих функцій дітей мігрантів з урахуванням особливостей їх психічних пізнавальних, емоційних і вольових процесів;

- створення невимушеної, сприятливої робочої атмосфери в групі;

- тактовне здійснення корекції окремих функцій мовлення без акцентування уваги на помилках;

- розширення діапазону комунікативних навичок учнів у спілкуванні з однолітками та дорослими;

- орієнтування їх в процесі спілкування не лише на комунікативних партнерів, але і на самореалізацію в мовленні;

- стимулювання респондентів у рамках нашої спільної роботи до використання літературної мови і уникнення розмовного сленгу;

- емоційне підбадьорювання дітей і формування впевненості у власних мовленнєвих діях;

- поштовх до перетворення учнів із пасивних на активних, ініціативних, позитивно вмотивованих учасників комунікації;

- розвиток творчих, креативних здібностей дітей;

- об'єднання багатонаціональної і полікультурної групи, формування позитивного мікроклімату, прояву взаємної поваги і толерантності;

- мотивування учнів по закінченню тренінгу до подальшого удосконалення їх мовлення.

Усі завдання, вправи та ігри психолого-дидактичного тренінгу мали розвиваюче, інтелектуальне, комунікативне спрямування, охоплювали усі пізнавальні процеси учнів (відчуття, сприймання, мислення, пам'ять, увага, уява), емоційні (емоції, почуття), а також вольові, чуттєві та абстрактні процеси. Згідно з трактуванням Л. С. Виготського, саме комбінація мовлення з іншими видами діяльності дитини (грою, музикою, драматизацією, спілкуванням з природою тощо) дає можливість створити мотив пізнання граматичних абстракцій мови, організувати оволодіння граматичними вміннями й правописними навичками через розв'язання мовленнєвих задач, глибоко індивідуалізувати навчання, досягти значних зрушень у мовленнєвому та загальному розвитку учнів [22].

Програма тренінгу була також насичена творчими завданнями, адже, на думку видатного педагога В. О. Сухомлинського, вони сприяють розвитку образності, уяви, фантазії, активізують емоційно-чуттєву сферу дитини, розвивають її логічне, дедуктивне та індуктивне мислення [160].

Крім того, в межах спільної роботи ми мали на меті мотивувати, зацікавити учнів розвивати їхній інтерес, викликати бажання розмовляти правильно, виразно, добирати для цього відповідні виражальні засоби. Було також поставлено за мету дати учням усвідомлення того, що задля того аби бути цікавим співрозмовником, потрібно працювати над своїм мовленням, постійно його збагачувати й удосконалювати.

За Є. І. Тихєвою, особливо важливим є формування навичок літературно правильного мовлення. Дослідниця зазначала, що доречно підібрані усні й письмові вправи впливають на свідомість дитини та сприяють поступовому викоріненню помилок. Втім, важливо не просто виправляти, а допомогти дітям усвідомлювати та корегувати власні помилки [162, с. 9]. Дійсно, помилки, яких дитина припускається в мовленні, проте самостійно їх виправляє, є результатом її внутрішньої уваги та самоконтролю.

Оскільки основна ідея авторського психолого-дидактичного тренінгу базувалася на функціональній моделі мовленнєвої адаптації, головний акцент був зроблений саме на розвиток мовленнєвих функцій.

Таким чином, учням були запропоновані різного типу *комунікативні* вправи, що розвивали здатність чітко викладати свої думки в усній та письмовій формі, виразно та емоційно передавати характер висловлювання, адекватно реагувати у відповідь, користуючись *експресивною* функцією мовлення.

В рамках *сигніфікативної* та *гностичної* функції респонденти виконували вправи на аудіювання для уважного сприймання інформації на слух, максимально точну передачу змісту без опори на зроблені нотатки. Учні висловлювали та аргументували власні думки щодо прослуханого матеріалу. Окрім аудіювання також використовувалося спільне читання текстів із подальшим виконанням низки завдань, приміром відновлення хронології подій, пропозиції власних назв, переказ по створеному плану з опорою на ключові слова та репліки, відповіді на запитання, виокремлення в тексті знайомих граматичних структур тощо.

Для удосконалення та розвитку функції *регулювання* учням були запропоновані вправи, котрі передбачають сприймання інформації на слух, її запам'ятовування та якнайточнішу передачу іншим. Тренування функції *планування* здійснювалося в процесі спільного планування шкільного заходу та відпочинку. Завдання полягало не лише в написанні свого плану в тезисній формі, але і в його детальному поясненні.

Найбільше труднощів та помилок викликали вправи, пов'язані з розвитком *суспільно-історичної* функції мовлення. Завдання цього блоку полягали у варіативній роботі з німецьким фольклором, тлумаченням, ситуативним вживанням приказок та крилатих висловів у монологіях та діалогах.

Для більшої впевненості у *відображувальній* функції мовлення виконувалися ігри з використанням наочних матеріалів, їх спонтанним

називанням в правильному роді та формі множини. За допомогою рухливих ігор з м'ячем учні тренували своє мислення, утворювали логічні зв'язки спочатку між схожими, а потім і між абсолютно різними предметами, імпровізували та експериментували з синонімами, антонімами, кольорами та геометричними формами.

За допомогою усіх вище перелічених ігор та вправ зміцнювалася *інструментальна* функція мовлення дітей, котра передбачає успішне використання мовлення для здійснення будь-якої іншої діяльності, гри в тому числі. Учні вчилися уважно слухати та чути завдання, брати участь у запропонованих заходах.

Зазначимо, що з метою обмеження повторюваності одних і тих самих учасників в групах, відбувалися часті зміни у складі команд або ж пар учасників, аби жоден не почувався осторонь. Спочатку деякі учасники реагували на постійні зміни з певним незадоволенням, виявляючи бажання працювати лише з тими, з ким товаришують в класі. Згодом реакція на такий поділ була більш адекватною, оскільки діти не відчували прямого тиску та впливу з нашого боку на цей процес, а сприймали його радше за результат випадкового жеребкування. Ще одним важливим позитивним моментом постійних варіацій груп було переміщення по класній кімнаті, адже рухова діяльність, зміна робочого місця та комунікативних партнерів слугувала певним елементом зняття напруги, впливаючи і на працездатність учасників.

Пропонуємо ознайомитися з декількома техніками та прийомами розподілу дітей у командних вправах впродовж апробації тренінгу:

– заздалегідь готується кількість цукерок, або ж інших солодоців різного типу. Кількість солодоців/ цукерок відповідає кількості гравців, а кількість видів солодоців повинна відповідати запланованій кількості команд. Дітям пропонується взяти з корзини по одній цукерці. В такий спосіб вони автоматично розділяються на команди;

– учням пропонують обрати будь-яку з нарізаних смужок різнокольорових папірців. Кількість кольорів повинна відповідати

запланованій чисельності команд, а кількість смужок – чисельності учасників у кожній команді. Таким чином утворюються групи за кольорами;

- звичайні поштові листівки з цупкого паперу розрізаються на частини. Кількість частин залежить від бажаної кількості учасників в команді. Кількість листівок повинна відповідати запланованій кількості команд. Усі фрагменти листівок перемішуються, учні обирають по одному. Ті, хто складає мозаїку однієї і тієї ж листівки утворюють одну команду;

- готуються листівки, книжкові закладки або ж календарики з визначними місцями, кіногероями, тваринами, квітами тощо. Кількість однакових зображень повинна відповідати запланованій кількості команд, а кількість однакових листівок – чисельності гравців у команді. Учні обирають листівки та утворюють групи за видами зображень на них;

- відомі приказки або крилаті вислови, надруковані на цупкому папері, розрізаються на окремі слова. Кожен учасник обирає по слову. Кількість приказок або крилатих висловів повинна відповідати запланованій кількості команд, а кількість слів – кількості учасників у команді. Учні, котрим вдалося зі своїх слів скласти приказку, стають учасниками однієї групи;

- діти також можуть утворювати команди за знаками зодіаку, за кольором очей, волосся, одягу, в який одягнені на момент гри, днями народження, за улюбленими порами року тощо.

Техніки та прийоми розподілу дітей у парних вправах:

- стрічки або ж звичайні шнурівки однакового кольору психолог переплітає між собою та тримає в руці. Кількість стрічок повинна відповідати запланованій кількості пар. Учні підходять та обирають кожен по одному кінцю стрічки. Психолог розтискає руку. Учні, котрі тримають одну і ту ж стрічку з різних кінців – утворюють пару;

- заздалегідь готуються картки з парами слів синонімів або антонімів. Кожен учень обирає по слову та шукає відповідну пару;

- пари можуть утворювати сусіди по парті, або ж ті, що сидять / стоять ліворуч / праворуч один від одного.

Підвищення рівня мотивації дітей, їхнього позитивного налаштування та заохочення до активної роботи на заняттях підкріплювалося ефектом приємного очікування нової теми. Це досягалося низкою технік, приміром:

- психолог радить озирнутися, при потребі встати з місця і віднайти в класі надпис з темою заняття (вона може бути надрукованою та розташованою на стіні, шафі, географічній карті тощо);

- підказка щодо теми заняття може міститися у зовнішньому вигляді психолога (тематичний надпис на футболці, специфічний елемент одягу тощо);

- психолог демонструє конверт, папку, коробку тощо з проханням відгадати її вміст. Учні роблять припущення, ставлять запитання, отримують підказки, доки зрештою хтось не назве повну назву або ключове слово у темі;

- психолог розповідає жарт, котрий пасує до запланованої теми, орієнтує у невимушеній формі дітей на певне завдання;

- психолог демонструє тематичне зображення у формі картини, фотографії. Діти мають здогадатися, про що йтиме мова на занятті.

Таким чином, запропоновані прийоми слугували елементами різноманітності та новизни, стимулювали пізнавальні процеси учнів на заняттях.

Отож, вибірку досліджуваних у нашому експерименті склали 45 учнів – 25 жіночої і 20 чоловічої статі загальноосвітньої школи Фріденсталь (м. Герфорд, Німеччина, 2012 рік). Вік респондентів від 11 до 12 років. Із загальної вибірки учнів 6 респондентів є дітьми етнічних німців (4 чоловічої та 2 жіночої статі), 39 респондентів – дітьми мігрантів (23 жіночої та 16 чоловічої статі). Умовно респонденти були розділені на три категорії:

- 1) діти, у яких один з батьків належить до етнічних німців, а другий – іноземець. До цієї групи увійшли діти представників Німеччини / Сербії, Німеччини / Італії, Німеччини / Польщі, Німеччини / Туреччини, Німеччини / Домініканської Республіки, Німеччини / Великобританії і Німеччини / Франції;

2) діти, батьки яких є вихідцями з однієї і тієї ж країни : це мігранти з Туреччини, Курдистану, Росії, Сирії, Албанії, Косово, Польщі, Італії, Еритреї та Марокко;

3) діти так званих змішаних сімей, батьки яких родом з різних країн, але мешкають на території Німеччини. У групі були представлені Росія / Казахстан, а також Росія / Польща.

Перший етап експерименту передбачав виконання усіма респондентами двох завдань, а саме: асоціативного експерименту та заповнення авторського опитувальника «Мовленнєва адаптація».

Другий етап охоплював формування експериментальної групи, до якої увійшли 23 респонденти (13 жіночої та 10 чоловічої статі). В цій групі відбулася апробація психолого-дидактичного тренінгу з розвитку мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища. Інші учні, які утворили контрольну групу з 22 респондентів (12 жіночої та 10 чоловічої статі), у властивому їм порядку та режимі відвідували шкільні заняття.

Завершальним етапом стало повторне виконання учнями обох груп асоціативного експерименту та заповнення опитувальника.

Тривалість тренінгу становила 10 днів (10 занять тривалістю по 3 години з перервами).

Вважаємо за доцільне продемонструвати елементи впроваджених дидактичних вправ та ігор.

Передусім, було важливо встановити доброзичливий, довірливий контакт із дітьми та дозволити їм збагнути самотійно, наскільки важливе місце посідає комунікація у повсякденному житті будь - якої людини. З цією метою був застосований елемент гри «Скляна стіна», котрий передбачав розподіл учнів на дві групи з проханням уявити, що між ними виникла скляна стіна, через яку все видно, але нічого не чути. Завдання полягало в наступному: два учні з обох сторін повинні були підійти до уявної стіни та взаємно обмінятися інформацією, не вимовляючи при цьому ні слова. Завданням решти дітей було спостерігати в тиші [111].

Учні Міхаель та Кевін охоче приступили до завдання. Міхаель намагався показати, що надворі хороша погода, а Кевін – що в нього нові штани. Інформацію з погодою вдалося відгадати досить швидко, втім, після декількох невдалих спроб розгадати, що ж сталося з штанами, Кевін не втримався та вигукнув – «нові!, вони новіііі!», усі однокласники розсміялися. Зрозумівши, що завдання не настільки просте, як здавалося, наступна пара учасників підійшла до уявної стіни з меншим ентузіазмом. Анна намагалася донести інформацію, що ця вправа складна, а Антон – що їде на велосипеді. Розгадка з велосипедом виявилася простішою, ніж з відношенням Анни до вправи. Після численних невдалих спроб, дозволивши Анні озвучити свою думку, вона радісно вигукнула: «вправа дуууже складна!». Після ще однієї невдалої невербальної комунікації на запитання «чи не простіше спілкуватися за допомогою спільної та зрозумілої всім мови?» учні вигукували ствердно. Таким чином, ми спільно підсумували, що розмовляючи один з одним, висловлюючись лаконічно та грамотно, ми не лише робимо нашу комунікацію приємною, але і заощаджуємо свій час. В такий спосіб мимовільно учні відкрили для себе головне призначення комунікативної функції – передати за допомогою мовлення інформацію, котра, в свою чергу, повинна вплинути на емоції, поведінку, рішення співрозмовника. Саме тому учням була запропонована цікава та незвична гра під назвою «Нитка Адіадни», яка в свою чергу дозволила нам ближче познайомитися з групою. Для гри знадобився лише великий клубок ниток. Утворивши широке коло учні з цікавістю спостерігали за початком гри, котру розпочали ми самі. Тримавши в руці кінець нитки, називаючи своє ім'я, вік, місце народження, проживання та професію ми передали клубок учневі, що стояв навпроти, з проханням представитися, розповісти про себе щось подібне, та, утримуючи кінець нитки, перекинути клубок іншому учаснику. Під кінець гри всі учні опинилися з'єднані ниткою і це мало досить символічне значення, оскільки уособлювало єдність класу, групи, в якій жоден не лишився осторонь.

Наступною задачею було розплутування нитки у протилежному боці, що мало ефект зворотного відліку часу. Учні повторно перекидали один одному клубок, змотуючи його назад та відтворюючи інформацію про тих, кому він передавався. Як для дітей, так і для нас ця гра мала позитивне значення, оскільки сформувалася цілісна картина класу, його багатонаціональна та колоритна своєрідність.

Ще однією захоплюючою комунікативною вправою для дітей стала гра «Прогулянка класом». Учні розбилися по парах та ділилися зі своїми партнерами інформацією про себе. Для того аби додати елемент новизни та уникнути повторення інформації, вказаної в процесі гри «Нитка Аріадни», було запропоновано назвати улюблену страву, колір, шкільний предмет, а також хобі. Вільно пересуваючись класом учні зустрічали інші пари однокласників, котрим вони розповідали не про себе, а представляли свого партнера. Після того коли «четвірка» обмінювалася інформацією, учні змінювали партнерів і вирушали далі, представляючи своїх нових напарників наступній парі. Гра вважалася завершеною, коли кожен учень тричі змінював партнера. Основна ідея цієї вправи полягала у декількох моментах: чіткий виклад інформації, запам'ятовування прослуханого повідомлення та якнайточніше його відтворення. Учні з радістю виконували вправу, оскільки мали змогу в незвичній формі поспілкуватися та дізнатися щось нове про своїх однокласників. Зокрема учні, котрі не користуються особливою популярністю в класі та зазвичай не наважуються на розмову першими, в межах гри мали нагоду проявити себе. На запитання, що у грі сподобалося найбільше, учні з захопленням вигукували «а я і не знав, що Йохан грає в баскетбол», «ніколи б не подумала, що Єсіка також любить айран» тощо.

Для того щоб спробувати себе у вправності аргументувати свою думку або ж переконати когось в чомусь, учням було запропоновано взяти участь у комунікативній грі за мотивом казки «Золота рибка». Оскільки експериментальна група була досить чисельною, на роль суддів-помічників було обрано трьох учнів, а інші двадцять розділилися попарно. Завдання для

десяти пар було однаковим – виконувати почергово ролі старця, котрий постійно щось просить (від автомобіля, до польоту на Місяць) та золотої рибки, котра з різних вагомих причин не може виконувати ці побажання. Суть полягала у якомога детальнішій та переконливішій відповіді золотої рибки на усі прохання старця. Було також наголошено, що гравці повинні слідкувати за своїм мовленням, порядком слів у реченні та дотриманням інших граматичних норм. Завдання трьох суддів-помічників, як і наше, полягало у спостереженні за ходом гри та фіксуванні пар із найбільш вичерпними аргументаціями. Серед них були такі: «золота рибка, я хотів би плей стейшен на день народження» – «нажаль ні, оскільки є набагато більше цікавих ігор»; «подаруй мені новий вертоліт» – «ні, тому що ходити пішки корисніше для здоров'я» тощо. Оскільки діти активно спілкувалися, висловлювали свої побажання та прохання, аргументовано відповідали один одному, задовольнялися комунікативні потреби учнів, а також була активною і регулятивна функція їх мовлення.

Розвитку комунікативної та відображувальної функції мовлення сприяла також рухлива вправа «Прочитай, запам'ятай, продиктуй», в рамках якої учні були розділені на три команди, троє бажаючих допомагали слідкувати за перебігом гри. Команди зайняли місця за трьома столами, на кожному з яких лежало по одному аркуші паперу та одній ручці. На дошці чекали прикріплені заздалегідь надруковані тексти однакового змісту середньої складності у трьох примірниках (див. Додаток А). Завдання полягало в наступному: кожен із учасників команди по черзі підбігав до прикріпленого тексту, читав та запам'ятовував по одному реченню, враховуючи розділові знаки, повертався до своєї команди та надиктовував його вголос. Завдання одного з учасників полягало у швидкому та коректному занотовуванні його на аркуші паперу. Коли учень забував своє речення, він повертався до дошки та повторно читав його. Робити будь-які нотатки було заборонено. Учень, котрий записував речення, біг читати наступне, та, повернувшись до своєї команди, диктував його. Гра тривала,

доки всі речення не були переписані з дошки на папір. Учні, котрі слідували за грою, звіряли ідентичність написаних текстів зі зразками на дошці, корегували помилки або ж неточності, визначали команду переможця. Вважаємо, що така вправа особливо сприяє розвитку практично усіх пізнавальних процесів учнів, що виявляється у тренуванні пам'яті, концентрації уваги, звуковій репродукції візуально та аудіально сприйнятого мовного матеріалу та його графічному відтворенні.

Ще однією вправою, котру учні виконували індивідуально, була вправа на розвиток уяви, кмітливості та логічного мислення «Одна буква на всіх». Суть гри полягала у виборі учнями довільної букви алфавіту та складання якнайвдалішого словосполучення, в якому б кожне слово розпочиналося з цієї букви. Таким чином учні проявили не лише фантазію, але і міркували над своїм правописом. Декілька учнів продемонструвало власні вигадки, приміром: *schlecht schlafen* (погано спати), *früh frühstücken* (рано снідати), *Klamoten kaufen* (купувати одяг), *lustige Lieder* (веселі пісні) тощо. Ускладнивши завдання, учням було запропоновано придумати якнайдовше речення, у якому б так само усі слова (за винятком артиклів) розпочиналися з однієї і тієї ж літери. Це завдання стало легким та цікавим для одних, та практично непідвладним іншим учням, котрі так і не змогли скласти повноцінних речень без нашої підтримки. Найбільш цікавими варіантами були: *Karin kauft klassische, karierte Kleider* (Карін купує класичні сукні в клітинку), *seine Schwester Sarah spielt seit Samstag Schach* (його сестра Сара від суботи грає в шахи), *meine Mutti meint, Miriam muss mit mir morgens Morgengymnastik machen* (моя мама вважає, Міріам мусить ранками разом зі мною робити ранкову зарядку) тощо.

Для підкреслення значимості експресивної функції мовлення респондентам було запропоновано спробувати продемонструвати різні емоції та настрої за допомогою інтонації. Для цього кожен учень отримав діалог, позбавлений розділових знаків:

✓ K: *Привіт*

- ✓ *A: Привіт*
- ✓ *K: Як справи*
- ✓ *A: Добре Я щойно з відпустки*
- ✓ *K: Справді Класно Де ти відпочивав*
- ✓ *A: Ми з батьками їздили на Південь жили в наметовому містечку*
- ✓ *K: Чудово ми так відпочивали минулого року*
- ✓ *A: А ти як провів канікули*
- ✓ *K: Я був у своєї тітки в Італії*
- ✓ *A: Вибач я мушу бігти*
- ✓ *K: Побачимось*
- ✓ *A: До зустрічі*

Кожен учень мав потренуватися зі своїм сусідом та випробувати його звучання з різними емоціями: радістю, захопленням, здивуванням, сумом та зверхністю. Потому охочі зачитували свої версії вголос. Анна й Керем прочитали діалог, показуючи емоцію здивування, Ніклас та Джон – емоцію суму, Олаф та Ельвіра – зверхність та ін. Це завдання викликало в учнів сміх, адже іноді діалоги мали безглузде звучання, а зміст сприймався абсолютно неадекватно. Потім різні емоції варіювалися та комбінувалися, приміром Антон повинен був дотримуватися емоції радості, а Барбара – здивування, Юдіт – захоплення, а Джошуа – зверхності тощо. Такий перерозподіл також не забезпечив діалог належним логічним звучанням. Крім того, як зауважили учні, витримати якусь певну емоцію від початку до кінця діалогу виявилось не так просто, як здавалося на перший погляд. Тому вкінці діти мали змогу самостійно доповнити цей діалог доречними на їх погляд розділовими знаками, та прочитати услід за ними діалог. Це мало значно кращий ефект. На прикладі вправи було важливо допомогти учням зрозуміти, що не лише зміст висловлювання, але і його емоційне навантаження відіграє значну роль у спілкуванні та здатне впливати на настрій співрозмовника.

Наступне завдання з розвитку експресивної функції мовлення «Розкрий емоцію» мало абсолютно протилежне спрямування та дозволило учням

проявити свою уяву та креативні здібності. Учні працювали в парах, кожна з яких отримала діалоги у вигляді емоційних підказок (див. Додаток Б). Завдання полягало не у вигадуванні емоцій до реплік діалогу, а навпаки, створенні невеликих діалогів, репліки яких відтворили б та продемонстрували запланований характер і настрій діалогу. Учні, котрим впоратися було складно, отримували діалоги з заданими до них темами.

За В. О. Сухомлинським, вправління у сприйманні предметів і явищ навколишнього світу приводить в дію низку розумових механізмів, а саме: зіставлення, протиставлення, групування взаємозв'язаних явищ та предметів, встановлення причинно-наслідкових залежностей, наочні образи є могутнім знаряддям мовленнєвого розвитку дитини [160]. Саме тому для більшої мовленнєвої впевненості у відображувальній функції учням було запропоновано взяти участь у вправі «Змія», за правилами якої вони утворили дві паралельні колони, стоячи один за одним. Заздалегідь у непрозорій торбині було підготовано двадцять три добре відомих дітям та часто використовуваних у повсякденному житті предметів (газета, годинник, фоторамка, глянцева журнал, кишеньковий ліхтарик, жіноча сумочка, CD, шоколадна цукерка, брилок для ключів, пластикова пляшка, пакунок серветок, окуляри від сонця, декоративна парафінова свічка, поштовий конверт, парасоля, чашка, футболка, настільний календар, калькулятор та комп'ютерна мишка). В довільному порядку перелічені предмети демонструвалися двом учням, котрі стояли попереду колони. Завдання полягало в якнайшвидшому відтворенні та називанні побаченого предмета в правильному роді та формі множини. Учень, котрий був швидшим та вірно називав предмет, залишався на місці, а інший – йшов у кінець колони. У випадку помилкових відповідей обох учасників – обоє йшли вкінець, а їх змінювали наступні гравці. Вправа тривала, доки усі предмети не були показані та названі коректно. Така вправа сприяла не лише розвитку швидкої словесної реакції на зоровий стимул, але й переключенню думки із наочного образу на відпрацювання інформації про предмет. З іншого боку, вправа

також позитивно вплинула на мотивацію учнів – бути першими, справити добре враження на однокласників. Втім, це було можливим не завдяки звичній для більшості учнів демонстративній або ж агресивній поведінці, а завдяки власним знанням, швидкій реакції, злагодженим мовленнєвим діям. Реалізувалися також і потреби кожного – коректно відтворити побачене.

Наступна вправа «Якого кольору предмет?» передбачала тренування асоціативного мислення, швидкої реакції учнів на запропоновані ними ж самими слова стимули. За правилами всі учні утворили широке коло. Ведучий, отримавши м'яку іграшку (замість м'яча), кидав її одному з учнів та називав будь-який колір. Гравець, котрий впіймав іграшку, мав швидко зорієнтуватися, назвати будь-який предмет вказаного кольору та перекинути іграшку далі, відповідно називаючи власний колір. Складність для декотрих учнів полягала в тому, що слово стимул потрібно було правильно почути та зрозуміти без візуальної опори, а слово реакцію назвати з правильним артиклем та формою множини, наприклад *rot – die Tomate/ die Tomaten* (червоний – помідор/ помідори), *grün – die Pflanze/ die Pflanzen* (зелений – рослина, рослини) тощо. Гравцеві, котрому за декілька секунд не вдавалося дати відповідь, підказували інші учні, але за другим разом він вибував з кола, а гра продовжувалась. Переможцем ставав той, хто пробув у колі якнайдовше. Оскільки учні захопилися грою, ми трансформували її правила та запропонували учням називати в якості слів реакцій лише ті предмети, котрі вони бачать в класній кімнаті. З одного боку, це слугувало певною підказкою, а з іншого – потребувало уваги та вміння швидко орієнтуватися та грамотно відобразити предмети навколишньої дійсності. Наступним етапом гри було називання прикметників і підбір до них відповідних синонімів, наприклад *stark – kräftig* (міцний – дужий), *schön – hübsch* (красивий – симпатичний), антонімів: *schmal – breit* (вузький - широкий), *weiß – schwarz* (білий – чорний). Варіація також відбувалася з геометричними фігурами: *der Kreis – die Sonne* (коло – сонце), *das Quadrat – der Bildschirm/ die Bildschirme* (квадрат – монітор комп'ютера) тощо.

Інший варіант тренування відображувальної функції відбувався з допомогою гри «Говоримо про смачненьке». Суть полягала в тому, що на звичайних з одного та клейких з іншого боку паперових смужках були написані назви страв чи напоїв (*джем, овочевий салат, яблучний пиріг, гуляш, какао, лимонад* тощо) та приклеєні на спина учасникам таким чином, щоб вони їх не бачили (див. Додаток В). У довільному порядку учні рухалися по класі, та, дивлячись на надписи один одного, давали по одній підказці, не називаючи при цьому основне слово, приміром «тебе часто їдять на сніданок», «тебе намазують на хліб», «ти буваєш вишневим, полуничним, абрикосовим» тощо. Ставити будь-які додаткові запитання було заборонено. За цим слідувало чотири учні, обрані в ролі помічників. Коли учень здогадувався про свою страву чи напій, гра для нього завершувалася. Коли останній учасник завершив гру, всі учні повинні були пригадати та відтворити щонайменше два речення, які вони почули про свою страву чи напій та назвати їх вголос. Така вправа стала гарним тренуванням уяви учнів, оскільки постійна зміна партнерів змушувала концентруватися на інших предметах та їх описах, а також пам'яті, оскільки варто було зрозуміти почуту про свою страву/напій інформацію, запам'ятати та згодом її відтворити. Завдяки цій вправі відбувалася реалізація мотивів учнів за посередництвом мовлення – якомога краще зрозуміти інформацію та успішно завершити гру.

Окремий блок завдань тренінгу був присвячений розширенню знань із німецького фольклору, а отже активації суспільно-історичної функції мовлення. Учні розділилися на п'ять команд, кожна з яких отримала набір вірних приказок та крилатих висловів, а також тих, у яких навмисно були допущені помилки. Приміром: *Viele Köche verderben den Brei* (вірно, дослівний переклад: багато поварів псують кашу) та *Viele Köche verderben die Suppe* (не вірно, дослівний переклад: багато поварів псують суп); *Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf dem Tisch* (вірно, дослівний переклад: кіт з хати, миші на столі танцюють) та *Ist die Katze aus dem Haus, singen die Mäuse*

(не вірно, дослівний переклад: кіт з хати, миші співають); *Über Geschmack lässt sich nicht streiten* (вірно, дослівний переклад: про смаки не сперечаються) *Über Geschmack lässt sich nicht diskutieren* (не вірно, дослівний переклад: про смаки не дискутують) *Morgenstunde hat Gold im Munde* (вірно, дослівний переклад: ранкова година має золото в роті (український відповідник: хто рано встає, тому Бог дає)) *Morgenstund hat Gold im Auge* (не вірно, дослівний переклад: ранкова година має золото в оці); *Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute* (вірно, дослівний переклад: завтра, завтра, тільки не сьогодні, кажуть усі ліниві люди) *Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle Leute* (не вірно, дослівний переклад: завтра, завтра, тільки не сьогодні, кажуть усі люди) та ін. (див. Додаток Д). Завдання учнів полягало в розсортовуванні приказок на правильні та деформовані.

Слід зауважити, що це завдання виявилось чи не найскладнішим з усіх. Оскільки етнічних німців у групах практично не було, дітям мігрантам було важко впоратися з цим завданням. Логічне мислення в цьому випадку абсолютно не спрацьовувало. Згодом відбулося загальне обговорення результатів, пояснення та припущення учнів щодо ситуативного вживання приказок. У випадку наявності схожих за змістом приказок у країнах виходу наших дітей мігрантів, вони з радістю демонстрували їх звучання на своїх мовах. Це додавало певною мірою різноманітності, оскільки діти проводили паралелі між добре відомим та новим. На наше переконання, в такий спосіб реалізовувався один з важливих компонентів мовленнєвої адаптації дітей мігрантів – збереження власних та надбання цінностей німецької культури. Втім завдання описати в письмовій формі конкретну приказку та продемонструвати її ситуативне вживання викликало істотні труднощі. Відчуваючи свої прогалини у письмі, деякі учні відмовлялися брати участь у подальшій роботі. Все ж командним зусиллям вдалося представити цілком оригінальні, розкриваючі зміст приказок ситуації. Приміром: *на вихідних ми готували вечерю. Я готував салат, посолив та поперчив його, моя мама прийшла, додала солі та перцю, потім і мій тато зробив те саме. Коли ми*

сіли вечеряти, ніхто не міг їсти цей салат. Як кажуть: багато поварів псують кашу. Або ж інший приклад: *мені подобається піца з шинкою, Анні – з саямі, Чему – з грибами.* Як кажуть – про смаки не сперечаються. Кожна команда прикріпила свої аркуші з ситуаціями на спеціальній дошці, таким чином усі мали змогу підійти і ознайомитися з ідеями своїх колег. Підбадьоривши дітей, що не зважаючи на їх побоювання, у них дуже добре вийшло виконати це непросте завдання, а також дуже влучно показати, що вони зрозуміли найголовніше – зміст цих приказок, настрої дітей значно покращився, вони відчували впевненість у власному мовленні, самореалізацію у цьому конкретному випадку.

В наступному завданні «Розділи за темами» учні також працювали в групах, кожній з яких був запропонований однаковий набір слів та п'ять різних тем: Різдво, Пасха, Новий Рік, св. Миколая, день народження. Завдання полягало у виборі спільних характерних слів під запропоновані теми, котрі були достатньо нейтральними та пасували до будь - якої з них: *сім'я, святкувати, традиція, дарувати подарунки, сміятися, веселитися, гості, вечірка, розпродажі, клоун* тощо, а також правильному підборі ключових слів, таких як: *адвент* (період в чотири тижні перед Різдвом), *зірка, пастух, ялина, вертеп, штолен* (Різдвяний пиріг), *тарілка, чоботи, борода, пасхальний заєць, кошик* та ін. (див. Додаток Е). Ця вправа була особливо корисною для дітей мігрантів, котрі є представниками інших релігій та культур і не добре зорієнтовані в німецьких традиціях. В процесі сортування учні спілкувалися між собою, дискутували та дізнавалися щось нове з культури країни, в якій проживають. Під час виконання завдання ми підходили окремо до кожної групи, діти часто запитували значення нових слів та з охотою ділилися, які свята є в їхніх культурах та як вони традиційно святкуються. Кінцеві результати гри обговорювалися не в пленумі, а з кожною групою індивідуально.

Оскільки для дітей мігрантів безумовно залишається важливою їх самоідентифікація з власною культурою, мовою, традиціями, на перервах

між заняттями вони часто створювали ілюзію відчуження та ізоляції від навколишньої дійсності, гучно вмикали свою етнічну музику, найчастіше з турецькими або арабськими мотивами. Нерідко між дітьми спалахували суперечки та конфлікти. Оскільки спілкування поза заняттями відбувалося здебільшого на інших мовах, подекуди було важко зрозуміти основні причини виникнення багатьох конфліктних ситуацій. У дослідниці М. А. Шугай знаходимо пояснення подібної поведінки феноменом так званої національної рефлексії, що передбачає створення певної поведінкової моделі, обумовленої психічними особливостями національного менталітету кожного окремо взятого народу. Адже в кожному народі закладена власна надсистема колективних уявлень про світ, суспільство, особистість та норми поведінки кожної людини [184].

Щоразу після таких бурхливих перерв було не просто налаштувати дітей на роботу. Аби обмежити продовження надмірно емоційних дискусій, дітям пропонувалося переключитися на інший вид діяльності, виконуючи завдання в невеличких групах, або ж індивідуально. Одним із таких завдань було абстрагуватися від реальності та поринути у світ власних бажань та фантазій за допомогою вправи «Моя маленька країна». Інструкція гри передбачала вигадування нової, неіснуючої країни, котра може бути розташована в будь-якому куточку земної кулі та в якій люди захищені і щасливі. На окремих кольорових картках діти здійснювали опис цієї країни, вигадуючи їй назву, мову, прапор, чисельність населення, типові національні страви та напої, популярні приказки тощо. Презентація країн відбувалася біля географічної карти світу, на яку учні кріпили свої картки саме в тому місці, де мала б бути розташована новостворена країна, а також коротко її представляли, приміром: *моя країна – Техноланд, мова – технічна, але інколи вони говорять мовою рушли-пушли, страви та напої – технічні кола і піца, приказка «хто не розуміється в техніці, тому не місце в цій країні!»* назва – *Маліланд, країна на острові в Тихому океані, мови – маліландська та німецька, страви – салат, перець, айнтонф, напої – вода і кола, приказка –*

«без старання не впіймаєш і рибку»; назва – Колабана, мова – колабанська, країна розташована поблизу Албанії, напій – кола, прислів'я: *«Північ, Південь, Захід, Схід, але ми найкращі!»*. Учні, котрі не бажали зачитувати вголос свої ідеї, розташовували свої нотатки на карті, інші мали змогу підійти і роздивитися їх згодом. В такий спосіб відбувалося задоволення потреб і мотивів учнів. За допомогою власного мовлення вони прагнули виділитися з-поміж інших, створити якомога оригінальніший опис країни, втілюючи в ньому власні думки та фантазію.

В межах сигніфікативної функції респондентам була запропонована робота у формі аудіювання, із завданням уважно сприймати на слух та максимально точно передати зміст без опори на нотатки. Текст «Три сини» був обраний з дитячої книги для читання [222, с. 130–131].

Три жінки хотіли принести з криниці воду. Неподалік на лавці сидів старець та почув, як жінки вихваляють своїх синів.

«Мій син», сказала перша, «такий вправний, що усіх випереджає...»

«Мій син», сказала друга, «співає так гарно як соловей! Немає жодного, хто мав би такий прекрасний голос як у нього...»

«А чому ти не вихваляєш свого сина?» запитали вони третю жінку, коли та мовчала.

«У ньому немає нічого, чим би я могла похизуватися», відповіла вона. «Мій син звичайний хлопець, у ньому немає нічого особливого...»

Жінки наповнили відра та пішли додому. Старець повільно йшов за ними. Відра були важкими, спрацьовані руки слабкими. Тому жінки зробили перерву для відпочинку, оскільки боліли у них спини.

Назустріч їм йшли три молодих парубки. Перший став на руки та почав стрибати колесом. Жінки вигукнули: «Який вправний хлопець!»

Другий заспівав так прекрасно як соловей і жінки вслухалися з захопленням зі сльозами на очах.

Третій хлопчина підбіг до своєї матері, підняв відра та поніс їх додому.

Тоді запитали жінки старця : «Що ти скажеш про наших синів?»

«Де ваші сини?» з подивом запитав старий чоловік. «Тут я бачу лише одного єдиного сина!»

Було помітно, що текст дітям сподобався та вони добре зрозуміли його зміст, оскільки активно підіймали руки, щоб спробувати свої сили у переказі повчальної історії. Оскільки текст навмисне був обраний не складний та з чіткою сюжетною лінією, діти здебільшого максимально точно передавали його зміст. Втім, не без труднощів переходу від прямої в непряму мову та побудові підрядних речень зі зворотним порядком слів. В роботі над текстом виявилася задіяною також і гностична функція мовлення, оскільки учні висловлювали власне ставлення до ситуації, робили висновки про поведінку трьох синів, пропонували свої варіанти назви цієї оповіді, наприклад «ліниві сини», «старець і три жінки», «лише один син допоміг матері» тощо. Більше того, на пропозицію імпровізовано інсценізувати цю історію, погодилося декілька дітей. Таким чином троє дівчат – Анна, Марія та Дженні виконали ролі трьох жінок, Олаф став старцем та три хлопці – Антон, Джон та Керем зіграли трьох синів. Насправді інсценізація вийшла досить короткою, проте, як актори так і глядачі отримали позитивний настрій. За Н. І. Луцан, подібні рольові ігри сприяють становленню і розвитку регулятивної та планувальної функцій мовлення та появи й розвитку нових форм мовлення. У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, що одночасно сприяє вдосконаленню діалогічного мовлення, звукової культури, граматичної правильності, активізації лексичного запасу. Таким чином, відбувається стимуляція зв'язного мовлення дитини [23; 94].

Крім того, виступаючи в рольовій грі не від свого імені, а від іншої особи, діти долають страх бути висміяними в разі допущення помилок, оскільки вони автоматично виходять за межі відповідальності мовця та перекладаються на його героя. В такий спосіб мовлення послугувало і розвитку креативних здібностей та певному мовленнєвому

експериментаторству дітей мігрантів, на котре вони, вочевидь, не наважилися б у іншій ситуації.

Тренування мовлення в його гностичній функції було проведено у вигляді текстової роботи. Саме вплив художньої літератури, художніх творів сприяє збагаченню, уточненню й активізації словникового запасу дитини, а також закріпленню коректної звуковимови та граматичних форм. Художні образи водночас збагачують пізнавальну та емоційну сферу дитини. Учні, маючи перед собою текст твору, читали його про себе, маркували незнайомі слова та словосполучення (див. Додаток Ж). Наступний етап полягав у написанні до тексту плану. Читаючи текст вголос по абзацах, з'ясовуючи незрозумілі слова та словосполучення, діти пропонували свої варіанти назв для кожного абзацу. Чия назва визнавалася найбільш вдалою, той виходив до дошки та записував її, реалізуючи тим самим свій мотив – бути визнаним кращим. За наявності, учні вказували на орфографічні помилки та спільно корегували їх. Після того, коли до кожного абзацу був підібраний підзаголовок, учні мали спробувати стисло та водночас влучно переказати оповідання, спираючись не на текст, а лише на план на дошці. Міхаель, Ніклас та Ліза впоралися досить добре, а для Аліни та Ніколь завдання стало справжнім випробуванням. Для реалізації на момент мовлення актуальної потреби учні намагалися активізувати в пам'яті прочитаний матеріал та відтворити його на широкий загаль.

Впевнившись, що зміст зрозумілий всім, діти отримали завдання придумати якнайвдалішу назву для усього тексту. З-поміж декількох зачитаних вголос варіантів, кожен обрав для себе найбільш привабливий. На цьому робота з текстом не завершилася. Згодом він був використаний під час вивчення нових та повторення відомих граматичних конструкцій, котрі діти відшукували в тексті. Оскільки ці види роботи відбувалися не в один день, текст послугував гарним елементом повторення вивченого матеріалу.

Для наступної вправи діти знову були розділені на необхідні п'ять груп, що зайняли свої місця за круглими столами і отримали конверти з

назвами нової гри – «Як поєднати слова?» Ця гра допомагає дітям, користуючись своєю уявою, розвивати вміння встановлювати змістові (асоціативні) зв'язки. У конвертах містилися картки з абсолютно різними, не пов'язаними між собою словами, котрі учні розклали текстом донизу (див. Додаток 3). Завдання полягало в одночасному витягуванні двох карток, зачитуванні їх вголос та встановленні логічного зв'язку. Приміром «таця» та «клоун», «сумний» та «жарт», «троянда» та «мікрофон» тощо. Інші учасники групи мали контролювати один одного, визначити та зачитати найбільш цікаву та оригінальну асоціацію своєї команди.

На прохання учні знову розташували свої картки текстом дотолу в центрі столу. Один з учасників кожної групи підходив за годинниковою стрілкою до сусіднього столу, навмання обирав 10 карток та повертався до своєї команди. Завдання полягало у спільному написанні історії, в котрій обов'язково було б вжито усі десять слів. Після невеликої дискусії про складність поставленої перед учнями задачі вони все ж приступили до її виконання. З п'яти груп лише у двох були задіяні практично всі учасники, у трьох інших написання взяло на себе два – три ініціативних учні, а решта пасивно чекали завершення відведеного часу. Наведемо приклад історії, у котрій мали бути вжиті такі слова: *дивний, каштан, гімнастика, кінь, талант, рідко, веселий, сирий, гудзик, хлопець*.

Дивний хлопець.

Одного разу жив хлопець, котрий рідко був нормальним. Одного дня він хотів взяти участь у шоу Суперталант багато хто любить його тому що він крутий. Він дуже веселий бо у нього великі гудзики. Крім того його хобі – гімнастика. Він охоче їздить верхи на конях. У нього великий талант він може їсти сире м'ясо. І каштани. Багато хто може робити щось особливе але він найкращий.

Як бачимо, усі слова справді вжиті в тексті, хоча сам він не є досконалим ані з точки зору синтаксису, ані змістового наповнення.

Використати всі необхідні слова вдалося не усім. Приміром:

Наш герой.

Одного дня один чоловік дістав на роботі по спині мікрофоном. Трохи боліло, але він був мужнім. Після того коли робота була готова, він пішов додому. І був він впевнений, що по телевізору в цей час точно йде якийсь захоплюючий фільм. Він часто забував купити собі їжу. По телевізору йшов Прихований Вершник. Він був найбільшим героєм світу. (Юдіт, Дженні, Ніклас)

З десяти необхідних слів (мікрофон, робота, вухо, телевізор, герой, забувати, світ, холодний, прогулюватися, спина) було використано сім. Текст сам по собі є збідненим лексично, містить низку синтаксичних неточностей. Підписом в дужках діти наголосили, що з команди лише вони втрьох працювали над його створенням.

Інша група дітей не лише підписалася вкінці, але і писали свою історію четверо по черзі, на що вказувала зміна почерків.

Була одного разу дівчина на ім'я Ліза вона дуже добре розуміла німецьку мову. Після обіду вона дивилася гумористичну передачу. Посеред передачі вона їла зігнутий в дугу банан. Раптом у вітальню залетіла пташка, бо були відчинені двері. Після того як вона зловила пташку вона пішла в місто і купила собі прикрасу. Коли вона роздивлялася в магазині вона побачила дзеркало і побачила що її волосся мало поганий вигляд. Тоді вона пішла в перукарню і перукарка обрізала їй волосся, а вкінці нанесла багато спрею для волосся, щоб усе сильно зафіксувати пізніше коли Ліза прийшла додому то побачила троянду у себе на столі і понюхала її. Потім настала ніч. Лізі потрібен був час поміркувати. Вона пішла надвір і дивилася на зорі. (Жозефіне, Емілі, Ясмін, Ліза, Анна).

Попри те, що структуру речень та грамотність написання окремих слів також не можна вважати добрими, третя історія була однією з найдовших та можливо і найбільш вдалим, оскільки всі десять слів, котрими є здебільшого іменники (банан, троянда, зоря, спрей для волосся, птах, прикраса, вітальня, дзеркало, магазин, дивитися) були ситуативно обіграні.

Інша вправа на розвиток гностичної функції мовлення, а також на встановлення асоціативних зв'язків, мала назву «Об'єднай слова в сім'ю». На аркуші паперу учням було запропоновано 120 різних за граматичною категорією та лексичним значенням слів, приміром: *вмикати, оголошення, кафетерій, холодно, спортивний, хустка, квартира, січень, Південь* тощо (див. Додаток И) [190, с. 39, 144].

Після ознайомлення зі всіма словами завдання полягало у виборі одного слова стимулу та підбору до нього якомога більше близьких за значенням слів. На окремих аркушах учні будували власні асоціативні кола. Наприклад із словом «*квартира*» Анна досить влучно поєднала такі слова: *комунальні послуги, ремонтувати, винаймати, вселятися, адреса*. Емілі, приміром, слово «*зима*» асоціативно сполучила зі словами: *холодно, пора року, січень, святкувати, вільний час, рецепт, пиріг, їсти, запрошувати, подарунок*. Аби краще зрозуміти мотивацію учнів вибору як центральних, так і периферійних логічних зв'язків, ми запропонували написати коротку історію, у якій були б вжиті всі вказані слова. Цікаво, що Анні, у якої слова реакції на слово стимул були більш влучними, знадобилося більше часу, щоб сформулювати свою історію. Емілі впоралася досить швидко, тому що її історія виявилася описаним реальним епізодом із життя, а саме – святкування дня народження. Таким чином, вона утворила свій асоціативний ряд не з словом «*зима*», а з власним спогадом, подією, котра відбулася в зимову пору року.

Для того щоб учні краще розуміли та відчували зв'язки між словами, а також відчували та продемонстрували власну компетентність та знання, їм було запропоновано самостійно створити невелике завдання у формі тесту. На дошці демонструвався зразок, у якому до слова *весілля* пропонувалося три дієслова: *вставати, святкувати, зустрічати*. На запитання – «яке слово підходить найкраще до слова «*весілля*»?» пролунав сміх і діти однозначно відповіли – *святкувати*. На питання «з чим краще поєднати слово «*вставати*»?», діти вигукували – «з ліжка», «з місця» тощо. До слова *зустрічати* Антон вигукнув *Новий Рік*, але було зауважено, що в німецькій

мові Новий Рік не зустрічають, а святкують. Спільно було з'ясовано, що в першому значенні слова *treffen* (*зустрічатися*) можна друзів, а в іншому його значенні – поцілити, потрапити у щось. Зрозумівши суть вправи, учні повинні були створити власних два тестових завдання з одним правильним варіантом відповіді. У першому варіанті словом стимулом мав бути іменник. Діти пропонували, наприклад *Tee – trinken, essen, stellen* (*чай – пити, їсти, ставити*), *Geld – einladen, mieten, ausgeben* (*гроші – запрошувати, винаймати, витратити*), а в другому – дієслово або прикметник, приміром *teuer – Ticket, E-Mail, Zahnschmerzen* (*дорого – квиток, мейл, зубний біль*), *gesund – Grippe, essen, Krankenhaus* (*здоровий – грип, їжа, лікарня*). На виконання завдання було виділено 15 хвилин. За цей час ми підходили до кожного і спостерігали за виконанням завдання. Оскільки було важливо, щоб усі діти не лише написали свої тести, але і розв'язали максимально більше завдань своїх однокласників, було утворено два кола – внутрішнє та зовнішнє. Діти стояли обличчям один до одного таким чином, щоб кожен мав комунікативного партнера. Обмінювались питаннями та відповідями, учні робили крок вправо та змінювали співбесідника. Вправа завершилася, коли учні повернулися до свого першого партнера. Така вправа спонукала учнів до розвитку мислення, аналізу, порівняння та зіставлення сприйнятої на слух інформації.

Розвитку гностичної функції сприяла робота з тематичними гороскопами. Оскільки тренінг проводився в літню пору і діти охоче обговорювали свої плани на літо, гороскоп стосувався порад щодо літнього відпочинку (див. Додаток К) [205, с. 36].

Учні утворили дванадцять невеликих груп за власними знаками зодіаку. Кожна група отримала гороскоп та уважно ознайомила з усіма прогнозами та порадами для свого знаку зодіаку. Завдання для груп полягало в наступному – оптимізувати прочитаний текст та відтворити інформацію щодо рекомендованого місця та часу проведення відпустки одним реченням. На перший погляд завдання не було складним, проте не всім з першого разу

вдалося досить стисло та лаконічно передати зміст тексту. Втім, після спільних корегувань, кожна з команд презентувала власні скорочені варіанти гороскопів.

Наступне завдання виконувалося у тих самих групах. Учні отримали рекламні проспекти різних туристичних компаній з пропозиціями відпочинку. Оскільки впроваджуваний тренінг передбачав ближче ознайомлення з культурою та традиціями Німеччини за допомогою мовлення, всі види та можливості відпочинку у проспектах стосувалися Німеччини (див. Додаток Л). Завдання вимагало ознайомитися з текстами, виокремити основну інформацію та зіставити її з гороскопом. Вибір потрібно було чітко обґрунтувати, посилаючись на ключові слова як в брошурах з оголошеннями, так і в гороскопах. Складність полягала у тому, що різним знакам зодіаку могло пасувати декілька пропозицій і навпаки – одна і та сама пропозиція – кільком знакам зодіаку. За допомогою такої вправи була теж задіяна суспільно-історична функція мовлення.

З метою розвитку та удосконалення регулятивної функції мовлення респондентам була запропонована гра «Запам'ятай та передай далі», котра передбачала сприймання інформації на слух, її запам'ятовування та якнайточнішу передачу іншим. На форматі паперу А3 у вигляді хмаринки містилося оголошення наступного змісту: *Увага! В суботу, 9 червня 2012 року, відбудеться одноденна автобусна екскурсія в місто Гамбург. Вартість поїздки – 30€. Виїзд заплановано на 06:00 ранку, повернення – близько 21:00 вечора. Запис на екскурсію та уся додаткова інформація в шкільному секретаріаті. Поспішайте! Кількість місць обмежена!* (див. Додаток М).

Завдання полягало в наступному. Всі учні, крім одного, в нашому випадку це був Кевін, вийшли з класної кімнати. Саме йому ми зачитали у повільному темпі та з хорошою артикуляцією оголошення, з проханням передати його зміст якомога точніше наступному учневі, котрий з'явиться в класі. До класу зайшла Анна, якій Кевін намагався максимально точно

передати зміст оголошення з проханням переказати його далі. Наступним зайшов Керем, а за ним по черзі і решта учнів, котрі виконували це завдання у ланцюжковій послідовності. Ті діти, котрі своє завдання виконали, сідали на свої місця та спостерігали за тим, що відбувається. Багатьом просто не вдавалося стримувати сміх або ж вигукувати та давати підказки, оскільки під кінець гри інформація оголошення змінилася до непізнаваності і мала вигляд лише окремих фрагментів речень. Після того, коли останній учасник прослухав повідомлення, він отримав хмаринку з первинним текстом оголошення та проханням зачитати його вголос. В класі вибухнув сміх. Спільно з дітьми ми дійшли висновку, що надзвичайно важливим є точне запам'ятовування та передача інформації, адже якби подібна ситуація мала б місце у реальності, то на екскурсію поїхало б лише декілька осіб.

Прикріпивши оголошення на дошці було розпочато планування цієї поїздки, тренуючи тим самим планувальну функцію мовлення. В допомогу кожен отримав по три картки, мав обміркувати та написати три найважливіші речі, котрі слід врахувати при підготовці до цієї поїздки. Після того коли всі завершили, діти по черзі підходили, прикріпляли під оголошенням - хмаринкою свої варіанти та розповідали, чому вони вважають за необхідне зробити те чи інше приготування. Як з'ясувалося, написати та прикріпити є набагато простішим, ніж вміло та правильно, уникаючи розмовного сленгу, аргументувати свою думку. Приміром Жозефіне написала на своїх картках «фотоапарат», «бутерброди» та «гроші», проте не одразу зв'язно та граматично коректно пояснила, що фотоапарат їй потрібен для того, аби мати на згадку фото, адже у її мобільному телефоні вже немає місця на карті пам'яті, що бутерброди вона готуватиме, адже в оголошенні не вказано, чи буде під час поїздки забезпечене харчування, а гроші їй необхідні на купівлю сувенірів та, можливо, декількох футболок, якщо вона матиме час забігти в магазин H&M. Також Марії виявилось складно пояснити зміст своїх карток «секретаріат», «подушка» та «прогноз погоди». Втім, у повільному темпі, з паузами для обдумування порядку слів та артиклів, їй вдалося пояснити, що

перш ніж готуватися до поїздки, необхідно завітати в секретаріат і отримати всю додаткову інформацію. Подушка необхідна для зручної поїздки в автобусі і для уникнення болю в шиї та спині. Також потрібно ознайомитися з прогнозом погоди, щоб взяти лише необхідний одяг та почуватися максимально комфортно. Завдяки цій вправі діти зуміли реалізувати свою актуальну потребу – донести до інших зміст власного задуму не лише на папері, але і в усній формі.

В рамках тренінгу ми вважали доцільним долучити блок лексико-граматичних вправ. На етапі емпіричного дослідження під час аналізу письмових робіт респондентів були виявлені та зафіксовані найбільш слабкі місця з точки зору граматики. До однієї з головних проблем було віднесено труднощі словотворення та особливості відмінювання та вживання дієслів у різних часових формах, що подекуди призводить до ускладнення сприймання змісту висловлювання. Оскільки ці результати цілком співпали з практичними спостереженнями та досвідом шкільних вчителів, з котрими ми тісно спілкувалися, було вирішено з'ясувати, пояснити та закріпити на вправах найбільш складні моменти. Аби не навантажувати учнів теорією та правилами, було обрано шлях від практики до теорії. В кінцевому результаті учні самостійно збагнули необхідні граматичні закономірності. Приміром діти добре знали, що фраза *я встаю* німецькою звучить *ich stehe auf*, *я сліdkую* – *ich passe auf*, проте *я отримую* – *ich bekomme*, а зовсім не *ich komme be*, *я розповідаю* – *ich erzähle*, а не *ich zähle er* та ін. Втім, чому саме так відбувається, учні пояснити не могли. Тоді ми занотували на дошці прийменники: *be, ge, er, ver, zer, ent, emp, miss* та попросили придумати до кожного приклади: *be* – *begrüßen* (вітати), *ge* – *gefallen* (подобатися), *er* – *erfahren* (дізнаватися), *ver* – *verstehen* (розуміти), *zer* – *zerbrechen* (розбивати), *ent* – *entlassen* (звільняти), *emp* – *empfinden* (відчувати), *miss* – *misstrauen* (не довіряти). Після чого ми також спільно пригадали відмінювання цих дієслів. Діти збагнули закономірність, що усі ці префікси є невідокремлюваними від основи дієслів. Дізнавшись, що більше таких немає,

а лише названих вісім, діти зраділи, що правило виявилось набагато простішим, ніж вони уявляли. Логічним став висновок про те, що решта префіксів є відокремлюваними. На прохання учнів, граматичні вправи вони виконували індивідуально. Отож кожен отримав набір з різними прийменниками та основами дієслів, котрі потрібно було правильно сполучити за змістом та правилами словотвору (див. Додаток Н). Під час виконання вправи діти зауважили, що до однієї і тієї ж основи можливе додавання різних префіксів, що цілком змінює значення дієслова. Наприклад *ver-stehen* (розуміти), *auf-stehen* (вставати); *ver-bringen* (проводити), *an-bringen* (наносити); *ein-schalten* (вмикати), *aus-schalten* (вимикати); *an-passen* (приспосовувати), *ver-passen* (пропускати) тощо. Не зважаючи на це окремим дітям все ж було важко відтворити та скомбінувати правильні слова, оскільки вони не розуміли та не розрізняли їх значень без контексту. В такому випадку ми спільно виконували завдання з додатковим тлумаченням слів та наведенням прикладів. Коли усі питання були з'ясовані, учні отримали завдання скласти по п'ять речень таким чином, щоб у кожному було вжито щонайменше одне дієслово з невідокремлюваним префіксом. Намагаючись скласти речення та акцентуючи увагу на дієсловах, декотрі учні припускалися низки інших граматичних, стилістичних та орфографічних помилок, приміром: *Er steigt im Bus ein* (він заходить в автобусі) слід сказати *in den Bus*, *sie übersete von Albanisch zu Deutsch* (вона перекладає з албанської до німецької) слід сказати *sie übersetzt aus dem Albanischen ins Deutsche*. Втім основна частина учнів успішно впоралася. Наступне завдання мало альтернативний характер: із зібраних десяти слів обрати п'ять та вжити їх у невеликій розповіді чи ситуації, або ж придумати з сусідом один на двох діалог, обравши спільно також п'ять слів. Оскільки написання творів для дітей складало певні труднощі та не викликало особливого захоплення, більшість зупинилася на другому варіанті. Найсмільвіші презентували свої діалоги на загал. Завдання інших полягало не лише у слуханні, але і

нотуванні вжитих дієслів та контроль за формою їх вживання. Приміром діалог Барбари та Єсіки:

Б: привіт, Єсіко. Що ти робила вчора?

Є: Я дивилася телевізор, а ти? (fernsehen)

Б: Я заснула, намагаючись прибрати у своїй кімнаті. (einschlafen, aufräumen)

Є: О, наш автобус, потрібно заходити. (einsteigen)

Б: Дивися, якийсь чоловік з тобою привітався. (begrüßen)

Є: Так, це наш колишній сусід. Нещодавно допомагав розбирати мою шафу (abbauen).

Б: Дивися, зараз ми їдемо навколо Біг Бену. (umkreisen)

Є: Так, ця поїздка була хорошою задумкою.

Б: На щастя тато додав мені на неї грошей. (beigeben)

Є: Від своєї мами я гроші не взяла. (ablehnen)

Хоча діалог і не є чітко зв'язним та логічним, все ж у ньому правильно вжита достатня кількість як відокремлюваних, так і невідокремлюваних дієслів.

Ніклас та Чем також представили свій діалог:

Н: Привіт!

О: Привіт!

Н: Ти сьогодні виспався? (ausschlafen)

О: Ні а ти?

Н: Так. Ти розумієш школу? (verstehen)

О: Так.

Н: Гаразд.

О: Ти їдиш автобусом?

Н: Так, час від часу а ти?

О: Ні!

Н: Ти дивився сьогодні вранці телевізор? (fernsehen)

О: Так.

Н: Гаразд.

Як бачимо у порівнянні, другий діалог взагалі позбавлений логічного зв'язку, лексичне наповнення його збіднене, необхідні дієслова ніби штучно вжиті в діалозі без належного контексту.

До лексико-граматичного блоку також увійшли вправи на вибір зайвих у рядку дієслів, заповнення текстів з пропусками, перифразами тощо.

Удосконаленню та розвитку сигніфікативної та відображувальної функції мовлення сприяла вправа «Відгадай, що він / вона відчуває». Розділені на чотири групи учні зайняли місця за столами, посеред яких були розміщені картинки відповідно до чисельності учасників команд. На картинках були чітко зображені різні типи емоційних станів: радість, здивування, гнів, сум тощо (див. Додаток П). Учні по черзі витягували картинки та описували зображені на них емоції, не називаючи їх. Складність полягала в тому, що на пояснення емоцій кожному учневі було відведено 60 секунд. Один з учнів, що виконував роль помічника, слідкував за часом. Якщо учневі не вдалося за названий час пояснити власну емоцію, це робив інший учасник групи. У грі не було переможців та переможених, вона вважалася завершеною, коли всі учасники спробували себе у поясненні зображень.

Враження від вправи у дітей було двояким. З одного боку, таке завдання викликало зацікавлення, мало елемент новизни, а з іншого – тиск часу не дозволив багатьом завершити свою думку. З метою продемонструвати учням, що 60 секунд можуть тривати набагато довше, ніж це могло здатися у попередній вправі, було запропоновано гру «Говоримо без зупину». Учні, не змінюючи складу команд та своїх місць, отримали нові комплекти вправи. Цього разу на картках вони бачили не зображення, а надруковану назву певної події, що безперечно мала місце у їхньому житті, приміром *перший день у школі, перша вчителька, останній похід в магазин, найкращий подарунок, найкращий друг/подруга, улюблена страва в дитинстві та ін.* (див. Додаток Р). Для виконання вправи була важлива

присутність особистого досвіду учнів, про який вони могли розповісти. На відміну від попередньої вправи, перший учень витягував картку, зачитував вголос її зміст та спонтанно, 60 секунд поспіль мав говорити на вказану тему. Помічник слідкував за часом, а інші учасники – за змістом та грамотністю висловлювання. По закінченню вправи багато учнів погодилося, що хвилина може тривати набагато довше, оскільки вони просто не змогли заповнити її ні інформаційно, ні емоційно.

Щодо інструментальної функції мовлення, то вона була присутня у кожній з вищезгаданих вправ, завдань та ігор. Саме завдяки їй учні взяли активну участь у тренінгу, слідували інструкціям, порадам, розвивали та покращували своє мовлення. З отриманого досвіду варто зауважити, що на останніх заняттях затрачалося значно менше часу для пояснення правил гри, учні були більш сміливими та активними. Крім того, під час виконання вправ з боку дітей виникало менше запитань щодо незнайомих слів, оскільки багато з них були пояснені у попередній заняттях та часто повторювалися.

Оскільки успішна мовленнєва адаптація передбачає не лише надбання нових цінностей, а також і збереження своїх власних традицій та звичаїв, на останнє заняття ми запропонували учням приготувати вдома інформацію про одну з найбільш відомих традицій у їх культурі та розповісти про неї. Таке завдання учні сприйняли позитивно та підійшли до його виконання відповідально. Заняття минуло цікаво, насичено та інформативно, діти розповідали про особливі свята, кухню, національний одяг країн свого походження, або ж країн виходу їх батьків. Особливо цікавими були розповіді дітей змішаних сімей. Всі слухали з інтересом, задавали один одному запитання, доповнювали, знайшли таким чином багато спільного. Насамкінець ми розповіли про святкування в Україні Різдва. На нашу думку, така бесіда з дітьми зблизила їх ще більше, вони усвідомили, що живучи в Німеччині, зовсім не обов'язково відмовлятися від свого культурного надбання, а варто лише додатково збагачуватися елементами німецької культури.

Отже, оскільки психолого-дидактичний тренінг відбувся, учні із задоволенням взяли в ньому участь, його можна сміливо вважати успішним. Водночас, ефективність та якість проведеної роботи може засвідчити лише аналіз отриманих показників контрольного зрізу.

3.3. Психологічний потенціал психолого-дидактичного тренінгу для ефективної мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища

Для перевірки ефективності формувального етапу проведеного експерименту у вигляді апробації психолого-дидактичного тренінгу з розвитку мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища, було здійснено повторну діагностику. Респонденти обох груп – контрольної та експериментальної, повторно виконали асоціативний експеримент та заповнили авторський опитувальник.

Показники обох видів завдань до і після експерименту фіксують динаміку розвитку центральних логічних асоціативних зв'язків і парадигматичних асоціативних реакцій на слова стимули в експериментальній групі, а також збільшення середнього балу в роботі з опитувальником, що свідчить про позитивну тенденцію розвитку функцій мовлення (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка показників мовленнєвої адаптації дітей мігрантів

№ п/п	Вид роботи	Початок експерименту (середні показники в балах) ($\bar{x} \pm \sigma$)		Кінець експерименту (середні показники в балах) ($\bar{x} \pm \sigma$)		t-критерій Стьюдента
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	центральні логічні реакції (мах. 30)	14,43 ± 3,10	13,90 ± 4,29	19,73 ± 4,03	13,81 ± 4,29	8,823**

Продовження таблиці 3.3

2	периферійні логічні реакції (мах. 30)	15,56 ± 3,10	16,09 ± 4,29	10,26 ± 4,03	16,18 ± 4,29	8,823**
3	синтагматичні реакції (мах. 30)	18,08 ± 3,05	16,59 ± 5,94	16,47 ± 4,04	15,68 ± 5,45	2,077*
4	парадигматичні реакції (мах. 30)	11,91 ± 3,05	13,40 ± 5,94	13,52 ± 4,04	14,31 ± 5,45	2,077*
5	опитувальник (мах. 90)	80,52 ± 5,06	79,59 ± 6,32	84,08 ± 4,54	80,40 ± 7,54	4,939**

Примітка: * – значущість на рівні 0,05

** – значущість на рівні 0,01

Для кращого візуального сприймання пропонуємо поглянути на досягнуті результати також у вигляді діаграм (див. рис. 3.1).

Динаміка показників мовленнєвої адаптації дітей мігрантів (асоціативний експеримент)

■ логічні центральні реакції (мах. 30) ■ граматичні парадигматичні реакції (мах. 30)

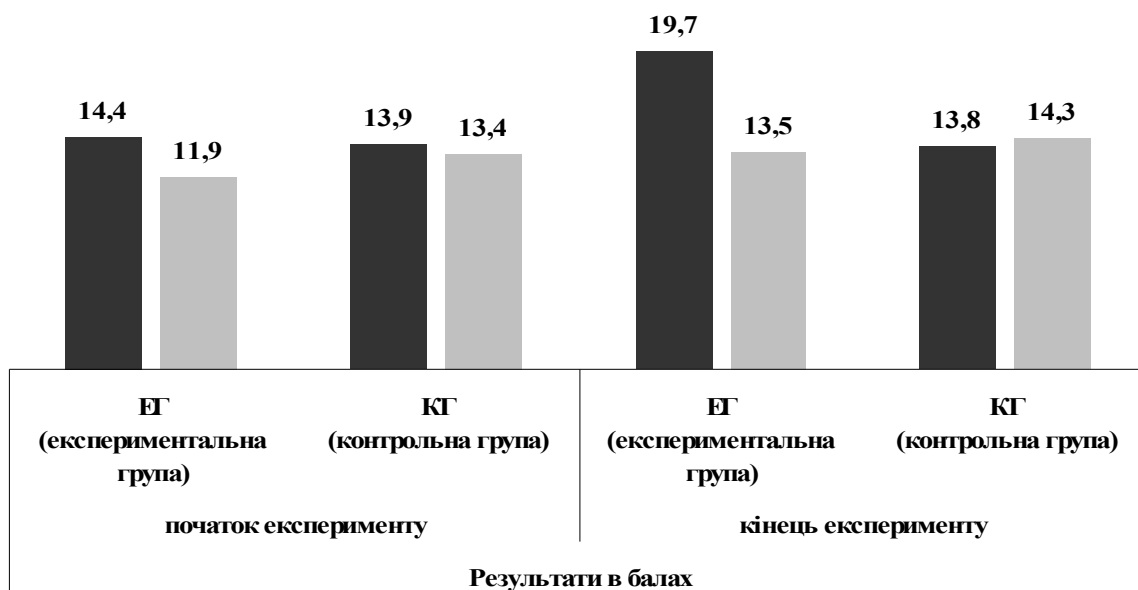


Рис. 3.1. Показники логічних центральних та граматичних парадигматичних реакцій в асоціативному експерименті досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Отож, як можемо бачити на прикладі асоціативного експерименту, показники досліджуваних експериментальної групи щодо логічних центральних асоціативних реакцій після експерименту зросли. Такий показник засвідчує, що впродовж тренінгу не лише мовлення, але і асоціативна картина світу дітей мігрантів стала більш адаптованою до іншомовного середовища, в якому вони перебувають. У досліджуваних з'явилося краще чуття та стилістичне сприймання мови, більш чітке розмежування центру та периферії значення слова. У респондентів контрольної групи показники не зазнали суттєвих змін.

Збільшення показника парадигматичних зв'язків також говорить про позитивні зрушення, покращення аналітичного мислення досліджуваних експериментальної групи, його комплексність, здатність виокремлювати об'єкти, а не лише доповнювати їх певними ознаками. Збільшення парадигматичних зв'язків свідчить про більшу сталість та впорядкованість мислення школярів експериментальної групи, встановлення чітких категоріальних взаємозв'язків між поняттями. У респондентів контрольної групи докорінних змін не зафіксовано.

Динаміка показників мовленнєвої адаптації за авторським опитувальником «Мовленнєва адаптація» відображена у рис. 3.2.

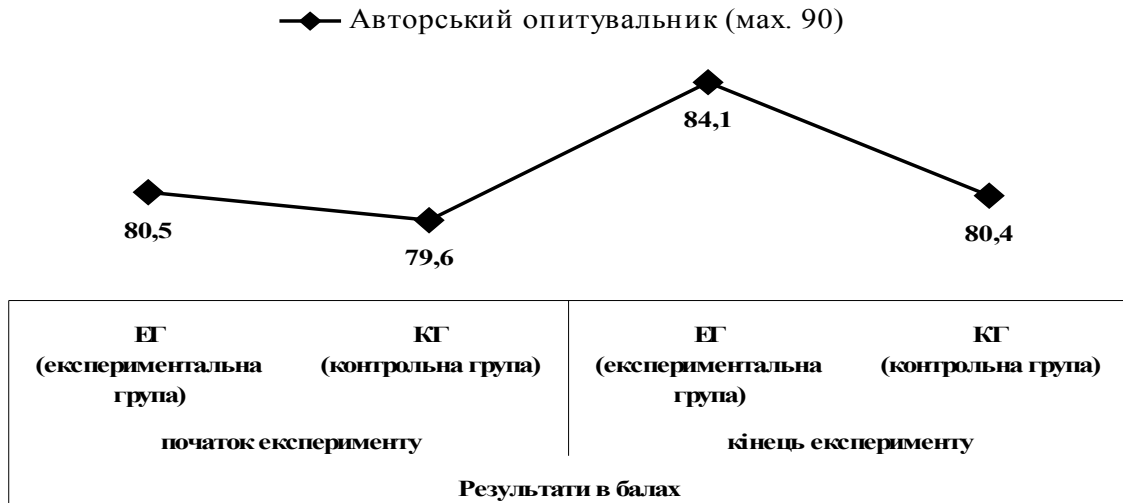


Рис. 3.2. Показники розвитку функцій мовленнєвої адаптації досліджуваних експериментальної та контрольної груп за авторським опитувальником «Мовленнєва адаптація»

Збільшення середнього показника розвитку функцій мовлення за опитувальником також засвідчує більшу впевненість дітей мігрантів експериментальної групи у своїх мовленнєвих діях, якісну динаміку розвитку мовленнєвих функцій.

На відміну від експериментальної, у контрольній групі значущих відмінностей не спостерігається.

Отже, одержані результати дають змогу вважати запропонований психолого-дидактичний тренінг із розвитку мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища ефективним. Пропонуємо поглянути на усі якісні зміни, що забезпечили динаміку вищеописаних показників по закінченню впровадження тренінгу (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Якісні показники після впровадження психолого-дидактичного тренінгу в експериментальній групі

Розвиток функцій мовлення	Психолого-дидактичні способи досягнення зазначеної мети	Якісні зміни після впровадження психолого-дидактичного тренінгу
Комунікативна	«скляна стіна», «нитка	– усвідомлення користі комунікативних

<p>функція</p>	<p>Аріадни», «прогулянка класом», «золота рибка», «запам'ятай та передай далі», «моя маленька країна», робота з текстами «три сини», «на узбережжі Балтійського моря», «як поєднати слова», «прочитай, запам'ятай, продиктуй», «граматичний діалог», «говоримо без зупину»</p>	<p>актів;</p> <ul style="list-style-type: none"> – розуміння важливості лексично та граматично коректних висловлювань для успішної комунікації; – покращення вміння чітко відтворювати інформацію з та без опори на нотатки та ключові слова; – краще запам'ятовування прослуханого повідомлення та якнайточніше його відтворення; – тренування не лише спланованого, але і спонтанного монологічного мовлення на задану тему;
-----------------------	--	--

Продовження таблиці 3.4

<p>Регулятивна функція</p>	<p>«золота рибка», «прочитай, запам'ятай, продиктуй», робота з текстом «три сини», «запам'ятай та передай далі»</p>	<ul style="list-style-type: none"> – покращення цілеспрямованого аргументування власної думки; – покращення уважного сприймання усного висловлювання на слух, його запам'ятовування та відтворення; – вдосконалення діалогічного мовлення, звукової культури, граматичної правильності, фонематичного слуху; – активізація лексичного запасу; – стимуляція зв'язного мовлення;
<p>Відображувальна функція</p>	<p>«прочитай, запам'ятай, продиктуй», «одна буква на всіх», «змія», «якого кольору літо», «говоримо про смачненьке», «відгадай, що він / вона відчуває»</p>	<ul style="list-style-type: none"> – покращення розвитку практично усіх пізнавальних процесів; – тренування пам'яті, концентрації уваги; – позитивні зрушення звукової репродукції візуально сприйнятого мовного матеріалу або предметів оточуючого середовища; – позитивна динаміка сприймання на слух інформації з подальшим її графічним відтворенням;

Експресивна функція	«діалог без розділових знаків», «розкрий емоцію»	– покращення відчуття мелодики мови, логіки наголосу та інтонації; – усвідомлення взаємного зв'язку між емоційним навантаженням висловлювання та емоціями співрозмовника;
Суспільно-історична функція	«вірнo-невірнo», «розділи за темами», «відпочиваємо в Німеччині за гороскопом», «моя маленька країна», «свято моєї країни»	– краще пізнання національного колориту, традицій німецького народу крізь його фольклор; – позитивний вплив лінгвокраїнознавчого аспекту вправ на ідентифікацію себе не з «чужою», а «новою» культурою; – розуміння можливості збереження власних культурних цінностей та одночасне надбання і засвоєння нових;

Продовження таблиці 3.4

Сигніфікативна функція	робота з текстом «три сини», «відгадай, що він / вона відчуває»	– позитивна тенденція розвитку вміння стисло відтворювати зміст об'ємних текстових повідомлень;
Гностична функція	робота з текстом «на узбережжі Балтійського моря», «Як поєднати слова», «об'єднай слова в сім'ю», «з чим поєднується слово?», «гороскоп», «відпочиваємо в Німеччині за гороскопом»	– розвиток вмотивованого вміння доповнювати, а також висловлювати власну думку щодо змісту текстового або ж усного висловлювання; – покращення здатності встановлювати логічні зв'язки між предметами та явищами, групувати їх за значеннями; – покращення вміння зіставляти та аналізувати інформацію, робити власні судження та умовиводи;
Функція планування	«плануємо відпустку», «гороскоп», «відпочиваємо в Німеччині за гороскопом»	– пришвидшення та покращення якості обмірковування про себе та планування майбутнього висловлювання;
Інструментальна функція	усі попередньо перелічені вправи	– позитивне усвідомлення та використання мовлення не лише як комунікативного засобу, але й інструменту для здійснення

		необхідних видів діяльності, задоволення потреб та реалізації мотивів, надбання нових культурних цінностей.
--	--	---

Отже, проведення та успішна апробація психолого-дидактичного тренінгу із розвитку мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища дає змогу зробити такі підсумки та узагальнення:

На побудову психолого-дидактичного тренінгу вплинули такі чинники:

- практичний досвід спостереження та спілкування з дітьми мігрантами на етапі емпіричного дослідження;
- результати проведеного емпіричного дослідження та аналіз отриманих показників.

В основі психолого-дидактичного тренінгу є:

- функціональна модель мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища.

Результати якісного зрізу та позитивної динаміки показників свідчать про наступне:

- впроваджений психолого-дидактичний тренінг охопив усі мовленнєві функції дітей мігрантів та позитивно вплинув на їх психічні пізнавальні, емоційні та вольові процеси;
- позитивним результатам тренінгу сприяла невимушена робоча атмосфера в групі;
- під час проведення тренінгу була здійснена корекція окремих функцій мовлення дітей мігрантів, внаслідок чого досягнуто якісні зміни;
- під час роботи з дітьми було досягнуто розширення діапазону їх комунікативних навичок;
- стимулювання респондентів у рамках тренінгу до використання літературної мови і уникнення розмовного сленгу дало позитивні зрушення;
- тренінг мав успіх завдяки емоційному підбадьорюванню дітей, формуванню впевненості в їхніх мовленнєвих діях, акцентуванню уваги не на помилках, а на успіхах;

- підбір завдань в тренінгу допоміг розкрити творчі здібності дітей;
- завдяки численним командним вправам відбулося згуртування багатонаціональної, полікультурної групи, що покращило мікроклімат у класі, стимулювало до прояву взаємної поваги і толерантності;
- тренінг виправдав своє призначення, а саме – дав позитивні зрушення у розвитку функцій мовлення, вплинув на свідомість учнів, змусив їх повірити у власні сили, власну значущість, послугував мотивом для подальшого саморозвитку та самовдосконалення;
- завдяки своїм позитивним характеристикам та універсальності тренінг може бути рекомендований до застосування у роботі в багатонаціональних групах дітей для пришвидшення їх мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища.

Висновки до розділу 3

У розділі представлено основні результати дослідження психолого-дидактичного забезпечення мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища.

З'ясовано, що шляхи успішної мовленнєвої адаптації можуть бути представлені у вигляді реалізації функцій адаптації та функцій мовлення, потреб, мотивів та цінностей мігрантів.

На основі функціональної моделі мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища, а також на основі змістового наповнення реалізації функцій адаптації та функцій мовлення, потреб, мотивів та цінностей мігрантів, був створений та апробований психолого-дидактичний тренінг. Усі завдання, вправи та ігри тренінгу мали розвиваюче, комунікативне та інтелектуальне спрямування, охоплювали розвиток усіх функцій мовлення, пізнавальних та емоційних процесів учнів, сприяли формуванню позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій дітей мігрантів у полікультурній групі.

Апробація тренінгу відбулася в 2012 році на базі загальноосвітньої школи Фріденсталь (м. Герфорд, Німеччина).

З'ясовано, що психологічний потенціал психолого-дидактичного тренінгу для ефективної мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища був підтверджений позитивними результатами проведеного якісного зрізу. Аналіз результатів формувального експерименту свідчить про зростання показників асоціативних логічних центральних реакцій, граматичних парадигматичних реакцій, а також розвиток функцій мовлення у представників експериментальної групи порівняно із досліджуваними контрольної групи. Динаміка показників свідчить про позитивні зрушення у мовленнєвій адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища.

Таким чином, результати дослідження мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища після формувального етапу та зіставлення їх з показниками контрольної групи свідчать про ефективність впровадженого психолого-дидактичного тренінгу.

Результати дослідження, викладені в розділі, відображені у таких працях:

1. Тарасюк І. В. Модель успішної мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища / І.В. Тарасюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць. – Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2012. – № 3 (29). – С. 264–269.

2. Тарасюк І.В. Развитие речевого потенциала детей мигрантов в иноязычной среде / И.В. Тарасюк // Молодежь, семья, общество: материалы международной научно - практической конференции, 27–28 февраля 2013 года. – Рязань: Филиал НОУ ВПО «МПСУ» в г. Рязани, ООО «Типография «Лист», 2013. – С. 275–279.

3. Tarasiuk I. Methodological basis of research of speech adaptation level by migrant's children to foreign environment /I. Tarasiuk// Scientific Letters of Academy Society of Michal Baludansky. – Košice, Slovakia, Volume1, No. 1/2013. – P. 120 – 123

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища дають змогу дійти таких висновків.

1. На підставі теоретичного аналізу функцій та провідних характеристик адаптації та мовлення в контексті адаптації мігрантів до іншомовного середовища запропоновано визначення поняття «мовленнєва адаптація», під яким розуміється ефективне використання особистістю усіх мовних засобів навколишнього лінгвокультурного середовища для задоволення актуальних потреб, мотивів, збереження власних та надбання нових цінностей. З'ясовано, що протягом мовленнєвої адаптації мігрантів розширюється їх когнітивний та мовний діапазони, відбувається розвиток пізнавальних, емоційних та вольових процесів, особистісне зростання, самореалізація у власному мовленні, активне формування свідомості відповідно до нових умов проживання. Встановлено, що ефективна мовленнєва адаптація виконує інтегративну функцію особистості до іншомовного середовища, а дезадаптація призводить до мовленнєвої асиміляції або мовленнєвої ізоляції, що носить характер психологічного захисту або усамітнення.

2. Сконструйована модель мовленнєвої адаптації ґрунтується на функціях адаптації, а саме: інтегративній, праксіологічній, комунікативній, аксіологічній, нормативно-регулятивній, соціалізаційній, психокорекційній, соціально-перцептивній та функції соціальної мобільності. Визначено, що рідне та іноземне мовлення є невід'ємною складовою психічної діяльності особистості та виконує такі функції: комунікативну, експресивну, сигніфікативну, гностичну, планувальну, регулятивну, суспільно-історичну, відображувальну та інструментальну. Встановлено, що передумовою успішної мовленнєвої адаптації мігрантів до іншомовного середовища є задоволення ними своїх потреб та мотивів, а також збереження власних та надбання нових цінностей. Оскільки мовленнєва адаптація відображає

взаємозв'язок її внутрішніх (потреб, мотивів та цінностей) та зовнішніх (функцій адаптації та мовлення) компонентів, у дослідженні вона операціоналізована у вигляді функціональної моделі.

3. Результати емпіричного дослідження свідчать про вплив соціального оточення та статі дітей мігрантів на їх мовленнєву адаптацію до іншомовного середовища. Встановлено, що діти мігрантів, котрі навчаються в гімназії та переважно спілкуються з дітьми етнічних німців державною мовою, мають значно більшу практику спілкування, переймають фонетичне та стилістичне забарвлення мови, помічають власні помилки та здійснюють самоконтроль, набувають необхідного словникового запасу, тим самим швидше адаптуються до нового для них мовного середовища. Високий відсоток інтернаціональної насиченості класів у загальноосвітній та початкових школах, брак спілкування дітей мігрантів із носіями мови, а відтак і відсутність коректного, літературного прикладу наслідування німецького мовлення, знижує рівень та темп мовленнєвої адаптації цих дітей, ставить під сумнів та гальмує успішність їхньої участі у навчальному процесі, шкільному житті та інших видах діяльності. За результатами дослідження статевої особливості мовленнєвої адаптації встановлено, що дівчата володіють більш тонким чуттям мови, вправніше за хлопців будують усні та письмові висловлювання, використовуючи необхідний для реалізації задуму мовний матеріал та керуючись лексичним, стилістичним та граматичним арсеналом мови. Встановлено значущі кореляційні зв'язки між різними складовими мовленнєвої адаптації дітей мігрантів. Встановлено, що негативні емоційні прояви та пригнічені психоемоційні стани не сприяють успішній адаптації дітей мігрантів, їх мовленнєвій адаптації зокрема. Це потребує створення необхідного психолого-дидактичного забезпечення у вигляді тренінгу для розвитку успішної мовленнєвої адаптації цих дітей в іншомовному середовищі.

4. Відповідно до основних теоретичних та емпіричних узагальнень із досліджуваної проблеми розроблено та апробовано психолого-дидактичний

тренінг, який має розвивальне, комунікативне та інтелектуальне спрямування, передбачає розвиток усіх функцій мовлення, пізнавальних та емоційних процесів учнів, сприяє формуванню позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій дітей мігрантів у іншомовному середовищі.

Результати діагностики мовленнєвої адаптації дітей мігрантів експериментальної групи на констатувальному та формувальному етапах, зіставлення їх із показниками досліджуваних контрольної групи свідчать про ефективність впровадженого психолого-дидактичного тренінгу з розвитку мовленнєвої адаптації до іншомовного середовища.

Таким чином, до психологічних особливостей мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища належать: реалізація специфічних функцій мовлення, за допомогою яких відбувається мовленнєва адаптація; взаємозв'язок функцій адаптації та мовлення, вплив статі, соціального середовища та психоемоційних станів на мовленнєву адаптацію; розвиток мовленнєвої адаптації за допомогою розробленого психолого-дидактичного тренінгу.

Перспективним вважаємо ґрунтовне дослідження впливу індивідуальних та соціально-психологічних чинників на мовленнєву адаптацію дітей мігрантів до іншомовного середовища на різних етапах вікової генези, а також проведення подібного дослідження в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова Я.В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Я.В. Абсалямова; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с.
2. Агаджанян Н.А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие / Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. – М.: Издательство РУДН, 2006. – 284 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. – СПб.: Питер, Серия «Мастера психологии», 2001. – 288 с.
4. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
5. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
14. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл; Издательский дом «Академия», 2007. – 526 с.
6. Ахутина Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т.В. Ахутина // Психолингвистические исследования речевого мышления. – М.: Наука, 1985. – С. 99–116.
7. Бассин Ф.В. Проблемы бессознательного / Ф.В. Бассин. – М.: Медицина, 1968. – 468 с.
8. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
9. Блинова О.Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: Навч. посіб. / О.Є. Блинова. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – 232 с.
10. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.

11. Бодров В.А. Психологические механизмы адаптации человека // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.
12. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. – 136 с.
13. Божович Е.Д. Чувство языка – миф или реальность? / Е.Д. Божович // Журнал практического психолога. – 2008. – № 5. – С. 86–99.
15. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с. : ил. – (Мастера психологии).
16. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию / Л.Ф. Бурлачук. – Киев: Ника - Центр: Вист - С, 1997. – 128 с. – ISBN 966-521-037-8.
17. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
18. Введение в этническую психологию. Учебное пособие / Платонов Ю.П., Бороноев А.О., Почебут Л.Г. и др. / Под ред. Ю.П. Платонова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. – 200 с.
19. Венгер А.Л. Психодиагностические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во «ВЛАДОС - ПРЕСС», 2005. – 160 с.
20. Волобуєва О.Ф. Психологічні особливості формування компетенції в читанні іноземною мовою майбутніх офіцерів-прикордонників / О.Ф. Волобуєва // Збірник наукових праць НА ДПСУ. – № 57. – Ч. II. Серія: Педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький: Вид-во НА ДПСУ, 2011. – С. 104–110.
21. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. – М.: Директ - Медиа, 2008. – 1648 с. – ISBN 978-5-9989-0362-5.

22. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: книга для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
23. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1984. – 369 с. – С. 257–321.
24. Выготский Л.С. Мышление и речь: [Психол. исслед.]. Психика, сознание, бессознательное / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
25. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Издательство: АСТ / Астрель. – 2008. – 672 с. – ISBN 978-5-17-049976-2.
26. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с. – ISBN 5-699-03524-9.
27. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
28. Габидулина С.Э. К обоснованию методики «Рисунок несуществующего животного» // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14, Психология. – 1986. – № 4. – С. 56–59.
29. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учебное пособие / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Г.Г. Горелова, Л.М. Орлова. – М.: «Педагогическое общество России»; Издат. дом «Ноосфера», 1999. – 272 с.
30. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ «Астрель», 2005. – 351 с.
31. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента: монография / Е.И. Горошко. – Харьков: Ра-Каравелла, 2001. – 320 с. – ISBN 966-7012-09-3.
32. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.

33. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 396 с.
34. Джемс В. Научные основы психологии / В. Джемс; пер. с англ. изд. под ред. Л.Е. Оболенского. – СПб.: С.-Петербургская электропечатня, 1902. – 375 с.
35. Джорбенадзе Б.А., Язык и культура. – Тб.: Картули эна, 1997. – 202 с.
36. Добряк С.Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 2004. – 22 с.
37. Донцов А.И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 67–76.
38. Дукаревич М.З., Яньшин П.В. Рисунок несуществующего животного (РНЖ) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 54–73.
39. Євтух В.Б. Етнічність: глосарій / В.Б. Євтух; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 170 с. – ISBN 978-966-660-557-6.
40. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: учебник для вузов / А.Н. Ждан. – 2-е изд., перераб. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 442 с. – ISBN 5-86825-048-6.
41. Жигайло Н.І. Соціально-педагогічна робота з подолання різних форм дезадаптації підлітків / Н.І. Жигайло // Соціальна педагогіка: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. Закладів / Н.І. Жигайло. – Львів : Новий світ, 2007. – С. 105–117. – ISBN 966-418-022-X.
42. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М., Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – 370 с.
43. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

44. Жинкин Н.И. Язык – Речь – Творчество: Исследования по семиотике, психолінгвістике, поезитике (Избранные труды). – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
45. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. – 1990. – №4 – С. 14–23.
46. Завацька Н.Є. Особливості функціонування інтраперсональних складових адаптаційного потенціалу особистості в кризові періоди життя / Н.Є. Завацька // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць. – № 2 (26). – Луганськ, 2011. – С. 12–19.
47. Завацька Н.Є. Соціальна підтримка як інтерперсональна складова адаптаційного потенціалу особистості / Н.Є. Завацька // XVI Науково-практична конференція «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти». Збірник наукових праць. - Луганськ, 2010.– С. 73–74.].
48. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику: учеб. для вузов филолог. спец. / А.А. Залевская. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т. – 2000. – 382 с. – ISBN 5-7281-0282-4.
49. Засекіна Л.В. Мовленнєва адаптація особистості як предмет психолінгвістичного дослідження / Л.В. Засекіна // Психологічні перспективи / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України ; гол. ред. Л. Засекіна. – Луцьк, 2011. – Вип. 17. – С. 104–116.
50. Засекіна Л.В. Психолінгвістична діагностика: навч. посіб. / Л.В. Засекіна, С.В. Засекін. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
51. Засекіна Л.В. Структурно - функціональна організація інтелекту: монографія / Л.В. Засекіна. – Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. – 370 с.
52. Засекіна Л.В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен / Л.В. Засекіна // Психолінгвістика: збірник. наук. праць ДВНЗ «Переяслав - Хмельницький державний педагогічний університет імені

Григорія Сковороди» / Гол. ред. О.О. Селіванова. – Переяслав - Хмельницький: ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 43–51.

53. Засекіна Л.В., Засекін С.В. Вступ до психолінгвістики. / Л.В. Засекіна, С.В. Засекін. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002. – 168 с.

54. Збігнев З. Еміграція й адаптація. Для одних – вигода, для інших – втрата культури? // Міграція – виклик ХХІ ст. – Люблін, 2008. – С. 113.

55. Зимняя И.А. Лингвopsихология речево́й деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-253-7.

56. Кавалеров А.І. Соціальна адаптація: феномен і прояви: монографія / А.І. Кавалеров, А.М. Бондаревська. – Одеса: Астропринт, 2005. – 112 с. – С. 28–29.

57. Кавчинська - Бутрим З. Користі та втрати учасників міграції – результати власних досліджень / Зофія Кавчинська - Бутрим // Міграція – виклик ХХІ ст. – Люблін, 2008. – С. 143–151.

58. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.

59. Казначеев В.П., Лозовой В.П. Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека. / Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера. – Новосибирск, 1974. – С. 3–13.

60. Калмикова Л. О. Психологічні засади розрізнення операцій і дій як одиниць мовленнєвої діяльності / Л.О. Калмикова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав - Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково - теоретичний збірник / Гол. ред. В.П. Коцур. – Переяслав - Хмельницький, 2008. – Вип. 15. – С. 86–88.

61. Квинн В.Н. Прикладная психология. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.

62. Келер В., Коффка К. Гештальт - психология. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян / В. Келер. Основы психического развития / К. Коффка. – М.: Изд-во АСТ, 1998. – 687 с.

63. Ковальчук І.В. Психолінгвістичні концепції навчання іноземних мов // Наукові записки Острозької Академії. Серія «Філологічна». Випуск 9. – Острог, 2008.

64. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

65. Корель Л.В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики / Л.В. Корель. – Новосибирск: Наука, 2005. – 424 с.– ISBN 5-02-032352-7.

66. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е.Ю. Коржова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во Русской Христианской гуманитарной академии, 2006. – 384 с. – ISBN 5-88812-203-3.

67. Корніяка О.М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування / О.М. Корніяка // Практична психологія та соціальна робота – К., 2003. – № 1. – С. 38–43.

68. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія / О.М. Корніяка. – К.: Мілленіум, 2006 – 336 с.

69. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2006. – 416 с. – ISBN 966-7543-66-8.

70. Коффка К. Основы психического развития. – М. – Л., Огиз – Соцэкгиз, 1934. – 206 с.

71. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – 7-е изд. – СПб.: Питер, Серия «Мастера психологии», 2003. – 992 с.

72. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. — 940 с. – ISBN 5-94723-187-5.

73. Крысько В.Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Крысько. – 2 -е изд, стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

74. Кукушин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: Пособие для учителя / В.С. Кукушин. – Ростов-н / Д: ГИНГО, 2002. – 405 с.

75. [Лавриненко О.Л.](#) Структурно - функціональні особливості мовної особистості студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Л. Лавриненко; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2011. – 19 с.

76. Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография / С.А. Ларионова. – Белгород, 2002. – 200 с.

77. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс - культурную психологию: Учебное пособие / Н.М. Лебедева. – М: Ключ – С, 1999. – 270 с.

78. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла. // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №3. – С. 48–58.

79. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. / РАН, Ин-т этнологии и антропологии. – М.: ИЭИА, 1993. – 195 с.

80. Лебедева Н.М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 3. – С. 26–36.

81. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин; Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Патяевой. - М.: Смысл, 2001. – 572 с. – ISBN 5-89357-092-8.

82. Леонтьев А.А. Избранные психологические произведения: В 2 тт. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.

83. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 288 с.

84. Леонтьев А.А. Предмет лингводидактики глазами филолога и методиста // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. – Варшава: Институт русистики, Варшавский университет, 2004. – С. 13–18.
85. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с. – ISBN 5-89502-191-3.
86. Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М.: Издание ММА им. И.М.Сеченова, 1996, – С. 41–48.
87. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
88. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.
89. Лозова О.М. Психосемантика етнічної свідомості: монографія / О. М. Лозова. – К.: Освіта України, 2007. – 402 с.
90. Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 2. / Пер. с англ.; Ред.-сост. И.С. Нарский. – М.: Мысль, 1985. – 560 с.
91. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с. – (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 5-94723-559-5.
92. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. – М., 1956. – 326 с.
93. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
94. Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н.І. Луцан. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД М.П. Черкасов, 2005. – 319 с.
95. Люшер М. Цвет вашего характер: пер. с англ. / М. Люшер. – М.: Рипол Классик, Вече, 1997. – 240 с. – ISBN 5-7141-0126-X.
96. Люшер М. Цветовой тест Люшера. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 192 с. – ISBN 5-04-009715-8.

97. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

98. Максименко С.Д. Общая психология: учебное пособие / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук: Ваклер, 1999. – 528 с. – ISBN 966-543-048-3.

99. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, Серия «Мастера психологии», 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-91180-439-8.

100. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – ISBN 5-93878-064-0.

101. Медведев В.И. Адаптация человека / В.И. Медведев. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.

102. Медведев В.И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях // Экологическая физиология. Адаптация человека к экстремальным условиям среды. Серия: Руководство по физиологии. – М.: Наука, 1979. С. 625–672.

103. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, М.Ю. Мартынова. / Под ред. Н.М. Лебедевой; Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Ин-т этнологии и антропологии, 2003. – 266 с. – ISBN 5-201-00829-1.

104. Мерлин В.С. «Методы исследования нервно - физиологических основ психической деятельности человека» / Материалы совещания по психологии (1–6 июля 1955 г.). – М.: Институт психологии АПН РСФСР, 1957. – 751 с. – В.С. Мерлин – С. 160–166.

105. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя: методический материал / А.Г. Мороз; Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 329 с. – ISBN 966-7526-00-3.

106. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.В. Мудрик / Под ред. В.А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 199 с. – ISBN 5-7695-0640-7.
107. Налчаджян А.А. Этнопсихологическая самозащита и агрессия: Учебное пособие для вузов / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во «Огебан», 2000. – 408 с.
108. Налчаджян А.А. Этнопсихология / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
109. Наративні психотехнології / Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю.; за заг. ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Главник, 2007. – 144 с.
110. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. Ч. 2. – М.: Издательство: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с. – ISBN 5-305-00064-5.
111. Образцова Т.Н. Психологические игры для детей / Т.Н. Образцова. – М.: Лада, 2010. – 170 с. – ISBN 978-5-94832-322-0.
112. Олпорт Г. Становление личности / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева; Общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М: Смысл, 2002. – 277 с. – ISBN 5-89357-098-7.
113. Орап М.О. Мовленнева діяльність у процесі самопізнання особистості / М.О. Орап // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав - Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково - теоретичний збірник / Гол. ред. В.П. Коцур. – Переяслав - Хмельницький, 2007. – С. 200–203.
114. Орап М.О. Мовленнева компетентність як структурний елемент мовленнєвої організації суб'єкта: теоретичний аналіз / М.О. Орап // Психолінгвістика: збірник наук. праць ДВНЗ «Переяслав - Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / Гол. ред. О.О. Селіванова. – Переяслав - Хмельницький: ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 81–90.

115. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.
116. Орбан-Лембрик Л.Е., Подгурецькі Ю. Психологічні засади спілкування: Монографія. / Л.Е. Орбан-Лембрик, Ю. Подгурецькі. – Івано-Франківськ: «Нова Зоря», 2008. – 416 с.
117. Пасічник І.Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. – Острог: Вид-во «Острозька академія», 1997. – 188с.
118. Пастрик Т.В. Особливості мовленнєвих стратегій та їх види / Т.В. Пастрик // Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2005. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 232–237.
119. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
120. Пиаже Ж. Психология интеллекта: Пер. с англ. и фр. / Пиаже Жан. – СПб.: Питер, 2003. – 192с. – ISBN 5-94723-096-8.
121. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика – Пресс, 1994. – 528 с.
122. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 448 с. – ISBN 978-5-9650-0045-6.
123. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека. / Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов / Постовалова Г.И. – Ереван, 1973. – 251 с.
124. Потепня А.А. Мысль и язык: научное издание / А.А. Потепня, Печ. по изд. Харьков, 1913. – Киев: СИНТО, 1993. – 192 с. – ISBN 5-776-0256-3.
125. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 281 с.

126. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с. – ISBN 978-5-459-00575-2.

127. Почебут Л.Г. Этническая психология и эмиграция // Психологические проблемы русских эмигрантов в Германии / Сборник трудов бакалавров психологии Санкт-Петербургского государственного университета. – Выпуск 2000 и 2001 года, Берлин / СПбГУ. – Сост. Н.С. Хрусталева; Науч. ред.: А.А. Крылов (отв. ред.) и др. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 339 с. – ISBN 5-288-02961-X. – С. 297–301.

128. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Горбачевский и др., Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Питер, 2000. – 560 с. – ISBN 5-8046-0100-8.

129. Проблемы психологической герменевтики: монография / Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины; Под ред. Н.В. Чепелевой. – К.: Издательство НПУ им. Н.П. Драгоманова, 2009. – 382 с. – ISBN 978-966-660-516-3.

130. Проективная психология / Пер. с англ. М. Будыниной, С. Лихацкой, Г. Миннигалиевой и др.; науч. ред. Р. Римская, И. Кириллов. – М.: Апрель – Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000. – 528 с.

131. Психолингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 416 с. – ISBN 5-9292-0144-7.

132. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика - Пресс, 1999. – 440 с. – ISBN 5-7155-0720-0.

133. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2007. – 624 с.

134. Психология человека от рождения до смерти: Полный курс психологии развития: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и

специальной психологии / Под ред. А.А. Реана. – 3-изд. – СПб.: «Прайм - ЕВРОЗНАК», 2005. – 416 с. – ISBN 5-93878-158-2.

135. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. – ISBN 966-8226-30-5. (Енциклопедія ерудита).

136. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.О., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О. Калмикової. – К.: Переяслав - Хмельницький педагогічний інститут, «Фенікс», 2008. – 235 с.

137. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. Л.В. Топоровой, С.В. Воронина и И.Н. Гвоздева / Под ред. канд. философ. наук С.М. Черкасова. – СПб.: Восточноевропейский институт психоанализа, 1995. – 288 с. – ISBN 5-88787-001-X.

138. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

139. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер с англ. / Общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Изд-кая группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

140. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества / Н.В. Рождественская. – СПб.: Языковой центр СПбГУ, 1995. – 271 с.

141. Рожновські Б. Стрес, обумовлений еміграцією, і його наслідки для системи цінностей емігрантів / Б Рожновські, Д. Брик // Міграція – виклик XXI ст. – Люблін, 2008. – С. 129.

142. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2001. – 416 с. – ISBN 5-926800-35-8.

143. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект: монография / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2002. – 275 с. – ISBN 5-02-031862-0.

144. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : Учеб. Пособие / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, Серия «Мастера психологии», 2007. – 713 с. – ISBN 5-314-00016-4.
145. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с. – ISBN 5-9292-0121-8 (ПЕР СЭ), ISBN 5-94010-320-0 (Логос).
146. [Самохвалов О.Б.](#) Психологічні чинники професійної адаптації інспекторів прикордонної служби: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Б. Самохвалов; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
147. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: учеб. пособие. / Е.А. Селиванова. – К.: Брама, 2004. – 336 с.
148. Семечкин Н.И. Социальная психология на рубеже веков: истории, теория, исследования. – Часть I. – Владивосток, 2001. – 152 с.
149. Серкин В.П. Методы психологии и субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В.А. Серкин. – М.: Издательство Пчела, 2008. – 382 с. – ISBN 978-5-903534-03-6.
150. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.): тексты. М.: МГУ, 1986. – С. 60–95.
151. Скубий М.И. Социальные проблемы адаптации сельских учителей: Дис. ... канд. филос. наук. – Новосибирск, 1975. – 198 с.
152. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 384 с. – ISBN 5-88527-173-9.
153. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, В.К. Калининко, О.А. Кравцова. – М.: Смысл, 2002. – 479 с. – ISBN 5-89357-100-2.
154. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с. – ISBN 5-89357-029-4.

155. Соловей О.А. Психологічні особливості мовленнєвої діяльності дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Соловей; Волинський національний університет ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – 254 с.

156. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике / Ф. Соссюр; Общ. ред., вступит. ст., коммент. Н.А. Слюсаревой; Пер. с фр. Б.П. Нарумова. – 2 изд. – М.: Прогресс, 2000. – 280 с. – ISBN 5-01-004656-3.

157. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. Пер. с франц. А.А. Холодовича. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.

158. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – Москва: Институт психологии РАН, «Академический проект», 2000. – 320 с.

159. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с. – ISBN 978-5-7567-0414-3.

160. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5-ти т. – Т 3. – К.: Рад. школа, 1976. – 670 с.

161. Титченер Э.Б. Учебник психологии: Университетский курс; перевод с англ. А.П. Болтунова. Ч. 1–2 [Электронный ресурс]. – (Из фонда Научной библиотеки РГУ). – М.: Издание Т-ва «Мир», 1914. – 514 с.

162. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей дет. сада / Е.И. Тихеева; под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

163. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998г. – 704 с. – ISBN 5-15-000894-X.

164. Уотсон Дж. Б. Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон, проф. психологии в ун-те Гопкинса; пер. со 2-го доп. и перераб. англ. изд. И.Н. Мураховской и Д.С. Лопухина; под ред. и со вступ. ст. проф. В.П. Протопопова. – Одесса: Гос. изд-во Украины, 1926. – 398 с.

165. Уотсон Дж. Б. Психология с точки зрения бихевиориста. История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. – 2-е изд. / Под ред. П.Я. Гальперина, Л.Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 364 с. – ISBN 5-211-02153-3.А
166. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова; Отв. ред. В.Д. Шадриков; АН СССР, Ин-т психологи. – М.: Наука, 1989. – 191 с.
167. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: Инфра-М, 2003. – 576 с. – ISBN 5-86225-403.
168. Філософський словник /За ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
169. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции 1–15. / Фрейд З. – СПб.: Алетейя, 2000. – 280 с. – ISBN 5-89329-062-3.
170. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: «Просвещение», 1989. – 448 с. – ISBN 5-09-003787-6.
171. Фрумкина Р.М. Психолінгвістика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с. – ISBN 5-7695-0726-8.
172. Халл К. Принципы поведения // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.): тексты. М.: МГУ, 1986. – С. 38–59.
173. Хомский Н. Язык и проблемы знания: Пер. с англ. // Вестник Моск. ун-та. – Серия 9. Филология. – 1995. – № 4. – С. 131–157.
174. Хомуленко Т.Б., Подчасов Е.В. Программа содействия адаптации младших подростков к основной школе. // Развивающие программы в работе психолога системы образования: деятельностный подход. / Отв. ред. проф. Хомуленко Т.Б.. – Харьков: ФОП Шейнына О.В., ХНПУ, 2012. – 399 с. – С. 237–297.
175. Хорошев А.Н. Введение в управление проектированием

механических систем: Учебное пособие для вузов. – Белгород: Белгород. гос. технол. академия, 1999. – 372 с. – ISBN 5-217-00016-3. – Электронная версия, 2011.

176. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. – Ростов на Дону: Феникс, 2002. – 538. – ISBN 5-222-02567-5.

177. Ширяева Т.М. Психолінгвістичні засоби розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.М. Ширяева; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 20 с.

178. Ширяева Т.М. Роль психолінгвістичної ситуації у підготовці майбутніх філологів / Т.М. Ширяева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Вип. 10. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2008. – С. 274–279.

179. Шляпникова И.А. Проективные методы психодиагностики: учебное пособие / И.А. Шляпникова; под ред. Е.Л. Солдатовой; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Юж. - Урал. гос. ун-т, Каф. психологии развития. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 67 с.

180. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация в советском обществе: Филос.-социол. пробл. / Л.Л. Шпак. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1991. – 231 с.

181. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. ... д-ра социол. наук / Л.Л. Шпак. – Кемерово, 1992. – 398 с.

182. Штейнталь Г. Грамматика, логика и психология // История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. Часть I / Звегинцев В.А. – М.: Просвещение, 1964. – 466 с.

183. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX века). Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина,

А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 344 с. – С. 185–198.

184. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Шугай; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2002. – 20 с.

185. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность: научно - популярная литература / Л.В. Щерба. – изд. 3-е, стер. – М.: КомКнига, 2007. – 427 с.

186. Южанин М.А. Социокультурная адаптация в межэтнических взаимодействиях. // Россия и социальные изменения в современном мире: Сборник статей студентов в 3 томах. – М.: Макс Пресс, 2004. – С. 70–77.

187. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX в. – Учеб. пособие. – М., 1996. – 416 с.

188. Adler P. The transitional experience: An alternative view of culture shock // Journal of Humanistic Psychology. – 1975. – Vol. 15 (4). – P. 13–23. – P. 22.

189. Aldwin C.M. Stress, coping and development: an integrative perspective / Carolyn M. Aldwin; foreword by Emmy E. Werner. – 2nd ed. – New York, London: The Guilford Press; 2007. – 432 p.

190. Berliner Platz 2 / Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 2 // Lemcke Chr., Rohrman L., Scherling Th. – Langenscheidt KG, Berlin und München, 2003. – 272 S. – ISBN 978-3-468-47851-2.

191. Berry J.W. Conceptual approaches to acculturation: Acculturation. Advances in theory, measurement and applied research. Chun K.W., Organista P.M., Marin G. – Washington, DC: American Psychological Association, 2003. – P. 17–37.

192. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An International Review. – 1997. – Vol. 46 (1). – P. 5–34.

193. Bettelheim B. Individual and Mass Behavior in Extreme Situations // *Journal of Abnormal and Social Psychology*, V. 38. – 1943. – Cited in Graham, et al., 1994. – P. 417–452.
194. Bogardus E.S. *Social Distance* / Bogardus E.S. – Yellow Springs, OH: Antioch. – 1959. – P. 37–42.
195. Bokus B. Inter-mind phenomena in child narrative discourse // *Pragmatics*, 2004. – Vol. 14. – № 4. – P. 391–408.
196. Boldt E.D. Structural tightness and cross-cultural research. // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 1978. – № 9. – P. 151–165.
197. Bromley D.B. *The psychology of human ageing*. London: Penguin Books, 1966. – 366 p.
198. Christoph Steinebach. *Entwicklungspsychologie*. – Stuttgart: Klett-Cotta, 2000. – 277 S. – ISBN 3-608-91029-8.
199. Cochrane R. *The Social Creation of Mental Illness*. – London: Longman, 1983. – 208 p. – ISBN 0-582-29613-7.
200. Cohen S., Noberman H. Positive events and social supports as buffers of life change stress // *J. of Applied Social Psychology*. – 1983. – Vol. 13. – P. 99–125.
201. Crissman, P. The psychology of John Dewey. *Psychological Review*, Vol. 49, N 5, Sep 1942. – P. 441–462.
202. *Die Psychologie des Alterns*. Ian Stuart-Hamilton. Dt. von Alexandre Métraux. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994. – 317 S. – ISBN 3-499-19516-X.
203. Dshenkova E. Sprache – Forschung – Migration. Linguisten mit internationalen Biographien als Migranten / Ekaterina Dshenkova // *Ost – West Perspektiven: Migrationen und Migranten*. – Bochum, 2007, Band 7. – S. 269–280.
204. Dyroff S. Biographien zwischen Kulturen oder was zeichnet eine multinationale Biographie aus? / Stefan Dyroff // *Ost – West Perspektiven: Migrationen und Migranten*. – Bochum, 2007, Band 7. – S. 215–222.
205. Eichler E. *Urlaubshoroskop* // *Vitamin de* / Chefredaktion Robert Teschner. – Berlin: Verein «Vitamin de e.V.». – 2012. – № 53. – S. 36.

206. Furnham A., Bochner S. Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments. – London, New York: Methuen, 1986. – 298 p.
207. Gould J.A. Classic Philosophical Questions. – Columbus: Bell and Howell Company, 1978. – 671 p.
208. Heinz Stefan Herzka, Bernardo Ferrari. Das Kind von der Geburt bis zur Schule. – Schwabe & Co Ag Verlag, Basel 2001. – 279 S.
209. Kobasa S.C. Personality and resistance to illness // *American Journal of Community Psychology*. – 1979. – Vol. 7 (4). – P. 413–423.
210. Lüscher M. Das Harmoniegesetz in uns. – Ullstein, 2003. – 288 S. – ISBN 3-548-36656-2.
211. Lüscher M. Der 4-Farben-Mensch: Der Weg Zum Inneren Gleichgewicht. – Ullstein, 2005. – 244 S. – ISBN 3-548-36797-6.
212. Lysgaard S. Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visited the United States / S. Lysgaard // *International Social Science Bulletin*. – 1955. – № 7. – P. 45–51.
213. Mead G.H. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1934. – P. 141–144, 173–178.
214. McKinney, F. Functionalism at Chicago: Memories of a graduate student, 1929–1931. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. – Vol. 14, 1978. – P. 142–148.
215. Millon T. On the nature of clinical health psychology // *Handbook of clinical health psychology* / Ed. by T. Millon, C. Green, R. Meagher. – New York: Plenum, 1982. – P. 1–28.
216. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments / K. Oberg // *Practical Anthropology*. – 1960. – Vol. 7. – P. 177–182.
217. Owens, D.A. & Wagner, M. (Eds.) Progress in modern psychology: The legacy of American functionalism. Westport, Conn. Praeger / Greenwood, 1992. – P. 3–14.
218. Philips L. Human adaptation and his failures. N-Y & London: Academic Press, 1968. – 108 p.

219. Sarrazin Thilo. Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. – München: Deutsche Verlags – Anstalt, 2010. – 464 S. – ISBN 978-3-421-04430-3.
220. Shiro M. Genre and evaluation in narrative development // Journal of Child Language, 2003. – Vol. 30. –№ 1. – P. 165–195.
221. Steinthal H. Abriss der Sprachwissenschaft. Band in Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft. – Berlin, 1871. – 487 S.
222. Steinwede D., Ruprecht S. Vorlesebuch Religion - Für Kinder von 5 – 12. – Lehr / Schwarzwald, Verlag Ernst Kaufmann, 1972. – 384 S. – ISBN 3780601443.
223. Tatsachen über Deutschland / Redaktion: Janet Schayan, Dr. Sabine Giehle. – Frankfurt am Main: Societäts - Verlag, 2010. – 192 S. – ISBN 978-3-7973-1087-3.
224. Thore, F.C. Reflections on the Colden Age of Columbia’s psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences. – Vol. 12, 1976. – P. 159–165.
225. Tolman E.C. Purposive Behavior in Animals and Men. – New York: Century, 1932. – 428 p.
226. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Bd. 1. Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts / Jost Trier. – Heidelberg: Carl Winter, 1931. – 347 S.
227. Wenninger G. Lexikon der Psychologie I in 5 Bänden. – Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag, 2001, Band III. – 438 S.
228. Wenninger G. Lexikon der Psychologie I in 5 Bänden. – Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag, 2001, Band IV. – 467 S. – ISBN 3-8274-0463-0.
229. Wenninger G. Lexikon der Psychologie I in 5 Bänden. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag, 2000, Band I. – 457 S. – ISBN 3-8274-0312-X.
230. www.mon.gov.ua/ua//activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/.

ДОДАТКИ

Вправа «Прочитай, запам'ятай, продикуй»

Eine kleine Geschichte zur Pünktlichkeit

Sonntag, 26. März, 7 Uhr morgens. Obwohl Sonntag war, musste Kurt Vogel sehr früh aufstehen. Seine Freundin Nicoletta wollte um zehn Uhr zum Frühstück kommen. Nicoletta ist

5 Italienerin.

Kurt ging ins Bad, duschte, putzte die Zähne und föhnte die Haare. Dann holte er den Staubsauger und machte die Wohnung sauber. Um 8 Uhr 30 machte er den CD-Player an und legte eine CD
10 von Vivaldi ein. Kurt liebt Vivaldis „Die vier Jahreszeiten“ und er liebt Nicoletta.

Kurt ging in die Küche und kochte Kaffee.

Er schaute auf die Uhr: 9 Uhr! Noch eine Stunde Zeit. Er trank eine Tasse Kaffee und klappte das
15 Bett zusammen. Das Bett ist eine Bettcouch: nachts ein Bett, am Tag ein Sofa.

Danach deckte er den Tisch: eine saubere Tischdecke, Teller, Tassen, Messer, Eierbecher und Servietten. In die Mitte stellte er einen Blumen-
20 strauß. Die Musik hörte auf. Die CD war zu Ende. Er blätterte die CD-Sammlung durch und wählte jetzt Musik von J. S. Bach aus.

Dann ging er wieder in die Küche und bereitete das Frühstück vor. Orangensaft, Toast, Butter, Kä-
25 se und Schinken, Tomaten und Obst.

Dann kochte er zwei Eier – fünf Minuten. Fertig! 9 Uhr 50. Um zehn Uhr wollte Nicoletta da sein. Er öffnete das Fenster. Die Luft war warm, der Frühling war nicht mehr weit. Aber Nicoletta
30 kam nicht.

11 Uhr 30. Die Eier waren längst so kalt wie der Kaffee. Warum kam sie nicht? Um zwölf Uhr klingelte es! Kurt rannte zur Tür und machte auf:
35 „Nicoletta! Du bist zu spät! Viel zu spät! Wo warst du? Warum bist du nicht gekommen?“

„Guten Morgen! Was ist denn los mit dir? Freust du dich nicht? Willst du, dass ich wieder gehe?“

„Nein, äh, doch, ich freu mich natürlich, aber du bist zu spät! Alles ist jetzt kalt! Immer kommst du
40 zu spät!“

„Kurt! Ich bin pünktlich! Ich bin immer pünktlich! Darf ich reinkommen?“

„Äh, entschuldige, klar, komm rein. Aber du bist zu spät. Zwei Stunden zu spät.“

45 „Du bist blöd! Es ist zehn Uhr!“

„Nein, zwölf Uhr!“

„Deine Uhr geht falsch! Es ist zehn Uhr, seit heute ist Sommerzeit!“

„Eben! Du musst die Uhr vorstellen!“

50 „Nein, zurückstellen!“

„Quatsch, Sommerzeit ist eine Stunde mehr ...“

„So ein Unsinn! Auch im Sommer hat der Tag nur 24 Stunden und nicht 25 ...“

„So meine ich das nicht ...“

55 „Und überhaupt gibt es in Deutschland gar keinen richtigen Sommer. Ihr braucht gar keine Sommerzeit!“ Sie schauten sich an und lachten. Dann sagten sie gleichzeitig: „Komm, wir gehen zu ‚Leone‘ Mittag essen!“



Sommerzeit:
+ 1 Std.

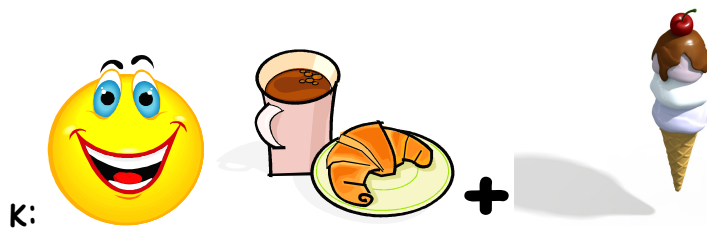
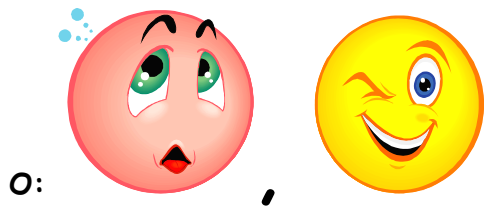


Winterzeit:
- 1 Std.

Die Sommerzeit gilt von
Ende März bis Ende Oktober.

Додаток Б

Stell dir vor, Du (O) hast Bärenhunger! Du gehst in die Kantine und machst Bestellung. Der Kellner (K) wundert sich, dass Du so viel bestellst-)



Додаток В

Вправа «Говоримо про смачненьке»

die Marmelade	der Apfelkuchen
der Obstsalat	der Nachtsch
die Soße	der Tee
das Würstchen	die Suppe
der Orangensaft	die Spaghetti
Hamburger	das Eis
die Schokolade	die Torte
die Beilage	Pommes
die Limonade	die Milch
der Reis	der Pudding
der Eintopf	das Fischfilet
das Gemüse	der Kaffee

Додаток Д

Вправа «Вірно – Невірно»

Etwas durch den Kopf gehen lassen	Etwas durch den Arm gehen lassen
Sich den Kopf machen	Sich den Korb machen
Kommt Zeit, kommt Rat	Kommt Zeit, kommt Zeit
Es ist nicht alles Gold, was glänzt	Es ist nicht alles Gold, was strahlt
Morgenstunde hat Gold im Munde	Morgenstunde hat Gold im Auge
Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute	Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle Leute
Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben	Man soll den Abend nicht vor dem Morgen loben
Jeder Topf findet seinen Deckel	Jede Teekanne findet seinen Deckel
Übung macht den Meister	Übung macht den Sportler
Viele Köche verderben den Brei	Viele Köche verderben die Suppe
Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf dem Tisch	Ist die Katze aus dem Haus, singen die Mäuse
Jeder Bauer rühmt seine eigene Butter	Jeder Bauer rühmt seine eigene Milch
Die Katze im Sack kaufen	Den Hund im Sack kaufen
Über Geschmack lässt sich nicht streiten	Über Geschmack lässt sich nicht diskutieren
Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß	Was ich nicht weiß, macht keinen heiß

Додаток Е

Вправа «Розділи за темами»

die Familie	die Party
feiern	der Sonderangebot
die Tradition	der Rabatt
die Bescherung	der Clown
lachen	der Advent
sich amüsieren	der Osterhase
die Gäste	der Stern
der Besuch	der Weihnachtsbaum
der Teller	der Schmuck
die Stiefel	der Stollen
der Weihnachtsmann	der Nikolaus
einladen	die Plätzchen

Текст для читання «На узбережжі Балтійського моря»

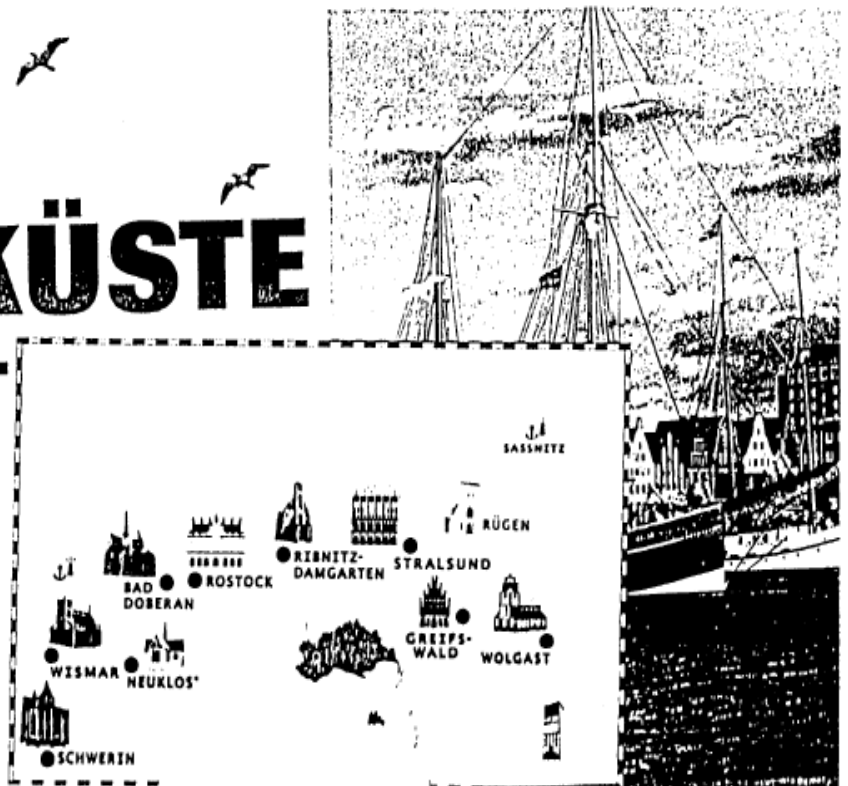
Bundesländer**AN DER OSTSEEKÜSTE****› Mecklenburg-Vorpommern**

Im Nordosten Deutschlands liegt Mecklenburg-Vorpommern. Es ist das sechstgrößte Bundesland und zugleich das am dünnsten besiedelte. Die Natur, die Ruhe und die alten Hansestädte ziehen zahlreiche Touristen an. Weil der Name so lang ist, nennt man das Land auch kurz „Meck-Pomm“ oder einfach nur „MV“.

Das Wasser gibt Mecklenburg-Vorpommern sein Gesicht: Im Norden hat das Land fast 400 Kilometer Küste. Die Ostsee hat hier breite Strände und spektakuläre Küstenformationen geschaffen. Eigentlich ist die Küste sogar 2000 Kilometer lang, weil sie stark zerklüftet ist. Zwischen dem offenen Meer und dem Festland liegen Landzungen und Lagunen, die man in Deutschland „Bodden“ oder „Haffe“ nennt. Im Süden Mecklenburg-Vorpommerns bilden mehr als 2000 Seen die idyllische Mecklenburger Seenplatte. Hier kann man sich entspannen, angeln, segeln und einmal im Jahr auf dem Festival „Fusion“ zu elektronischer Musik tanzen.

Urlaubsinseln

Nirgendwo in Deutschland scheint die Sonne so oft wie an der Ostseeküste. Hier liegen auch die größten Inseln Deutschlands: Rügen und Usedom. Auf Rügen findet man die berühmten Kreidefelsen, die schon den Maler Caspar David Friedrich (1774 – 1840) beeindrucken haben. Die Insel Usedom ist eines der beliebtesten Ziele deutscher Urlauber. Weil Berlin nur zwei bis drei Stunden mit dem Auto entfernt ist, nennt man Usedom auch die „Badewanne Berlins“. Beliebt bei Touristen sind auch die autofreie Insel Hiddensee und die Halbinsel Fischland-Darß-Zingst.

**ZAHLEN BITTE!****Fakten über Mecklenburg-Vorpommern**

Einwohner: 1,6 Millionen

Hauptstadt: Schwerin mit 100 000 Einwohnern

Größte Stadt: Rostock mit 200 000 Einwohnern

Küste: 400 Kilometer Küste

Inseln: Rügen, Usedom, Poel, Ummanz, Hiddensee

Naturschutzgebiete:

- Nationalpark Jasmund
- Nationalpark Vorpommersche Boddenlandschaft
- Müritznationalpark

Norddeutsche Backsteingotik

In ganz Mecklenburg-Vorpommern leben nur 1,6 Millionen Menschen. Die meisten von ihnen wohnen in den alten Städten an der Küste, die vom Baustil der norddeutschen Backsteingotik geprägt sind. Im Mittelalter schlossen sich die reichen Handelsstädte an der Ostsee im Bund „Hanse“ zusammen. Die reichen Kaufleute bauten in den Hansestädten prächtige Gebäude aus roten Ziegelsteinen im Stil der Gotik. Diese monumentalen Kirchen, Klöster, Rathäuser und Bürgerhäuser werden wegen ihrer herben Schönheit bis heute bewundert. Besonders gut erhalten sind die Altstädte von Wismar, Stralsund, Greifswald und Rostock.

Додаток 3

Вправа «Як поєднати слова?»

der Komiker	das Mehl	das Ohr	der Reiter
der Schmuck	naschen	sicher	blau
stark	die Stirn	das Tablett	tauschen
fliegen	kaufen	vergessen	vergleichen
verzweifelt	die Zeit	die Freunde	die Fahrt
der Sommer	der Winter	essen	das Haar
selten	häufig	sehen	sprechen
verstehen	die Pfütze	die Lampe	singen
das Wasser	der Saft	das Fenster	der Stuhl

Продовження додатку 3

selten	oft	nie	die Sekunde
ehrlich	kaum	lernen	lernen
der Stern	der Kopf	cool	fernsehen
das Pferd	grillen	grün	das Handy
komisch	der Teig	lustig	lachen
der Bruder	die Jacke	H&M	der Knopf
Adidas	bummeln	können	kuschelig
mögen	das Papier	roh	die Kastanie
schnarchen	schlafen	kalt	das Brötchen
der Hamster	der Wald	wild	der Clown

Додаток И

Вправа «Об'єднай слова в сім'ю»

abbiegen	Familienname		
Adresse	feiern		
ankommen	Fernsehen		
Anmeldung	Flasche		
anschalten	Freizeit		
anstrengend	Freundeskreis		
Anzeige	frühstücken		
anziehen	Gabel		
arbeiten	Geburtstag		
Arbeitszeit	Gehalt	Kuchen	stellen
aufstehen	gehen	Kuli	Straßenbahn
Ausbildung	Geld	kurz	studieren
Ausflug	Geschenk	lieben	Stundenlohn
ausgeben	gesund	locker	Süden
Aushilfe	Grippe	Messer	sympathisch
Bahnhof	groß	mieten	Tasse
Baumwolle	Haltestelle	Monatskarte	Tee
Bewerbung	Hauptschulabschluss	Nebenkosten	Telefonnummer
Bier	Hochzeit	Ordner	teuer
Brief	Jahreszeit	Packung	Ticket
Bruder	Januar	Park	treffen
Butter	jobben	Parlament	trinken
Cafeteria	kalt	Partei	Verein
dauern	Käse	praktisch	Verkäufer/in
einladen	Kasse	probieren	Vorhang
einziehen	kochen	Prüfung	Vorname
Eltern	konservativ	pünktlich	Vorwahl
E-Mail	Kopftuch	Realschule	warm
essen	krank	Regierung	Wecker
Fahrplan	Krankenhaus	renovieren	Weihnachten
		Rezept	Wetter
		Rock	Winter
		schicken	Wochenende
		schlank	Wohnort
		Sekretär/in	Wohnung
		Sessel	Wörterbuch
		sich interessieren für	Zähne putzen
		spät	Zahnschmerzen
		sportlich	Zeugnis

Вправа «Гороскоп»



URLAUBSHOROSKOP

› Welcher Urlaubstyp bin ich?

Sommerzeit heißt Urlaubszeit! Endlich nicht mehr lernen, studieren oder arbeiten! Aber wo und wie soll man seinen Urlaub oder seine Ferien verbringen? Die Sterne verraten dir, welcher Urlaubstyp du bist. Na dann, gute Reise!

♏ ZWILLING 22.05. BIS 21.06.

Du lernst gern neue Leute kennen. Deshalb machst du am liebsten dort Urlaub, wo viel los ist, zum Beispiel in einem Ferienklub. Das ist garantiert lustig, aber nicht immer erholsam. Vergiss nicht, dich im Urlaub zu entspannen!

♋ KREBS 22.06. BIS 22.07.

Du bist gern mit dem Zelt unterwegs, am liebsten mit ein paar Freunden. Dann könnt ihr übernachten, wo es euch gefällt. Deine Freunde wollen aber nicht das ganze Gepäck tragen. Vielleicht bleibt ihr mal ein paar Tage in einer Pension?

♌ LÖWE 23.07. BIS 23.08.

Bergwandern ist das, was du im Urlaub am liebsten machst. Leider mögen deine Freunde das nicht so gern. Deshalb wanderst du oft allein. Zum Glück triffst du in den Berghütten oft andere Wanderer. Ihr sprecht dann über die schönsten Bergtouren.

♍ JUNGFRAU 24.08. BIS 23.09.

Auch im Urlaub willst du etwas lernen. Deshalb planst du vorher alles genau. Das ist schade, denn so verpasst du manchmal die schönsten Dinge. Nimm dir mindestens zwei Tage, an denen du deinen Urlaubsort ganz spontan kennenlernen kannst.

♎ WAAGE 24.09. BIS 23.10.

Du machst am liebsten Urlaub auf Balkonien. Das heißt, du bleibst zu Hause und entspannst dich auf dem Balkon. Du findest es gut, dass alle im Sommer wegfahren. Dann kannst du auch deine Stadt neu kennenlernen.

♏ SKORPION 24.10. BIS 22.11.

Du liebst Städtereisen, aber du möchtest nicht so viel Geld ausgeben. Zum Glück hast du überall auf der Welt Freunde, die du besuchen kannst. Vergiss aber nicht, deine Gastgeber auch mal zu dir einzuladen! Dann machst du mit ihnen eine Reise durch deine Heimatstadt.

Abenteuer, -, das	ein außergewöhnliches Erlebnis; eine spannende Situation
ausgeben	hier: bezahlen, geben, aufwenden
Berghütte, -n, die	kleines Haus in den Bergen
braun gebrannt	von der Sonne eine braune Hautfarbe haben
entspannen, sich	sich erholen/ausruhen, zur Ruhe kommen
erholsam	angenehm, gemütlich, ohne Stress
erleben	hier: genießen, sehen, erfahren
Gastgeber, -, der	jmd., der Gäste/Besucher einlädt; Hausherr; Wirt
Klamotten, die (Pl.)	Kleidung
plötzlich	auf einmal, unerwartet, überraschend
Umgebung, die	der Umkreis, die Nachbarschaft; nicht weit weg
umschauen, sich	sich umsehen, nach allen Seiten sehen
verpassen	hier: nicht sehen/erkennen/nutzen
verraten	hier: erzählen, sagen, zeigen
vorher	zuerst, davor, voraus

Horoskop

♈ SCHÜTZE 23.11. BIS 21.12.

Du brauchst im Urlaub viele Abenteuer. Du denkst, dass du dafür weit weg fahren musst. Aber das stimmt nicht. Auch in deiner Umgebung kannst du etwas erleben. Schau dich einfach mal um! Das ist auch nicht so teuer wie eine Flugreise.

♉ STEINBOCK 22.12. BIS 20.01.

Du denkst im Urlaub immer an die Arbeit. Du checkst ständig deine Mails und schaust auf dein Handy. So kannst du dich nicht erholen. Lass dein Handy zu Hause! Das ist schwer, aber nach ein paar Tagen wirst du dich richtig gut fühlen.

♊ WASSERMANN 21.01. BIS 19.02.

Du bist spontan. Urlaubsplanung? Das ist nichts für dich. Du fährst einfach zum Flughafen und buchst ein Last-Minute-Angebot. Dir ist egal, ob du die richtigen Klamotten dabei hast. Hauptsache, du weißt am Morgen noch nicht, wo du am Abend bist.

♋ FISCHE 20.02. BIS 20.03.

Du arbeitest viel und denkst gar nicht an Urlaub. Deshalb kommen die freien Tage immer sehr plötzlich und du hast nichts geplant. Dann setzt du dich einfach ins Auto oder in den Zug und machst einen Kurzurlaub.

♌ WIDDER 21.03. BIS 20.04.

Du liebst den Sommer, die Sonne, den Strand und das Meer. Ein Urlaub ohne Baden ist für dich kein richtiger Urlaub. Du liegst am liebsten den ganzen Tag am Strand und kommst immer braun gebrannt aus dem Urlaub zurück.

♍ STIER 21.04. BIS 21.05.

Beim Urlaub magst du keine Experimente. Wenn es dir an einem Ort gefällt, fährst du immer wieder dorthin. Deine Freunde finden das langweilig, aber du hast einen entspannten Urlaub und kommst erholt nach Hause.

Zusammengestellt von Evelin Eichler

Вправа «Відпочиваємо в Німеччині за гороскопом»



Rosen begegnen Ihnen in der Rosenstadt an jeder Ecke

Rosenstädte gibt es nur rund ein Dutzend in Deutschland - und Eltville ist eine davon. Die Rose in all ihrer Schönheit begegnet Ihnen an jeder Straßenecke, sie ist ein prägender Bestandteil des Ortes. Und genau deshalb hat Eltville 1988 vom Verein Deutscher Rosenfreunde (VDR) die Auszeichnung als Rosenstadt erhalten. Schon 1871 gründete Carl Schmitt in Eltville eine Rosenschule und sorgte dafür, dass Eltville - mit tausenden von Rosen vor den Stadtmauern - als Rosenstadt berühmt wurde.



Im Burgturm können Sie eine Gedenkstätte Gutenbergs besichtigen

Eltville gilt zudem als eine der Wiegenstädte des Buchdrucks - und nennt sich daher seit 2006 auch Gutenbergstadt. Johannes Gutenberg, der Erfinder der Druckerpresse, wirkte einst in der Stadt am Rhein, nachdem er 1465 vom Erzbischof und Kurfürst Adolf II. von Nassau zum Hofedelmann ernannt wurde. Dieser residierte zu dieser Zeit in der Kurfürstlichen Burg zu Eltville. Im Burgturm können Sie heute eine Gedenkstätte zu Ehren von Gutenberg besichtigen.



Ein beliebtes Urlaubsziel vieler Prominenter

Maritimes Flair, 4 km Sandstrand, abgelegene Steilküste, eine schicke Strandpromenade mit exklusiven Geschäften und bester Gastronomie, jede Menge Sport- und Freizeitangebote bietet Ihnen das Ostseebad Timmendorfer Strand an der Lübecker Bucht. Dieses vielseitige Angebot wissen auch viele Prominente aus der Sport-, Fernseh- und Musikszene zu schätzen, die diese Gegend mit ihrem malerischen Umland, immer wieder als Urlaubsort auswählen.



Flanieren und shoppen Sie auf diejenigen, die gerne Shoppen, Sehen und Gesehen werden ist die ein Paradies. Ein riesiges Angebot und Cafés bietet jedem Bekannte Markenmode von Jack bis hin zu Lacoste, Schmuck, Accessoires und allerlei Kunsthandwerk sind nur einige Beispiele für die riesige Auswahl.

Strandpromenade Für Flanieren, Schlemmen, lange Strandpromenade an Läden, Restaurants Geschmack etwas.

Wolfskin über Armani



Beim Sportangebot haben Sie die Qual der Wahl

Nahezu unerschöpflich ist auch das Sportangebot am Timmendorfer Strand. Dazu gehören Reiten, Golf, Nordic Walking, Schwimmen, Yoga, Basketball, Volleyball, Fußball, Tennis, Tischtennis, Rad fahren, Eislaufen/Eishockey, Curling, Fitness, Inliner und

natürlich sämtliche Wassersportarten, darunter Segeln, Tauchen und Surfen. Wer sich dann noch gerne verwöhnen lässt, der findet eine große Auswahl erholsamer Wellness-Behandlungen.

Продовження додатку Л



Zoo Dresden! 1861 gegründet, heute auf modernstem

Stand. Der Zoo Dresden zählt zu den ältesten Tierparks in Deutschland – und zu den vielfältigsten: in ihm leben rund 2.000 Tiere in ca. 300 Arten. Nur wenige Minuten vom Stadtzentrum entfernt, eingebettet in den »Großen Garten«, erleben Sie ein echtes Schmuckstück. Denn in den vergangenen Jahren ist hier viel geschehen, die Anlagen wurden modernisiert und erweitert. So etwa das Prof. Brandes-Haus, benannt nach dem ehemaligen Zoodirektor Prof. Dr. Gustav Brandes, der großen Wert auf natürliche und artgerechte Gehege legte.



Deutschlands ältestes Kindermuseum

Besuchen Sie Deutschlands ältestes eigenständiges Kindermuseum, die Kinder-Akademie Fulda. Sie besteht aus zwei Bereichen: dem Museum und der Akademie. Im Museum erwarten Sie die Dauerausstellung »Das begehbare Herz« sowie wechselnde Sonderausstellungen. In der Akademie finden Workshops für kleine Künstler, Erfinder und Entdecker statt. Das Museums KAFé sorgt für das leibliche Wohl, während der

Museumsshop zum Stöbern einlädt.

Lust auf einen Tag voller Erlebnisse?

Tauchen

Sie ein in die faszinierende und geheimnisvolle Welt des Phantasialandes in Brühl. Hier erwarten Sie aufwändig gestaltete Themenbereiche, atemberaubende Fahrgeschäfte und spektakuläre Shows. Ein Tag voller Erlebnisse – ob nun in den zwei Wildwasserbahnen, in der Eisshow, in der Raftinganlage »River Quest«, in der Stuntshow, der Gondelbahn, im Bungee-Drop oder in der Achterbahn Black Mamba.



Das berühmteste Wahrzeichen der Stadt - das Brandenburger Tor

Wichtigstes und berühmtestes Wahrzeichen Berlins ist das **Brandenburger Tor**. Das über 200 Jahre alte Bauwerk blieb als einziges Tor der Stadtmauer erhalten. Es ist ein Symbol für die bewegte Geschichte der Stadt, für Trennung und Einheit. Die

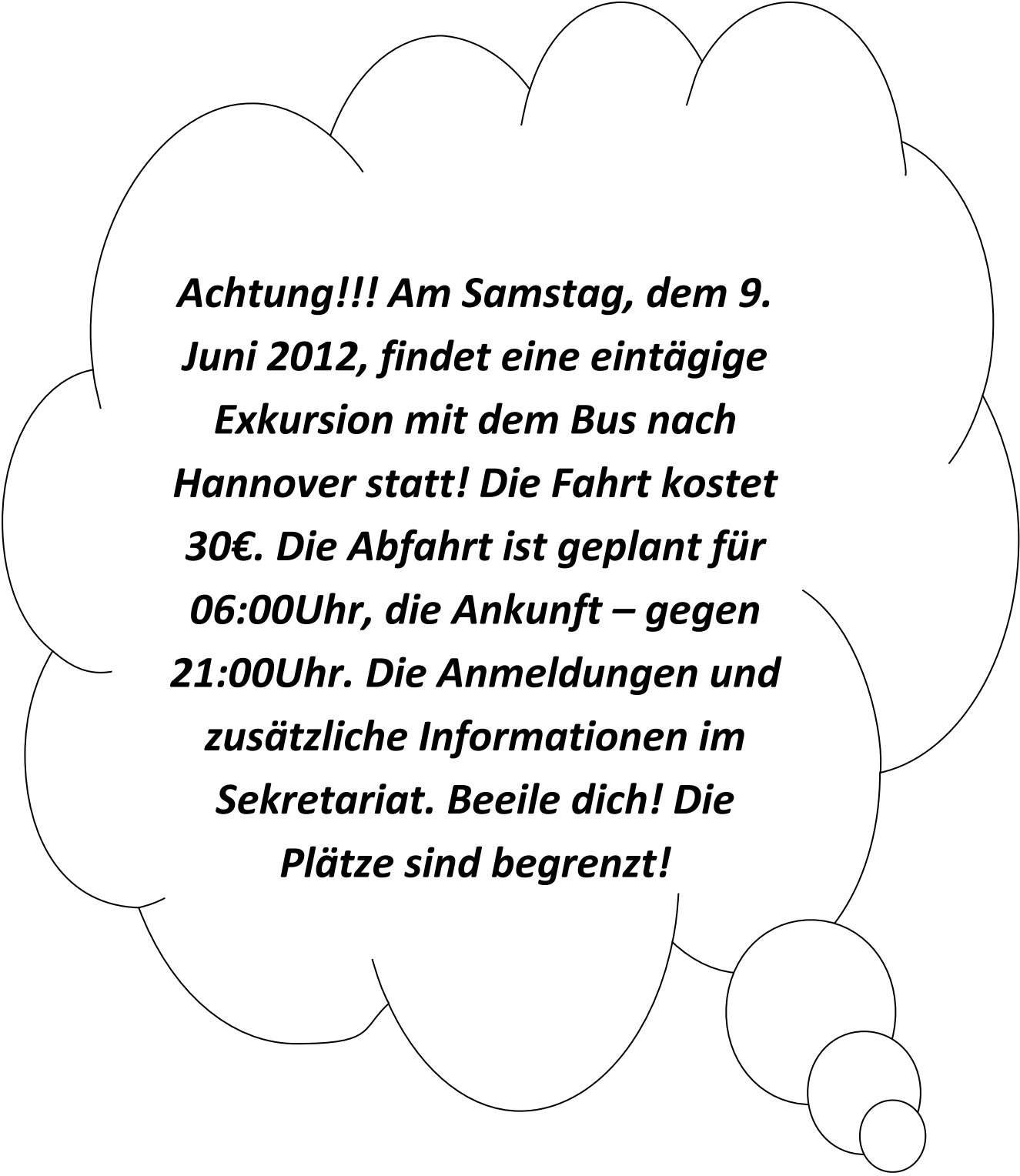
Nationalsozialisten feierten mit einem Fackelzug durch das Tor ihre Machtübernahme, nach dem Mauerbau durfte das Bauwerk nicht durchquert werden – bis 1989 rund 100.000 Menschen hier die Wiedervereinigung feierten.

450 km durch die deutschen Alpen

Lieben Sie die Berge und wollten Sie die deutschen Alpen schon immer mal so richtig kennen lernen? Dann sollten Sie entlang der Deutschen Alpenstraße reisen, denn sie verbindet Täler zwischen Bodensee und Königssee, die quer zu den Alpen liegen, und macht so dem Tourismus schönste Landschaften und traumhafte Ausblicke



zugänglich. Die 450 km lange Deutsche Alpenstraße ist die älteste Ferienstraße Deutschlands und zählt zu den beliebtesten der Welt.

Вправа «Запам'ятай та передай далі»

Achtung!!! Am Samstag, dem 9. Juni 2012, findet eine eintägige Exkursion mit dem Bus nach Hannover statt! Die Fahrt kostet 30€. Die Abfahrt ist geplant für 06:00Uhr, die Ankunft – gegen 21:00Uhr. Die Anmeldungen und zusätzliche Informationen im Sekretariat. Beeile dich! Die Plätze sind begrenzt!

Додаток Н

Вправа «Експериментуємо з дієсловами»

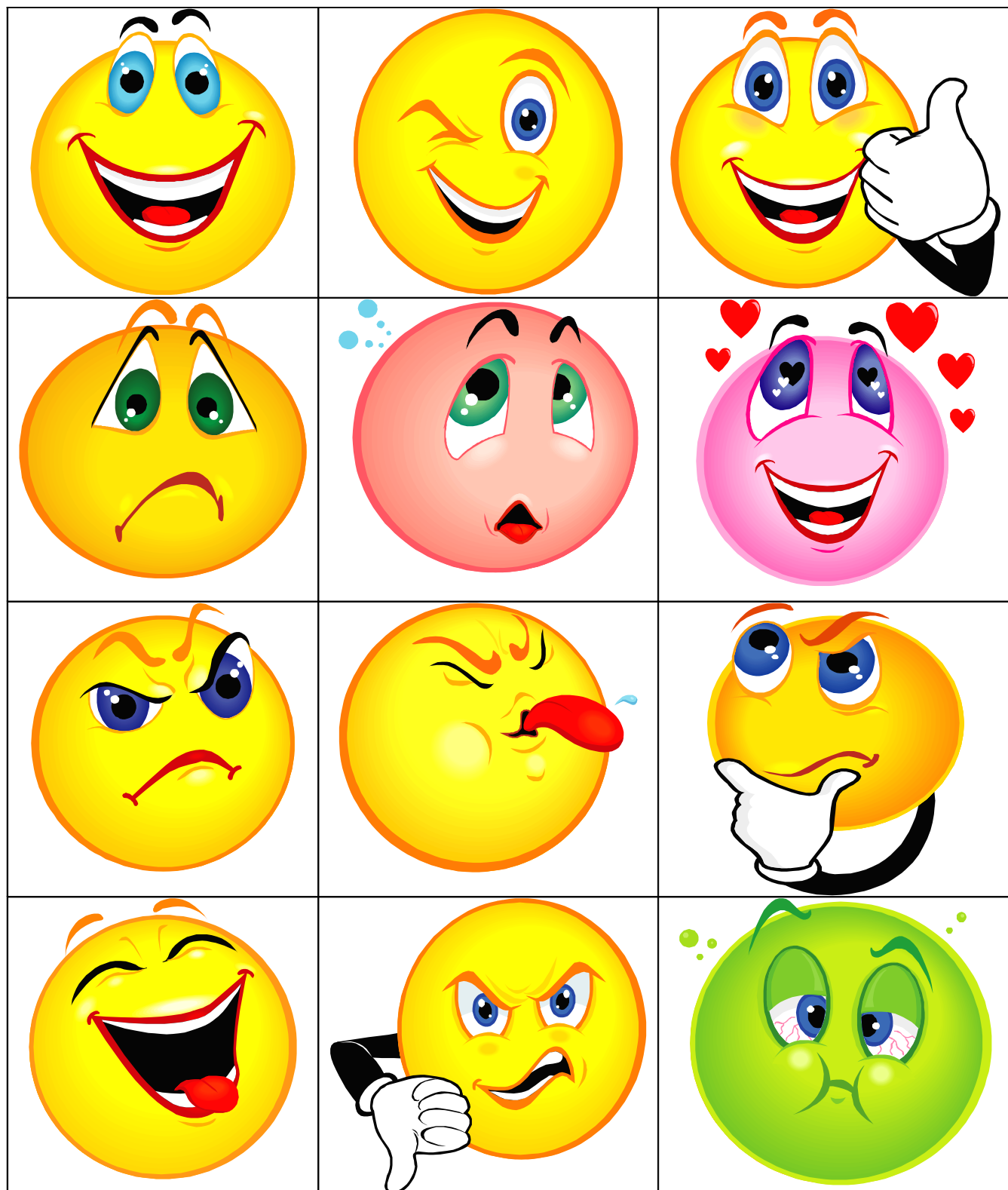
ver	stehen	auf	stehen
ver	schlafen	nach	fragen
ver	gessen	auf	essen
ver	missen	nach	erzählen
ver	meiden	auf	räumen
ver	gleichen	auf	kleben
ver	langen	fern	sehen
aus	probieren	über	tragen
um	stellen	ein	laden
aus	ruhen	ein	setzen
aus	laden	ein	treten

Продовження додатку Н

aus	schreiben	ein	weisen
aus	rutschen	ein	steigen
aus	schlafen	um	armen
an	kreuzen	ent	werten
an	zeigen	über	tragen
be	kommen	über	geben
an	sprechen	um	fragen
be	schreiben	weiter	geben
be	merken	weiter	machen
an	schreiben	um	gehen
ent	werfen	an	schauen
aus	sehen	an	kommen

Додаток П

Вправа «Відгадай, що він / вона відчуває?»



Додаток Р

Вправа «Говоримо без зупину»

mein erster Schultag
unser/e Deutschlehrer/in
beim letzten Einkaufen
mein bestes Geschenk
mein/e bester Freund/in
mein Lieblingsessen
mein Lieblingsspiel
Sport macht gesund
große Pause in der Schule
mein letzter Geburtstag
unsere letzte Sportstunde

Додаток С

Таблиця 1

Відмінності показників мовленнєвої адаптації дітей мігрантів
та дітей етнічного походження

T-Test

Group Statistics

	VAR00005	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ОПИТУВАЛ	1,00	103	79,6602	6,64588	,65484
	2,00	134	82,3209	4,44786	,38424
ЦЕНТРАС	1,00	103	19,0485	4,62597	,45581
	2,00	134	22,5075	4,04067	,34906
СИНТАГАС	1,00	103	16,3204	4,09977	,40396
	2,00	134	15,3060	3,96076	,34216
НАВЧДОС	1,00	103	6,8738	2,77835	,27376
	2,00	134	8,4552	2,34798	,20283

Група 1 – діти мігрантів

Група 2 – діти етнічного населення

Таблиця 2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ОПИТУВАЛ	Equal variances assumed	20,311	,000	-3,685	235	,000	-2,6607	,72211	-4,08335	-1,23806
	Equal variances not assumed			-3,504	168,966	,001	-2,6607	,75924	-4,15953	-1,16188
ЦЕНТРАС	Equal variances assumed	,553	,458	-6,132	235	,000	-3,4589	,56406	-4,57018	-2,34766
	Equal variances not assumed			-6,025	203,137	,000	-3,4589	,57411	-4,59090	-2,32693
СИНТАГАС	Equal variances assumed	1,998	,159	1,925	235	,055	1,0144	,52700	-,02383	2,05267
	Equal variances not assumed			1,916	215,707	,057	1,0144	,52939	-,02903	2,05786
НАВЧДОС	Equal variances assumed	4,258	,040	-4,744	235	,000	-1,5814	,33333	-2,23814	-,92474
	Equal variances not assumed			-4,642	198,785	,000	-1,5814	,34071	-2,25331	-,90956

Додаток Т

Таблиця 1
Відмінності показників мовленнєвої адаптації дітей мігрантів
відповідно до статі

T-Test

Group Statistics

	СТАТЬ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ОПИТУВА Л	1,00	41	81,3415	6,63555	1,03630
	2,00	62	78,5484	6,46726	,82134
ЦЕНТРАС	1,00	41	19,9024	4,17615	,65221
	2,00	62	18,4839	4,85103	,61608
СИНТАГА С	1,00	41	16,6098	3,89152	,60775
	2,00	62	16,1290	4,25223	,54003
НАВЧДОС	1,00	41	8,1707	2,36540	,36941
	2,00	62	6,0161	2,71300	,34455

Група 1 – дівчата

Група 2 – хлопці

Таблиця 2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ОПИТУВАЛ	Equal variances assumed	,050	,823	2,123	101	,036	2,7931	1,31534	,18379	5,40236
	Equal variances not assumed			2,112	84,240	,038	2,7931	1,32232	,16362	5,42254
ЦЕНТРАС	Equal variances assumed	,839	,362	1,533	101	,128	1,4186	,92507	-,41652	3,25366
	Equal variances not assumed			1,581	94,102	,117	1,4186	,89718	-,36278	3,19991
СИНТАГАС	Equal variances assumed	,413	,522	,581	101	,563	,4807	,82795	-1,16171	2,12316
	Equal variances not assumed			,591	90,930	,556	,4807	,81302	-1,13425	2,09570
НАВЧДОС	Equal variances assumed	3,518	,064	4,147	101	,000	2,1546	,51953	1,12400	3,18521
	Equal variances not assumed			4,265	93,477	,000	2,1546	,50516	1,15153	3,15767

Додаток У

Таблиця 1

Відмінності показників мовленнєвої адаптації дітей мігрантів
відповідно до типу школи

T-Test**Group Statistics**

	ТИПШКОЛИ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ОПИТУВАЛ	1,00	59	78,6441	7,50577	,97717
	2,00	44	81,0227	5,04624	,76075
ЦЕНТРАС	1,00	59	17,6610	4,81954	,62745
	2,00	44	20,9091	3,63969	,54870
СИНТАГАС	1,00	59	16,6610	4,17550	,54360
	2,00	44	15,8636	3,99762	,60266
НАВЧДОС	1,00	59	6,0847	2,64763	,34469
	2,00	44	7,9318	2,61834	,39473

Група 1 – загальноосвітня та початкові школи

Група 2 – гімназія

Таблиця 2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ОПИТУВАЛ	Equal variances assumed	8,509	,004	-1,817	101	,072	-2,3787	1,30910	-4,97557	,21825
	Equal variances not assumed			-1,921	100,043	,058	-2,3787	1,23839	-4,83557	,07825
ЦЕНТРАС	Equal variances assumed	2,021	,158	-3,743	101	,000	-3,2481	,86776	-4,96948	-1,52667
	Equal variances not assumed			-3,897	100,976	,000	-3,2481	,83353	-4,90158	-1,59457
СИНТАГАС	Equal variances assumed	,023	,881	,976	101	,331	,7974	,81682	-,82297	2,41773
	Equal variances not assumed			,982	94,874	,328	,7974	,81161	-,81390	2,40866
НАВЧДОС	Equal variances assumed	,764	,384	-3,519	101	,001	-1,8471	,52490	-2,88834	-,80580
	Equal variances not assumed			-3,525	93,343	,001	-1,8471	,52405	-2,88767	-,80647

Продовження додатку У

Correlations

		ОПИТУВАЛ	ЦЕНТРАС	СИНТАГАС	НАВЧДОС
ОПИТУВАЛ	Pearson	1	,030	-,084	,204(**)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	.	,647	,200	,002
	N	237	237	237	237
ЦЕНТРАС	Pearson	,030	1	-,083	,364(**)
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,647	.	,204	,000
	N	237	237	237	237
СИНТАГАС	Pearson	-,084	-,083	1	-,049
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,200	,204	.	,450
	N	237	237	237	237
НАВЧДОС	Pearson	,204(**)	,364(**)	-,049	1
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,450	.
	N	237	237	237	237

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Додаток Ф

Відмінності у показниках мовленнєвої адаптації дітей мігрантів експериментальної групи до та після експерименту

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ПАРАДИГМ	11,9130	23	3,05871	,63779
	ПАРАДИГ1	13,5217	23	4,04373	,84318
Pair 2	СИНТАГМ	18,0870	23	3,05871	,63779
	СИНТАГМ1	16,4783	23	4,04373	,84318
Pair 3	ПЕРИФ	15,5652	23	3,10170	,64675
	ПЕРИФ1	10,2609	23	4,03640	,84165
Pair 4	ЦЕНТР	14,4348	23	3,10170	,64675
	ЦЕНТР1	19,7391	23	4,03640	,84165
Pair 5	ОПИТУВ	80,5217	23	5,06207	1,05551
	ОПИТУВ1	84,0870	23	4,54186	,94704

- до експерименту
1- після експерименту

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ПАРАДИГМ - ПАРАДИГ1	-1,6087	3,71409	,77444	-3,2148	-,0026	-2,077	22	,050
Pair 2	СИНТАГМ - СИНТАГМ1	1,6087	3,71409	,77444	,0026	3,2148	2,077	22	,050
Pair 3	ПЕРИФ - ПЕРИФ1	5,3043	2,88310	,60117	4,0576	6,5511	8,823	22	,000
Pair 4	ЦЕНТР - ЦЕНТР1	-5,3043	2,88310	,60117	-6,5511	-4,0576	-8,823	22	,000
Pair 5	ОПИТУВ - ОПИТУВ1	-3,5652	3,46182	,72184	-5,0622	-2,0682	-4,939	22	,000

Додаток X

Відмінності у показниках мовленнєвої адаптації дітей мігрантів
контрольної групи до та після експерименту

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	ОПИТ	79,5909	22	6,32199	1,34785
	ОПИТ1	80,4091	22	7,54453	1,60850
Pair 2	ЦЕНТР	13,9091	22	4,29739	,91621
	ЦЕНТР1	13,8182	22	4,29436	,91556
Pair 3	ПЕРИФ	16,0909	22	4,29739	,91621
	ПЕРИФ1	16,1818	22	4,29436	,91556
Pair 4	СИНТАГ М	16,5909	22	5,94145	1,26672
	СИНТАГ 1	15,6818	22	5,45446	1,16289
Pair 5	ПАРАД	13,4091	22	5,94145	1,26672
	ПАРАД1	14,3182	22	5,45446	1,16289

- до експерименту

1- після експерименту

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	ОПИТ & ОПИТ1	22	,853	,000
Pair 2	ЦЕНТР & ЦЕНТР1	22	,649	,001
Pair 3	ПЕРИФ & ПЕРИФ1	22	,649	,001
Pair 4	СИНТАГМ & СИНТАГ1	22	,701	,000
Pair 5	ПАРАД & ПАРАД1	22	,701	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	ОПИТ - ОПИТ1	-,8182	3,93563	,83908	-2,5631	,9268	-,975	21	,341
Pair 2	ЦЕНТР - ЦЕНТР1	,0909	3,59774	,76704	-1,5042	1,6861	,119	21	,907
Pair 3	ПЕРИФ - ПЕРИФ1	-,0909	3,59774	,76704	-1,6861	1,5042	-,119	21	,907
Pair 4	СИНТАГМ - СИНТАГ1	,9091	4,42836	,94413	-1,0543	2,8725	,963	21	,347
Pair 5	ПАРАД - ПАРАД1	-,9091	4,42836	,94413	-2,8725	1,0543	-,963	21	,347