

Міністерство освіти і науки України
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Навчально-науковий інститут філології
Кафедра української мови та прикладної лінгвістики

**ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ В
ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Кваліфікаційна робота
на здобуття ОС «бакалавр»
студентки IV курсу
галузь знань 03 «Гуманітарні науки»
спеціальності 035 «Філологія»,
спеціалізації 035.01 «Українська мова
та література», ОПІ «Українська
мова і література та
західноєвропейська мова»
Ірини Сергіївни КОПИЦІ

Науковий керівник:
д. філол.н., проф. Юрій МОСЕНКІС

«Допущено до захисту»
Протокол засідання кафедри
української мови та прикладної лінгвістики
від «5» серпня 2026 року № 16

завідувач кафедри _____
к.філол.н., доц. Сергій РІЗНИК

КИЇВ - 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ	9
1.1. Дослідження білінгвізму і мовної інтерференції в лінгвістиці	9
1.2. Лексична інтерференція: типологія та прояви	11
1.3. Граматична інтерференція: типологія та прояви	12
1.4. Писемне мовлення як об'єкт філологічного дослідження	14
1.5. Мовна ситуація в Україні після 2022 року	16
1.6. Тексти Василя Сухомлинського як еталон нормативної української мови	17
Висновки до першого розділу	20
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	23
2.1. Методологія та матеріал дослідження	23
2.2. Аналіз вільних творів: інтерференційні помилки	24
2.3. Аналіз переказів Сухомлинського: інтерференція після контакту з нормативним текстом	28
2.4. Порівняльний аналіз: інтерференція у двох корпусах	31
2.5. Профілі інтерференції: індивідуальний вимір	33
2.6. Інтерференція і загальна грамотність: необхідне розрізнення	34
Висновки до другого розділу	35
ВИСНОВКИ	37
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	39
СПИСОК СКОРОЧЕНЬ	43
ДОДАТКИ	44

АНОТАЦІЯ

Бакалаврська робота присвячена дослідженню лексико-граматичної інтерференції російської мови в писемному мовленні учнів початкових класів в умовах повномасштабного воєнного вторгнення Росії в Україну. Актуальність теми зумовлена тим, що масовий добровільний перехід українців на українську мову після 2022 року не означає автоматичної перебудови внутрішньої мовної системи дитини, сформованої в попередньому мовному середовищі. Дитяче писемне мовлення залишається малодослідженим об'єктом у контексті українсько-російської інтерференції, тоді як саме воно фіксує мовну компетенцію учня у найбільш діагностично чистому вигляді.

Об'єктом дослідження є писемне мовлення учнів четвертого класу; предметом - лексична і граматична інтерференція російської мови в учнівських письмових роботах. Мета роботи - виявити, класифікувати та кількісно описати інтерференційні помилки в двох типах письмових завдань, а також встановити, яким чином нормативний україномовний текст-еталон впливає на їхній характер і частотність.

Наукова новизна дослідження визначається оригінальним дослідницьким дизайном: порівнянням вільного твору і переказу оповідання Василя Сухомлинського як еталону нормативної літературної мови. Методологічно принциповим є суворе розмежування інтерференційних помилок і помилок іншої природи - орфографічних описок, лексичної бідності, структурної непослідовності, що забезпечує достовірність отриманих результатів. Методи дослідження: описовий, порівняльно-зіставний, кількісний аналіз.

Дослідження проведено на матеріалі 32 письмових робіт учнів гімназії №150 м. Києва. Інтерференційні помилки зафіксовано у вільних творах у 8 учнів з 16 - загалом 16 випадків. У переказах кількість учнів з інтерференцією скоротилась до 4, а кількість помилок - до 6, що становить зниження на 63%. Встановлено, що ефект нормативного тексту є вибіркоким: лексична інтерференція знизилась на 71%, граматична - на 40%. При цьому загальна кількість помилок неінтерференційного характеру у переказах не зменшилась.

Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

Ключові слова: мовна інтерференція, білінгвізм, писемне мовлення, молодші школярі, лексична інтерференція, граматична інтерференція, українська мова, воєнний час, Сухомлинський, мовний перенос.

ABSTRACT

This bachelor's thesis investigates lexical and grammatical interference of the Russian language in the written speech of primary school pupils under conditions of Russia's full-scale military invasion of Ukraine. The relevance of the study stems from the fact that the mass voluntary shift to Ukrainian after 2022 does not automatically restructure the internal language system formed in a child's prior linguistic environment. Children's written language remains an understudied object in the context of Ukrainian-Russian interference, yet it reflects pupils' linguistic competence in the most diagnostically reliable form.

The object of the study is the written language of fourth-grade pupils; the subject is lexical and grammatical interference of Russian in pupils' written work. The aim is to identify, classify, and quantitatively describe interference errors in two types of written tasks, and to determine how a normative Ukrainian-language model text affects their character and frequency.

The scientific novelty lies in the original research design: a comparison of a free composition and a retelling of a story by Vasyl Sukhomlynsky as a benchmark of normative literary language. A methodologically crucial decision was to strictly distinguish interference errors from errors of other origins - spelling mistakes, lexical poverty, structural incoherence - ensuring the reliability of the findings. Methods: descriptive, contrastive, and quantitative analysis.

The study was conducted on a corpus of 32 written works by pupils of Gymnasium No. 150 in Kyiv. Interference errors were recorded in free compositions in 8 out of 16 pupils - 16 cases in total. In retellings, the number of pupils with interference dropped to 4 and the number of errors to 6, a decrease of 63%. The effect of the model text proved selective: lexical interference decreased by 71%, grammatical interference by 40%. The total number of non-interference errors in retellings did not decrease.

The thesis comprises an introduction, two chapters, general conclusions, a list of references, and appendices.

Keywords: language interference, bilingualism, written language, primary school pupils, lexical interference, grammatical interference, Ukrainian language, wartime, Sukhomlynsky, language transfer.

ВСТУП

Мова - це не лише засіб спілкування, а й форма національної ідентичності. Це особливо гостро відчувається в умовах збройного конфлікту. Повномасштабне вторгнення Росії в Україну, що розпочалося 24 лютого 2022 року, спричинило найшвидшу добровільну мовну трансформацію в новітній українській історії: за даними соціологічного дослідження Gradus Research (2025), частка домогосподарств, де щодня спілкуються українською, зросла з 53% у 2022 році до 68% у 2025 році. Водночас питання про те, наскільки цей перехід є глибоким і системним, а не декларативним, залишається відкритим - особливо стосовно дітей молодшого шкільного віку.

Саме тому у цій роботі ми звертаємося до проблеми лексико-граматичної інтерференції російської мови в писемному мовленні школярів початкових класів. Якщо в усному мовленні помилки нівелюються темпом і контекстом, то письмо фіксує мовну компетенцію учня в найбільш «чистому» вигляді: дитина має час подумати, проте все одно допускає помилки, які піддаються точній класифікації й кількісному підрахунку. Це робить писемне мовлення ідеальним матеріалом для виявлення глибинних інтерференційних процесів.

Актуальність теми визначається кількома чинниками. По-перше, переважна більшість досліджень українсько-російської інтерференції зосереджена або на дорослих носіях мови [Масенко 2010], або на суржику як усній формі [Ставицька 2008]; дитяче писемне мовлення залишається значною мірою невивченим. По-друге, воєнний контекст є принципово новою соціолінгвістичною ситуацією, що впливає на мовну поведінку сімей, переміщених з російськомовних регіонів.

Оригінальним методологічним рішенням цієї роботи є використання оповідань Василя Сухомлинського як еталонного тексту. Його твори, написані бездоганною нормативною українською мовою і широко застосовувані в початковій школі, дозволяють перевірити просту, але науково продуктивну гіпотезу: чи зменшує наявність правильного україномовного зразка кількість інтерференційних помилок у дитячому переказі? Відповідь на це питання має не

лише теоретичне, а й очевидне практичне значення для методики викладання української мови.

Мета роботи - виявити, класифікувати та кількісно описати типові лексичні й граматичні помилки інтерференційного походження в письмових роботах учнів початкових класів, а також встановити, яким чином еталонний україномовний текст (оповідання Сухомлинського) впливає на частотність і характер таких помилок.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) Розглянути теоретичні засади білінгвізму й мовної інтерференції в контексті українсько-російської мовної ситуації;
- 2) Систематизувати типологію лексичної та граматичної інтерференції на матеріалі наукової літератури;
- 3) Охарактеризувати писемне мовлення школярів початкових класів як специфічний об'єкт лінгвістичного аналізу;
- 4) Окреслити соціолінгвістичний контекст мовних змін в Україні після 2022 року;
- 5) Обґрунтувати вибір текстів Сухомлинського як еталону нормативної мови;
- 6) Провести кількісний і якісний аналіз інтерференційних помилок у вільних творах і переказах;
- 7) Порівняти два типи учнівських робіт і сформулювати підсумкові висновки.

Об'єкт дослідження - писемне мовлення учнів 4 класів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження - лексична і граматична інтерференція російської мови в учнівських письмових роботах.

Методи дослідження: описовий метод (для характеристики помилок); порівняльно-зіставний метод (для зіставлення двох мовних систем і двох типів робіт); метод кількісного аналізу (для підрахунку і статистичного опису помилок).

Теоретична основа роботи спирається на праці класиків мовознавства - У. Вайнрайха [Weinreich 1953], Т. Одліна [Odlin 1989], Ф. Грожана [Grosjean 1989], Ж.-Ф. Амера і М. Блана [Hamers, Blanc 2000], а також на дослідження в галузі соціолінгвістики (мовна ситуація в Україні), педагогічної лінгвістики (писемне мовлення дітей) і корпусної лінгвістики (методи аналізу).

Практичне значення роботи полягає у тому, що її результати можуть бути використані вчителями початкової школи для цілеспрямованої роботи з попередження інтерференційних помилок; методистами - для розробки відповідних вправ і матеріалів; дослідниками - як емпірична база для подальших соціолінгвістичних студій воєнного часу.

Структура роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (42 позиції) та додатків. Загальний обсяг роботи - 81 сторінка.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

1.1. Дослідження білінгвізму і мовної інтерференції в лінгвістиці

Фундамент сучасних студій мовного контакту було закладено 1953 року, коли майже одночасно з'явилися праці «Languages in Contact» Уріеля Вайнрайха та «The Norwegian Language in America» Ейнара Гаугена. Обидва дослідники, працюючи на різному емпіричному матеріалі, дійшли спільних висновків щодо природи взаємодії мов. Саме Вайнрайх впровадив у лінгвістичний обіг термін «інтерференція», визначивши її як відхилення від норм мови, що виникають у мовленні білінгвів через контакт із іншою мовною системою [Weinreich 1953, с. 1]. Ключовим аспектом цієї концепції є системність: помилки не випадкові - вони підпорядковані структурній логіці мови-донора, що дозволяє прогнозувати зони їхньої появи.

Вайнрайх розробив класифікацію білінгвізму, виокремивши координований, складений та субординований типи. Для аналізу навчального процесу та дитячого мовлення найважливішим є саме субординований тип: у цьому разі одиниці другої (слабшої) мови інтерпретуються крізь призму значень першої, домінантної системи [Weinreich 1953, с. 10]. Фактично мовець намагається виразити думки, сформовані за алгоритмами однієї мови, засобами іншої, що і стає безпосереднім тригером інтерференційних процесів.

Тривалий час проблемою лишалося саме визначення білінгвізму. Якщо Леонард Блумфілд (1933) наполягав на «нативоподібному», тобто ідеально симетричному володінні обома мовами [Hamers, Blanc 2000, с. 6], то такий підхід автоматично виключав би з поля зору більшість реальних мовців. Сучасна парадигма, представлена Жозіан Амер та Мішелем Бланом, розглядає білінгвізм як динамічний континуум. Дослідники розрізняють «білінгвальність» як індивідуальну когнітивну характеристику та «білінгвізм» як масштабне суспільне явище, наголошуючи, що рівень володіння мовами може варіюватися залежно від комунікативної сфери та ситуації [Hamers, Blanc 2000, с. 6].

Франсуа Грожан у своїй роботі 1989 року піддав жорсткій критиці так званий «монолінгвальний погляд», згідно з яким білінгв вважався лише сумою двох недосконалих монолінгвів. Грожан довів, що двомовна особистість - це унікальна лінгвістична цілісність із власною специфічною конфігурацією [Grosjean 1989, с. 3-4]. Звідси випливає важливий методологічний висновок: мовні девіації в текстах школярів - це не свідчення дефіциту знань, а логічний результат роботи когнітивного апарату, який одночасно оперує двома кодами [Grosjean 1989, с. 6].

Питання частотності та локалізації помилок детально висвітлив Теренс Одлін. У монографії «Language Transfer» (1989) він обґрунтовує, що природа міжмовного переносу прямо залежить від ступеня спорідненості та розбіжностей між мовами [Odlin 1989, с. 27]. Позитивний перенос полегшує комунікацію у зонах структурного збігу, тоді як негативний (власне інтерференція) виникає там, де мовець помилково ототожнює різні за суттю елементи. Це пояснює феномен «підступності» близькоспоріднених мов (української та російської): через зовнішню схожість мовець часто не вмикає механізм контролю, що призводить до стійкої фіксації помилок саме в тих ланках, де мови подібні лише поверхнево.

Скотт Джарвіс та Ана Павленко пішли далі, довівши, що вплив однієї мови на іншу сягає концептуального рівня. Переносяться не просто слова, а цілі способи категоріального поділу світу [Jarvis, Pavlenko 2008, с. 19]. Для учнів початкових класів, чия мовна свіжість і понятійна база лише формуються, такий вплив є фундаментальним, адже він визначає саму логіку побудови висловлювання.

Українська лінгвістична ситуація додає до цієї теоретичної моделі потужний соціополітичний контекст. Лариса Масенко акцентує на наслідках тривалої асиметрії: радянська політика витіснення української мови з престижних сфер призвела до виникнення суржику - специфічної гібридної форми, де межі систем практично анігільовані [Масенко 2010, с. 45]. Це

ускладнює класичне розуміння білінгвізму, оскільки суржик часто сприймається його носіями як самодостатня і «правильна» норма.

1.2. Лексична інтерференція: типологія та прояви

Із усіх рівнів мовної системи лексичний рівень є найбільш «прозорим» для інтерференції: саме тут вплив однієї мови на іншу найбільш очевидний і найлегше фіксується як дослідником, так і, нерідко, самим мовцем. Лексична інтерференція в умовах українсько-російського білінгвізму охоплює декілька принципово різних підтипів, кожен з яких має власний механізм виникнення й власну «сигнатуру» в тексті.

Перший і найбільш очевидний підтип - це пряме запозичення або субституція, коли замість українського слова вживається його російський відповідник або псевдовідповідник. У дитячих текстах це може виглядати як «красівий» замість «гарний/красивий», «сильний дождь» замість «злива», «потом» замість «потім». Особливістю таких замінів є те, що мовець нерідко не усвідомлює їх як помилку: обидва слова існують в його лексиконі, і вибір відбувається автоматично, за принципом «першого доступного» [Kroll, Bialystok 2013, с. 498–499].

Другий підтип - кальки, тобто дослівний переклад усталених виразів або словотвірних моделей. Кальки особливо небезпечні тим, що формально складаються з правильних українських слів, однак відтворюють семантичну або синтаксичну структуру російського оригіналу. Прикладом може слугувати «прийняти участь» (від рос. «принять участие»), тоді як нормативним є «взяти участь»; або «по моїй думці» (від рос. «по моему мнению»), де прийменникова конструкція є некалькованою нормою. Явище кальки активно досліджувалося в контексті загальної теорії мовного контакту [Ringbom 2007; Jarvis, Pavlenko 2008].

Третій підтип - міжмовні омоніми, або «хибні друзі перекладача» (фр. faux amis) - пари слів у двох мовах, що схожі за формою, але відрізняються за значенням. В українсько-російській парі такі омоніми надзвичайно чисельні через генетичну спорідненість мов і тривалий контакт. Серед найбільш

поширених: укр. «неділя» (день тижня) vs рос. «неделя» (тиждень); укр. «газета» і рос. «газета» (збігаються), але укр. «уродливий» (гарний, красивий) vs рос. «уродливый» (потворний) [Savchenko 2024]. Дитина, що переходить на українську з російської мовної бази, може вживати такі слова у значенні рідної мови, породжуючи семантичні помилки, які значно важче виявити, ніж фонетичні чи граматичні.

Четвертий підтип - семантичне розширення або звуження значення слова під впливом відповідного слова в рідній мові. Це тонший механізм, що проявляється в хибному сполученні слів (колокаційних помилках) або в нетиповому для норми вживанні слова. Анна Павленко, досліджуючи концептуальну інтерференцію у двомовних мовців, підкреслює, що подібна категорія помилок нерідко залишається поза увагою дослідників, орієнтованих лише на лексичні субституції [Pavlenko 2004, с. 181-182].

Класифікація лексичних запозичень і інтерференційних явищ ускладнюється тим, що між «законним» запозиченням (засвоєним словом, що увійшло до норми) і оказіональним інтерференційним вживанням існує континуум: те, що вчора було помилкою, сьогодні може ставати нормою в розмовному варіанті мови. Це особливо актуально для дитячого мовлення, де норма ще не до кінця засвоєна і де межа між «своїм» і «чужим» особливо рухлива. Дейк Дейкстра і Вальтер ван Хойвен у своїй моделі двомовного розпізнавання слів (BIA+) показали, що у білінгва обидва лексикони є постійно активованими й конкурентними, а отже, «помилковий» вибір є не відхиленням, а передбачуваним виходом цієї конкуренції [Dijkstra, Van Heuven 2002, с. 176].

1.3. Граматична інтерференція: типологія та прояви

Якщо лексична інтерференція є очевидною і «поверхневою», то граматична - значно глибшою і, як правило, більш стійкою. Граматичні структури засвоюються повільніше, ніж лексика, і зберігаються навіть тоді, коли мовець уже практично перейшов на іншу мову [Ellis 1994, с. 301–303]. Для школярів початкових класів, які перебувають у процесі освоєння граматичної

системи рідної мови, цей ефект посилюється вдвічі: дитина одночасно і засвоює граматичні правила, і зазнає впливу конкуруючої граматичної системи.

На морфологічному рівні найпоширеніші типи граматичної інтерференції у парі «українська - російська» стосуються системи відмінювання, вживання закінчень і прийменників. Хоча обидві мови мають розвинену відмінкову систему (7 відмінків в українській, 6 у російській), збіг не є повним: відмінності у закінченнях, у прийменниковому керуванні і в розподілі значень між відмінками породжують характерні помилки. Наприклад, в українській мові «дякувати комусь» (давальний відмінок) є нормою, тоді як кальковане «дякувати когось» (знахідний, як у рос. «благодарить кого-то») - помилкою. Подібним чином прийменникові конструкції «по справах» (рос.) vs «у справах» (укр.), «по вулиці» (рос.) vs «вулицею» (укр.) є типовим джерелом морфосинтаксичних помилок [Загнітко 2011].

Дослідники граматичної інтерференції в різних мовних парах підкреслюють, що морфологічні помилки нерідко є системними, тобто відтворюють конкретну граматичну модель мови-донора. Беніті (2008), аналізуючи L1-інтерференцію (інтерференцію рідної мови) у письмових роботах тайських студентів, що вивчають англійську, виявила, що найбільш стійкими є помилки у порядку слів і у прийменниковому керуванні - саме ті зони, де граматичні системи двох мов структурно розходяться [Bennui 2008, с. 76]. Схожий висновок є валідним і для пари «українська - російська»: де системи збігаються (наприклад, у загальній логіці відмінювання), помилок менше; де розходяться (специфіка закінчень, прийменники, керування) - більше.

На синтаксичному рівні основним джерелом інтерференції є порядок слів і структура присудка. Обидві мови є відносно вільнопорядковими, однак мають різні конфігурації нейтрального порядку і різні правила інверсії. Якщо в розмовній мові ці відмінності нівелюються, то в писемному мовленні, де учень прагне до «правильності», з'являються гіперкорекція або, навпаки, механічне перенесення синтаксичних моделей рідної мови.

Важливо зазначити, що граматична інтерференція не є хаотичною: вона має чітку системну логіку, яка відповідає структурі мови-донора. Саме ця системність дозволяє не лише фіксувати помилки, а й передбачати їх, а отже, розробляти цілеспрямовані методи корекції. Ларрі Селінкер, автор поняття «інтермова» (interlanguage), підкреслює, що граматичні інтерференційні форми є стабілізованими і схильними до «скам'яніння» (fossilization), тобто до закріплення навіть після досягнення загального рівня, достатнього для комунікації [Selinker 1972, с. 215–216]. Для дитячого мовлення ця загроза є особливо реальною: якщо інтерференційна форма засвоюється на ранньому етапі як «прийнятна», її подолання у подальшому потребуватиме значних зусиль.

1.4. Писемне мовлення як об'єкт філологічного дослідження

Рішення аналізувати саме писемне, а не усне мовлення школярів початкових класів є не технічним компромісом, а принциповим методологічним вибором, що потребує теоретичного обґрунтування. Письмо й усне мовлення – це принципово різні когнітивні й комунікативні практики зі своїми граматичними, лексичними і дискурсивними властивостями.

Ф. Нії Акіннасо у класичній статті «On the Differences Between Spoken and Written Language» (1982) систематизує лексичні та синтактико-семантичні відмінності між двома формами мовлення: письмо характеризується вищою лексичною щільністю, більшою граматичною завершеністю, дистанціюванням від ситуативного контексту й більшою орієнтацією на норму [Akinnaso 1982, с. 98–100]. Саме ці властивості роблять писемне мовлення надійнішим джерелом для вивчення мовної компетенції: автор не може спертися на паузи, жест чи виправлення вголос – кожна помилка залишається зафіксованою.

Кейт Нейшн, Нікола Досон і Ялінг Сяо у нещодавній статті (2022) аргументують, що письмова мова структурно «важча», ніж усна: вона передбачає вищий рівень метамовної рефлексії, усвідомленого вибору лексики й граматичної конструкції [Nation, Dawson, Hsiao 2022, с. 376]. Це означає, що дитина, продукуючи письмовий текст, активніше «включає» нормативні правила. Тому інтерференційні помилки в письмі є більш показовими: вони

свідчать про те, що порушення норми відбувається навіть при відносно усвідомленій мовній поведінці.

Дослідження Скотта і Віндзора (1992) на матеріалі дітей з мовними порушеннями та без них показали, що усні наративи є граматично «багатшими» за письмові (більше складних конструкцій, більший обсяг), тоді як письмові є більш організованими на рівні змісту й тематичної структури [Scott, Windsor 1992, с. 1303–1304]. Для дослідника інтерференції це означає, що письмо одночасно й обмежує мовця (він може писати повільніше, ніж думає), і надає йому час на самокорекцію. Але якщо інтерференційна форма закріплена, ця самокорекція не спрацьовує.

Окремо слід зупинитися на специфіці писемного мовлення саме молодших школярів. Емілія Ферейро та Ана Тебероскі у своїй піонерській роботі «Literacy Before Schooling» (1982) довели, що дитина приходить до школи з уже сформованими гіпотезами про те, як письмо відображає мову [Ferreiro, Teberosky 1982]. У контексті інтерференції це означає, що дитина-білінгв, починаючи писати, переносить у письмо вже наявні мовні навички - включно з тими, що є «нестандартними» з погляду норми L2 (другої мови). Ранній шкільний вік є водночас і найкритичнішим, бо саме тоді закладаються письмові навички, і найбільш вразливим, бо норма ще не засвоєна як непорушна.

Л. О. Варзацька у методичному посібнику «Навчання мови та мовлення на основі тексту» (2006) підкреслює, що для школярів початкових класів текстова робота є водночас і засобом розвитку, і інструментом засвоєння мовної норми: через написання і читання текстів дитина інтерналізує граматичні й лексичні стандарти мови навчання [Варзацька 2006, с. 34]. Саме цей контекст визначає особливу цінність переказів: на відміну від вільного твору, де дитина цілком залежить від власного мовного ресурсу, переказ дає їй контакт з нормативним текстом-зразком.

1.5. Мовна ситуація в Україні після 2022 року

Повномасштабне вторгнення росії в Україну, розпочате 24 лютого 2022 року, спровокувало не лише безпрецедентну гуманітарну катастрофу, а й

найшвидшу добровільну зміну мовної поведінки у сучасній українській історії. Зв'язок між цими двома явищами не є випадковим: путін публічно виправдовував агресію необхідністю «захисту» російськомовних жителів України - і саме ця риторика перетворила мовний вибір на акт громадянської позиції, відштовхнувши мільйони мовців від російської мови швидше, ніж будь-яка державна мовна політика.

Соціологічні дані підтверджують масштаб і швидкість цього зсуву. За даними Gradus Research (2025), частка домогосподарств, де щодня розмовляють українською, зросла з 53% у 2022 році до 68% у 2025 році, тоді як частка тих, хто щодня використовує російську, скоротилася з 46% до 30%. Дослідження активності у соціальних мережах підтверджує аналогічну тенденцію: аналіз 4,4 мільйона геолоційно прив'язаних твітів з 62 712 акаунтів показав, що після 24 лютого 2022 року більш ніж половина росіяномовних користувачів з України перейшла на українську мову. Причому це було саме поведінкове рішення, а не ефект «відпливу» аудиторії [Gon et al. 2024].

Водночас дослідники застерігають від надміру оптимістичних інтерпретацій цих даних. Дослідження динаміки мовних зсувів під час війни, опубліковане у спеціальному випуску «Sociolinguistic Studies» (2025), фіксує суттєву різницю між декларованим і реальним мовним вживанням: публічний перехід на українську нерідко не відповідає практиці у приватній сфері, особливо у родинах з тривалою традицією російськомовного спілкування [Цибуленко та ін. 2024]. Тобто дитина, що навчається в україномовній школі й декларує «я говорю українською», може продовжувати нести в своєму писемному мовленні ознаки попереднього мовного оточення.

Українські соціолінгвісти також фіксують цю суперечність між декларацією і реальністю. Іванна Цар, науковий співробітник Інституту української мови НАН України, на матеріалі мовних біографій з'ясувала, що найсильнішим стимулом до переходу на українську стала саме російська агресія: вона посилила зв'язок між мовним вибором і національною ідентичністю настільки, що мова перетворилась на символ громадянської позиції [Цар 2023, с.

99–111]. Водночас дослідниця фіксує реальні труднощі під час переходу: мовці, що сформувались у російськомовному середовищі, зіштовхуються зі стійкими інтерференційними звичками, подолання яких потребує значно більших зусиль, ніж декларативне рішення «говорити українською». Це підтверджує тезу, принципову для цього дослідження: між зовнішнім мовним зсувом і внутрішньою перебудовою мовної системи існує суттєвий розрив, який особливо виразно виявляється в дитячому писемному мовленні.

Особливий вимір проблеми становить ситуація внутрішньо переміщених осіб. Мільйони українців, змушені покинути переважно російськомовні регіони - Схід і Південь - і переїхати до центральних і західних областей, опинилися в ситуації «мовного стресу»: їм доводиться інтенсивно використовувати мову, яка для них є активованою, але не домінантною. Катерина Протасова і Марія Єленевська у дослідженні мовної політики емігрантських сімей (2024) показали, що ця ситуація породжує складні, нерідко суперечливі стратегії: ті ж самі мовці можуть демонструвати різний рівень «українськомовності» в залежності від контексту [Protassova, Yelenevskaya 2024].

На рівні мовного законодавства Україна ще до 2022 року ухвалила ряд законів про функціонування державної мови, що зобов'язали перехід на українську в освіті, медіа, публічній сфері. Після початку повномасштабної агресії ці закони почали застосовуватися активніше, а публічне вживання російської мови в ряді міст стало соціально стигматизованим. Дослідники відзначають, що ця стигматизація діє неоднозначно: вона прискорює зовнішній перехід, але не обов'язково усуває внутрішню мовну установку, сформовану роками [Штерн та ін. 2024; Impacts of the 2022 Russo-Ukrainian War 2023].

1.6. Тексти Василя Сухомлинського як еталон нормативної української мови

Питання про те, яким саме текстом вимірювати інтерференцію, - не технічне, а теоретичне. Будь-яке порівняльне дослідження, яке ставить поруч два типи учнівських робіт, мусить пояснити, що саме слугує точкою відліку: що вважається «нормою», відхилення від якої й фіксуються як помилки. У цьому

дослідженні роль такого еталону відведена оповіданням Василя Олександровича Сухомлинського. Цей вибір вимагає докладного обґрунтування, що виходить за межі простої педагогічної традиції.

Василь Сухомлинський (1918–1970) - директор Павлиської середньої школи на Кіровоградщині, автор 48 монографій і понад 600 наукових статей, але в контексті цієї роботи принципово важливим є інший масив його творчої спадщини: близько 1500 коротких оповідань і казок для дітей, написаних протягом двох десятиліть і опублікованих у 53 мовах загальним тиражем близько 15 мільйонів примірників [Sukhomlynsky 2016; Cherkasov, Shcherbakova 2020]. Ці тексти - не побічний продукт педагогічної діяльності. Сухомлинський свідомо використовував їх як дидактичний матеріал безпосередньо в Павлиській школі: діти слухали оповідання, переказували їх, писали власні тексти за зразком. Видавництво Barnes & Noble у коментарі до англomовного видання його казок прямо зазначає, що ці тексти «служували зразками для власного письма дітей» [Barnes & Noble, 2024]. Тобто функція еталона не є нав'язаною ззовні дослідницькою конструкцією. Це органічна частина авторського педагогічного задуму.

З суто лінгвістичного погляду тексти Сухомлинського мають кілька властивостей, що роблять їх методологічно цінними саме для дослідження інтерференції. По-перше, це нормативна літературна українська мова середини ХХ століття - без суржику, без діалектизмів, без калькованих конструкцій. Сухомлинський, який розпочав педагогічну кар'єру як учитель української мови та літератури і все життя займався питаннями мовного виховання, ставився до слова як до інструменту виховання душі. У статті «Слово рідної мови» (1968) він писав: «Викладання мови - найважча справа. Викладати цей предмет повинні найздібніші й найталановитіші. Бо це не просто передача знань, практичних умінь, навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітку різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини» [Сухомлинський 1968, с. 1]. Це не риторика - це принцип, який послідовно

реалізується в текстурі його прози: лексика питома й точна, синтаксис прозорий, граматичні конструкції відповідають нормі.

Тексти Василя Сухомлинського адаптовані до рівня сприйняття дітей молодшого шкільного віку за обсягом (200-500 слів), синтаксичною складністю і тематикою - природа, дружба, родина, мораль. Це важливо з точки зору методологічної чистоти: еталонний текст має бути доступним для учня, щоб труднощі переказу були пов'язані саме з мовою, а не з нерозумінням змісту. Як зазначається в сучасних дослідженнях практики використання модельних текстів у навчанні L2, ефективний зразок - це текст, «адаптований до вікового рівня та рівня компетенції учнів, а також до змісту й жанру завдання» [Ellis 1994].

Ключове для логіки порівняльного аналізу: переказ нормативного тексту є принципово іншою умовою, ніж вільний твір. У вільному творі дитина повністю покладається на власний лексичний і граматичний ресурс; у переказі вона має контакт із правильною формою: можна перевірити, чи цей контакт знижує частоту інтерференційних помилок, чи інтерференція «пробивається» навіть крізь нормативний зразок. Дослідження в галузі засвоєння другої мови свідчать: учні, які порівнюють власні тексти з модельними, передусім помічають лексичні проблеми. Саме в цій зоні контакт із нормою дає найбільший ефект [Ellis 1994].

Варто окремо зупинитися на тому, чому саме Сухомлинський, а не будь-який інший автор дитячої літератури. По-перше, його тексти вже інтегровані в навчальні програми початкової школи: вони входять до хрестоматій, використовуються для читання й переказів, є знайомим матеріалом і для вчителів, і для учнів [Cherkasov, Shcherbakova 2020]. По-друге, твори написані в умовах, де тиск русифікації був цілком реальним: Сухомлинський працював у радянській школі, проте свідомо й послідовно писав і викладав українською, трактуючи рідну мову як «одне з найважливіших засобів пізнання світу дитиною» [Сухомлинський 1968, с. 3]. Ця свідомо орієнтація на норму в умовах мовного тиску робить його тексти особливо показовими саме в контексті дослідження, присвяченого інтерференції.

По-третє - і це аргумент суто дослідницький, - 1500 оповідань різної тематики дають достатній вибір для підбору текстів, відповідних конкретній меті. У цьому дослідженні відбиралися тексти з мінімальним набором власних назв і специфічної термінології, аби звести до мінімуму потенційні труднощі, не пов'язані з мовною компетенцією. Це підвищує методологічну валідність порівняння.

Підсумовуючи теоретичне обґрунтування вибору: тексти Сухомлинського задовольняють три вимоги, які має відповідати еталонний текст у дослідженні інтерференції. Перша - лінгвістична: нормативна мова без слідів інтерференції. Друга - педагогічна: відповідний рівень складності й реальна присутність у шкільній практиці. Третя - методологічна: достатній обсяг і різноманіття для формування контрольованої умови переказу. Жодна інша постать дитячої україномовної літератури не поєднує всі три параметри настільки очевидно.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, дозволяє окреслити концептуальну рамку, в межах якої розгортається практичне дослідження, і сформулювати вихідні положення, що визначають логіку інтерпретації емпіричного матеріалу.

Білінгвізм як об'єкт лінгвістичного аналізу є значно складнішим явищем, ніж проста сума двох мовних компетенцій. Починаючи з праць Вайнрайха і Гаугена (1953) і до сучасних когнітивних моделей, дослідники послідовно демонструють: двомовний мовець функціонує як окремий тип мовної особистості, чий помилки є не дефектом, а передбачуваним і структурно зумовленим результатом конкуренції двох систем. Для цього дослідження це означає, що інтерференційні відхилення в учнівських текстах розглядаються не як свідчення неуспішності, а як діагностичний матеріал, що дозволяє заглянути у внутрішню мовну організацію дитини.

Типологія інтерференції, систематизована в підрозділах 1.2 і 1.3, виявляє принципову асиметрію між різними рівнями мовної системи. Лексична інтерференція є «поверхневою» і відносно легко усувається при цілеспрямованій роботі: прямі субституції, кальки, підміни через міжмовну омонімію і колокаційні помилки видимі, фіксовані і піддаються корекції через контакт із нормативним зразком. Граматична інтерференція - морфологічна і синтаксична - є значно стійкішою: вона підпорядковується «природному порядку» засвоєння, описаному Еллісом, і не усувається пасивним контактом із нормою. Саме це протиставлення - реактивна лексика і резистентна граматика - є теоретичною гіпотезою, яку практичний розділ перевіряє на конкретному матеріалі.

Окреме місце в теоретичній рамці займає концептуальна інтерференція, описана Джарвісом і Павленко: перенос не слів і не граматичних форм, а самих категорій сприйняття і вербалізації дійсності. Цей рівень є найглибшим і найважчим для діагностики, бо він виявляється не у відхиленні від форми, а у відхиленні від змісту - у підміні одного образу іншим, одного концепту іншим. Для дитини молодшого шкільного віку, чия концептуальна картина світу ще не

є сталою, цей вид інтерференції потенційно є найнебезпечнішим, бо він закладається на рівні, де корекція найбільш утруднена.

Аналіз писемного мовлення як специфічного об'єкта дослідження, здійснений у підрозділі 1.4, обґрунтовує методологічну перевагу письма перед усним мовленням для цілей цієї роботи: письмо фіксує помилку, унеможливорює її ситуативне нівелювання і вимагає від мовця відносно усвідомленого застосування норми. Інтерференційна помилка в письмовому тексті є особливо показовою: вона виникає не під тиском темпу, а попри наявність часу для самоконтролю.

Соціолінгвістичний контекст, описаний у підрозділі 1.5, задає координати, в яких відбувається досліджуване явище. Масовий добровільний перехід на українську після 2022 року є реальним і вимірюваним, але він відбувається нерівномірно і по-різному проникає в різні сфери мовного вживання. Різниця між декларованою і реальною мовною практикою, зафіксована соціологами, є прямим тлом для тих інтерференційних слідів, які виявляються в дитячих текстах: зовнішній перехід на українську не означає автоматичної перебудови внутрішньої мовної системи.

Вибір текстів Сухомлинського як еталону, обґрунтований у підрозділі 1.6, є не лише педагогічно зручним, а й методологічно строгим рішенням. Три критерії - лінгвістична нормативність, педагогічна вкоріненість у шкільній практиці і достатній обсяг для формування контрольованої умови - задовольняються одночасно. Це перетворює переказ Сухомлинського з простого навчального завдання на дослідницький інструмент, що дозволяє ізолювати мовний чинник і виміряти глибину інтерференції в умовах, коли правильна форма була представлена мовцеві безпосередньо перед письмом.

Сукупно теоретичні засади першого розділу формують таку дослідницьку гіпотезу: присутність нормативного україномовного тексту знизить частоту лексичної інтерференції, але не усуне граматичної і не подолає концептуальних підмін, бо ці рівні підпорядковуються різній динаміці засвоєння і різній

резистентності до зовнішнього зразка. Перевірка цієї гіпотези є завданням другого розділу.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Методологія та матеріал дослідження

Практичне дослідження побудоване на матеріалі письмових робіт учнів четвертого класу гімназії №150 м. Києва. Збір матеріалу здійснювався у травні 2026 року. У дослідженні взяли участь 16 осіб, чиї роботи отримано в повному обсязі по обох типах завдань. Усі учні навчаються у школі з українською мовою навчання; частина є вихідцями з переважно російськомовних родин або сімей внутрішньо переміщених осіб.

Дослідження реалізоване у два етапи з триденним інтервалом між ними. Пауза між завданнями є принциповою: вона унеможлиблює механічне перенесення лексики з одного тексту в інший і гарантує, що мовна поведінка учня у другому завданні відображає природну компетенцію, а не свідоме наслідування. Без цього інтервалу результати переказу могли б просто відображати короткочасну пам'ять про конкретні слова, а не реальний стан мовної системи дитини.

Перший етап - написання вільного твору (далі: ВТ) на тему «Моя улюблена пора року». Тема обрана методологічно вмотивовано: вона є близькою учням четвертого класу, не потребує спеціальних знань і не ставить когнітивних труднощів із генерацією змісту. Відповідно, мовні труднощі в таких текстах є виключно мовними, а не когнітивними. Учні виконували завдання без словників і будь-яких текстів-підказок; вимог до обсягу не ставилося.

Другий етап - написання переказу оповідання Василя Сухомлинського «Верба над ставом» (далі: ПТ). Процедура відповідала стандартній шкільній практиці: вчитель двічі прочитав текст вголос, учні мали кілька хвилин для обдумування, після чого писали переказ самостійно без доступу до оригіналу. Саме в цьому просторі - між почутим нормативним текстом і відтвореним власним - і виявляється інтерференція в найбільш діагностично чистому вигляді.

Обсяг корпусу: 16 вільних творів і 16 переказів - загалом 32 учнівські роботи. Кожна робота отримала порядковий номер учня без зазначення імені. Аналіз проводився методом суцільного читання з ручним маркуванням помилок інтерференційного походження. Принципово важливим є те, що фіксувались лише ті помилки, механізм яких може бути пояснений впливом російської мови як L1: пряма лексична субституція (русизм), граматична калька, фонетична субституція у письмі, морфологічний перенос. Помилки, що не піддаються інтерференційному поясненню (орфографічні описки, пунктуаційні пропуски, лексична бідність як брак синонімів, структурна непослідовність), у підрахунок не включались - вони є педагогічною, а не лінгвістичною проблемою.

Такий підхід забезпечує методологічну строгість: дослідження аналізує саме інтерференцію як системне явище, а не загальний рівень грамотності учнів. Це розрізнення є принциповим, оскільки змішування двох типів помилок неминуче призводить до хибних висновків - наприклад, до твердження, що «кількість помилок зменшилась у переказі», коли насправді зменшились лише описки, а інтерференція залишилась незмінною або навіть зросла.

Методологічна логіка порівняння двох корпусів спирається на дослідницький дизайн, відомий у лінгводидактиці: контрольована умова з модельним текстом знижує варіабельність змісту і дозволяє ізолювати мовний чинник від когнітивного [Ellis 1994]. Якщо у вільному творі дитина одночасно генерує зміст і вирішує мовне завдання, то у переказі когнітивне навантаження на генерацію змісту мінімізоване - і мовна компетенція виявляється у відносно чистому вигляді. Порівняння частоти й характеру інтерференційних помилок у ВТ і ПС дає відповідь на ключове питання: яка інтерференція реагує на присутність нормативного зразка, а яка залишається стійкою.

2.2. Аналіз вільних творів: інтерференційні помилки

У корпусі вільних творів зафіксовано 16 інтерференційних помилок у 8 учнів з 16. Іншими словами, рівно половина класу у вільному письмі відтворила хоча б одну форму, що безпосередньо відображає вплив російської мови. Решта 8 учнів або написали без інтерференційних помилок, або їхні помилки мають

іншу природу. Це вже само по собі є показовим результатом: навіть у класі з декларованою українською мовою навчання і при виконанні відносно вільного творчого завдання інтерференція присутня у половини учнів.

Аналіз конкретних помилок доцільно здійснити в розрізі їхніх типів, оскільки кожен тип має власний механізм виникнення і власну педагогічну природу.

Найпоширеніший тип у вільних творах - пряма лексична субституція, або русизм: вживання слова з російської мови замість його українського відповідника. Учень 4 написав «лагерь» замість «табір» і «дощь» замість «дощ». Перша помилка є лексичною: слово «лагерь» перенесено з російської мови повністю, без будь-якої адаптації. Українське «табір» є питомим словом, яке функціонально відрізняється від «лагеря» навіть у семантичному полі: «табір» охоплює ширший спектр значень і позбавлений радянських конотацій, властивих «лагерю». Дитина, чий активний лексикон у цій тематичній зоні був сформований переважно через російськомовне оточення, автоматично вибирає «першу доступну» одиницю [Kroll, Bialystok 2013, с. 498]. Друга помилка - «дощь» - є фонетичною субституцією: дитина записує слово за російською фонетикою, де «дождь» має м'який знак на кінці.

Учень 11 демонструє найбільшу концентрацію інтерференційних помилок в одному тексті: «можно» замість «можна», «на річкі» замість «на річці», «до вечера» замість «до вечора», «каникули» замість «канікули» - чотири різних типи в межах одного твору. «Можно» і «каникули» є прямими лексичними субституціями; «на річці» - граматичною помилкою у відмінковому закінченні, де застосована російська модель місцевого відмінка; «до вечера» - знову відмінкова форма за російським зразком (рос. «до вечера» - норма, укр. «до вечора» - норма). Системний характер цих помилок - їх багаторазове повторення в одному тексті, їхня приналежність до різних рівнів мовної системи - свідчить про те, що учень 11 є носієм субординованого білінгвізму в термінах Вайнрайха: українська мова засвоюється і використовується через призму домінантної російської [Weinreich 1953, с. 10].

Учень 13 написав «заканчуються» замість «закінчуються» і «получать оцінки» замість «отримувати оцінки». Обидві помилки є прямими лексичними субституціями: дитина вставляє російські слова в український текст без жодної адаптації чи поморфемного перекладу. «Заканчуються» відтворює рос. «заканчиваться» з мінімальною фонетичною модифікацією, «получать» перенесено повністю. На відміну від словотвірної кальки, де мовець будує слово засобами цільової мови за моделлю рідної, тут матеріал залишається російським, що і є визначальною ознакою субституції [Odlin 1989, с. 41].

Учень 5 написав «сама холодна» замість «найхолодніша». Це граматична калька форми найвищого ступеня порівняння прикметників: у російській мові аналітична конструкція «самая + прикметник» є стандартною для вираження суперлатива. В українській нормою є або синтетична форма («найхолодніша»), або аналітична з «найбільш». Дитина застосовує граматичну модель L1 до лексики L2, що є одним із найпоширеніших механізмів граматичної інтерференції [Bennui 2008, с. 76].

Учень 9 написав «по морям» замість «по морях» і «яблока» замість «яблука». «По морям» є відмінковою граматичною помилкою: дитина використовує давальний відмінок множини в прийменниковій конструкції за російською моделлю (рос. «по морям» - норма), тоді як в українській нормою є місцевий відмінок «по морях». «Яблока» є морфологічною субституцією: дитина відтворює форму родового відмінка однини від рос. «яблоко» (рос. «яблока» - норма) замість українського «яблука». Це приклад того, як навіть слова, що є однаковими в обох мовах на рівні кореня, можуть відрізнятися у відмінкових формах і стати зоною інтерференції.

Учні 2 і 15 написали «можно» замість «можна». Ця помилка є поширеною і показовою: різниця між «о» та «а» відображає фонетичну відмінність між двома мовами на рівні звукового образу слова. Дитина, яка засвоїла цю форму переважно через усне мовлення в російськомовному середовищі, фіксує у письмі звуковий образ, що відповідає рідній мові. Це фонетична субституція, а не морфологічна, оскільки морфемна структура слова залишається незмінною.

Учень 2 також написав «шо» замість «що» - аналогічна фонетична субституція, де «щ» замінюється на «ш» за вимовними звичками L1.

Нарешті, учень 1 написав «тьоті» замість «тітки» і «пюрешку» замість «пюре». «Тьоті» є прямим перенесенням розмовної форми рос. «тёте»; «пюрешку» - зменшувально-пестлива форма від рос. «пюрешка», що є типовим для розмовного стилю L1. Обидві форми відображають те, що Хауген називав «інтеграцією» - засвоєнням слів L1 у систему L2 без їх адаптації до норм другої мови [Haugen 1953].

Загалом у вільних творах зафіксовано 16 інтерференційних помилок у 8 учнів: прямі лексичні субституції - 7 випадків у 5 учнів; граматична інтерференція - 5 випадків у 3 учнів; фонетична субституція у письмі - 4 випадки у 3 учнів. Жоден тип не є домінуючим настільки, щоб покрити інші, що свідчить про системний і багаторівневий характер інтерференції у цьому класі.

Таблиця 2.1

№	Учень	Помилкова форма	Нормативна форма	Тип інтерференції	Рівень
1	1	тьоті, пюрешку	тітки, пюре	Пряма субституція	Лексичний
2	2	можно, шо	можна, що	Субституція / фонетична	Фонетичний
3	4	доць, лагерь	дош, табір	Пряма субституція	Лексичний
4	5	сама холодна	найхолодніша	Граматична калька	Граматичний
5	9	по морям, яблока	по морях, яблука	Відмінкова субституція	Граматичний
6	11	можно, на річці, до вечера, каникули	можна, на річці, до вечора, канікули	Фонетична/ Лексична субституція	Фонетичний / Лексичний.
7	13	заканчуються, получают	закінчуються, отримувати	Пряма субституція (лексична)	Лексичний

№	Учень	Помилкова форма	Нормативна форма	Тип інтерференції	Рівень
8	15	можно	можна	Фонетична субституція	Фонетичний
Разом	8 учнів				16 випадків

ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНІ ПОМИЛКИ У ВІЛЬНИХ ТВОРАХ (16 УЧНІВ)

2.3. Аналіз переказів Сухомлинського: інтерференція після контакту з нормативним текстом

Корпус переказів оповідання «Верба над ставом» містить 16 робіт. Інтерференційні помилки зафіксовано лише у 4 учнів з 16 - загалом 6 випадків. Порівняно з вільними творами, де 8 учнів допустили 16 інтерференційних помилок, це різке зниження: вдвічі менше учнів і більш ніж удвічі менше самих помилок. Ефект нормативного тексту на поверхневу лексичну інтерференцію є очевидним і вимірюваним.

Проте вже при першому погляді на конкретні помилки виникає питання, яке суттєво ускладнює картину: чому саме ці помилки збереглися, незважаючи на контакт із правильним зразком? Відповідь на це питання є теоретично цінною, бо дозволяє зрозуміти, на якому рівні мовної системи інтерференція є найбільш стійкою.

Учень 2 написав «прошла» замість «пройшла». Ця форма є прямою субституцією дієслова: дитина відтворила минулий час від «пройти» за російською моделлю («прошла» - норма у рос.), ігноруючи українську форму «пройшла». Показово, що дієслівна форма в тексті Сухомлинського - «пішов», «поглянути», «зазеленіла» - правильна і була прочута учнем. Однак для конкретного дієслова «пройти» у минулому часі активована форма L1 виявилась сильнішою за нормативний зразок. Це підтверджує тезу Одліна про те, що інтерференція виникає насамперед у тих зонах, де мовець не встиг автоматизувати норму L2 [Odlin 1989, с. 27].

Учень 8 написав «в селе» замість «в селі». Це відмінкова помилка у місцевому відмінку іменника: дитина застосувала закінчення «-е» за російською моделлю (рос. «в селе» - норма) замість українського «-і». Слово «село» у відповідній формі в тексті Сухомлинського є правильним і прозвучало під час читання, проте граматична модель відмінювання залишилась під контролем L1. Це є прикладом граматичної інтерференції на рівні відмінкових закінчень - найстійкішої і найважчої для корекції категорії, оскільки вона є

автоматизованою і не усвідомлюється мовцем як «помилка» [Ellis 1994, с. 301–303].

Учень 11 допустив три помилки в одному переказі: «солночної» замість «сонячної», «лісточків» замість «листочків», «чуть» замість «ледве». Кожна з них заслуговує окремого коментаря.

«Солночної» - це орфографічна деформація прикметника «сонячної», яка виникла внаслідок недостатньої автоматизації написання слова. Дитина відтворила слово по пам'яті зі спотвореною звуковою формою, що є ознакою слабкої інтерналізації цього слова через українськомовне письмо. Хоча «сонячний» є ідентичним за коренем в обох мовах, саме брак автоматизованої орфографічної норми у L2 призводить до такої деформації [James 1998, с. 98].

«Лісточків» замість «листочків» є морфологічною субституцією у формі родового відмінка множини: дитина відтворила закінчення «-ив» замість нормативного «-ів», а також змінила голосну кореня («і» замість «и») під впливом фонетичної моделі L1. Ця форма не збігається точно ні з українською, ні з російською нормою, що свідчить про нестабільну граматичну систему в зоні відмінювання - характерну ознаку субординованого білінгвізму, де L2 ще не повністю автономна від L1 [Weinreich 1953, с. 10].

«Чуть» замість «ледве» є прямою лексичною субституцією: дитина вжила російський прислівник «чуть» (у значенні «ледве», «трохи») замість українського відповідника. Це один із найпоширеніших русизмів у розмовному мовленні - і той факт, що він з'явився у переказі, де перед дитиною був нормативний текст із питомою українською лексикою, свідчить про те, що ця одиниця є надзвичайно добре автоматизованою у лексиконі L1 і конкурує з будь-якою формою L2 навіть у контрольованих умовах.

Учень 16 написав «корнів» замість «коренів». Це морфологічна субституція у формі родового відмінка множини іменника «корінь»: дитина відтворила форму за зразком рос. «корней» → «корнів», ігноруючи українську норму «коренів». Примітно, що в тексті Сухомлинського вжито «від коріння» - тобто збірний іменник, а не форма «коренів» у множині. Отже, учень

переформулював речення у власний спосіб і при цьому застосував граматичну модель L1. Це є свідченням того, що навіть коли дитина відхиляється від буквального відтворення тексту і переходить до власного формулювання, граматична система L1 автоматично вмикається.

Таблиця 2.2

№	Учень	Помилкова форма	Нормативна форма	Тип інтерференції	Рівень
1	2	прошла	пройшла	Пряма субституція	Лексичний
2	8	в селе	в селі	Відмінкова субституція	Граматичний
3	11	солночної	сонячної	Орфографічна деформація	Фонетичний
4	11	лісточків	листочків	Морфологічна субституція	Граматичний
5	11	чуть	ледве	Пряма субституція	Лексичний
6	16	корнів	коренів	Морфологічна субституція	Граматичний
Разом	4 учні				6 випадків

ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНІ ПОМИЛКИ У ПЕРЕКАЗАХ ОПОВІДАННЯ СУХОМЛИНСЬКОГО (16 УЧНІВ)

2.4. Порівняльний аналіз: інтерференція у двох корпусах

Порівняння двох корпусів за критерієм суто інтерференційних помилок дає результати, суттєво відмінні від тих, що отримуються при підрахунку всіх помилок підряд. Саме ця відмінність є найважливішим методологічним висновком дослідження.

Таблиця 2.3

Тип інтерференції	Вільний твір (16)	Переказ (16)	Різниця	Динаміка
Пряма лексична субституція	7	2	–5	–71%
Граматична інтерференція	5	3	–2	–40%
Фонетична / орфографічна субституція	4	1	–3	–75%
РАЗОМ інтерференційних помилок	16	6	–10	–63%
К-сть учнів з інтерференцією	8 / 16	4 / 16	–4	–50%

ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЙНИХ ПОМИЛОК У ДВОХ КОРПУСАХ

Загальна кількість інтерференційних помилок знизилась із 16 у вільних творах до 6 у переказах - зменшення на 63%. Кількість учнів, у чиїх роботах зафіксована хоча б одна інтерференційна помилка, скоротилась вдвічі: з 8 до 4. Це є вагомим свідченням того, що контакт із нормативним текстом Сухомлинського справив реальний і вимірюваний вплив на лексичний рівень інтерференції.

Проте диференційований аналіз за типами помилок розкриває суттєво складнішу картину. Найсильніший ефект спостерігається на рівні прямої лексичної субституції: скоротилась на 71% - з 7 до 2 випадків. Це узгоджується з теоретичними прогнозами: лексична інтерференція є найбільш «поверхневою» і найбільш чутливою до контакту з нормою, оскільки мовець може безпосередньо «підглянути» правильне слово з почутого тексту [Kroll, Bialystok 2013, с. 499].

Натомість граматична інтерференція виявилась значно стійкішою: відмінкові і морфологічні помилки зменшились на 40% - з 5 до 3 випадків. Це підтверджує класичне положення теорії засвоєння другої мови: граматичні структури не коригуються пасивним прослуховуванням, вони потребують систематичної і цілеспрямованої роботи [Ellis 1994, с. 301]. Граматична система L1 є автоматизованою і діє поза свідомим контролем мовця - і саме тому зразковий текст, сприйнятий на слух, не може її перебудувати.

Фонетична і орфографічна субституція знизилась із 4 випадків у вільних творах до 1 у переказах (-75%). Попри помітну динаміку на цьому рівні, результат слід інтерпретувати обережно через малу абсолютну кількість прикладів. Фонетичні та орфографічні навички формуються через систематичне письмо і читання, а не через одноразовий контакт із нормативним текстом, тому стійкого ефекту на цьому рівні не очікувалося.

Принципово важливим є порівняння цих результатів із загальною кількістю помилок у текстах - включно з тими, що не є інтерференційними.

Загальна кількість помилок усіх типів (орфографічні описки, пунктуаційні пропуски, лексична бідність, структурна непослідовність) у переказах не є нижчою, ніж у вільних творах, а в деяких категоріях навіть зростає. Зокрема, структурна непослідовність у переказах зустрічається частіше, ніж у вільних творах: дитина, що відтворює почутий текст по пам'яті, нерідко «вихоплює» яскраві фрагменти і втрачає логічний зв'язок між ними. Лексична бідність також зростає: у вільному творі дитина пише про знайоме і варіює знайому лексику; у переказі вона стикається з питомими словами, яких немає в активному запасі, і змушена повторювати ті самі слова.

Таким чином, картина є наступною: нормативний текст Сухомлинського ефективно знижує саме інтерференцію - і майже не впливає на інші типи помилок. Це є важливим педагогічним висновком: читання нормативних текстів і їх переказ є ефективним інструментом роботи з інтерференцією, але не замінює системної роботи над граматиною, орфографією і структурою тексту.

2.5. Профілі інтерференції: індивідуальний вимір

Аналіз даних на рівні корпусу в цілому виявляє загальні тенденції - але приховує суттєві індивідуальні відмінності між учнями. Профільний аналіз дозволяє побачити, що інтерференція розподілена в класі нерівномірно і має різний характер для різних учнів.

Учень 11 є найбільш показовим прикладом системної інтерференції: він допустив інтерференційні помилки в обох типах робіт - 4 у вільному творі і 3 у переказі. Сукупно це 7 інтерференційних помилок з 22 зафіксованих у всьому корпусі - тобто 32% усіх інтерференційних помилок припадає на одного учня. Характер помилок у вільному творі і переказі різний: у творі - лексичні і фонетичні (можно, каникули, на річці, до вечера), у переказі - орфографічна деформація, морфологічна субституція і пряма субституція (солночної, лісточків, чуть). Це свідчить про те, що інтерференція у цього учня є стабілізованою і присутня на кількох рівнях одночасно - що відповідає опису

субординованого білінгвізму з вираженим домінуванням L1 [Haugen 1953; Weinreich 1953].

На протилежному полюсі знаходяться 8 учнів, які не допустили жодної інтерференційної помилки ні в одному з двох типів робіт. Це не означає, що їхні роботи були бездоганними - в них можуть бути орфографічні описки, пунктуаційні помилки, структурні недоліки. Але саме інтерференції як системного явища впливу L1 у їхніх текстах не зафіксовано. Ймовірно пояснення - або вищий рівень автономії L2 від L1 (ближче до координованого білінгвізму), або переважно україномовне домашнє середовище.

Особливу аналітичну цінність має порівняння учнів, у яких інтерференція зафіксована у вільному творі, але не в переказі. Таких учнів 4 (учні 1, 4, 5, 13): у їхніх вільних творах є інтерференційні помилки, але в переказах - жодної. Це свідчить про те, що контакт із нормативним текстом справив для них достатній корегувальний ефект. Характерно, що всі їхні помилки у вільних творах - лексичні (прямі субституції), а не граматичні. Це підтверджує загальну закономірність: лексична інтерференція є більш чутливою до зовнішнього зразка, ніж граматична.

Учні 2, 8, 16, навпаки, не допустили інтерференційних помилок у вільному творі, але допустили їх у переказі. Це на перший погляд парадоксальний результат - але він має пояснення. У вільному творі ці учні писали про знайому тему у зоні добре автоматизованої лексики L2. У переказі вони опинились у ситуації, де треба відтворювати конкретні граматичні форми - «пройшла», «в селі», «коренів» - і саме тут автоматична граматична система L1 «проступила» крізь поверхневий україномовний шар. Це є ілюстрацією тези Селінкера про «приховану» інтерференцію, що проявляється лише в певних мовних умовах [Selinker 1972, с. 215].

Таким чином, профільний аналіз підтверджує, що інтерференція є не рівномірно розподіленою властивістю «білінгвального класу», а індивідуальним феноменом із власним профілем для кожного учня. Педагогічна практика, орієнтована на «середній рівень», неминуче буде неефективною для учнів із

яскраво вираженою системною інтерференцією (як учень 11) і надмірною для тих, у кого її фактично немає.

2.6. Інтерференція і загальна грамотність: необхідне розрізнення

Одним із найважливіших методологічних висновків цього дослідження є те, що інтерференція і загальна орфографічна або пунктуаційна грамотність є різними явищами, які не варто ні ототожнювати, ні автоматично пов'язувати між собою.

У переказах загальна кількість усіх помилок є порівнянною з вільними творами або навіть вищою в деяких категоріях - попри те, що інтерференційних помилок стало значно менше. Це означає, що еталонний текст Сухомлинського знизив саме інтерференцію, але не покращив загальну грамотність. Учні, які у вільному творі писали з орфографічними помилками, допускали їх і у переказі. Учні, яким важко будувати зв'язний текст, мали структурні труднощі і при переказі почутого.

Це розрізнення є принципово важливим для педагогічної практики. Вчитель, який перевіряє учнівський переказ і бачить меншу кількість помилок, ніж у попередньому творі, може зробити хибний висновок про «прогрес». Насправді ж прогрес відбувся лише на одному конкретному рівні - лексичної інтерференції - і лише тимчасово, поки пам'ять про нормативний текст ще свіжа.

Цьому відповідає спостереження Джеймса, що «помилки інтерференційного і неінтерференційного походження потребують принципово різних педагогічних стратегій» [James 1998, с. 70]. Інтерференційні помилки усуваються через збільшення контакту з нормативною мовою - читання, слухання, переказ. Орфографічні помилки вимагають системних вправ із правилами. Граматичні помилки інтерференційного характеру - цілеспрямованої роботи саме з тими категоріями, де дві мови структурно розходяться.

Окремо слід підкреслити важливість не плутати з інтерференцією такі явища, як лексична бідність (відсутність синонімів при повторях), непослідовний виклад подій і підміна образу (наприклад, «листочки» замість «паростки»). Всі ці явища можуть бути притаманні і монологічним учням з недостатнім рівнем

мовленнєвого розвитку. Вони відображають бідність мовного досвіду в цілому, а не вплив конкретної іншої мови. Включення їх у підрахунок «інтерференційних помилок» спотворює картину і призводить до завищення уявної ефективності еталонного тексту.

Висновки до другого розділу

Практичне дослідження, проведене на матеріалі 32 письмових робіт учнів четвертого класу гімназії №150 м. Києва, дозволяє сформулювати такі висновки.

Інтерференційні помилки зафіксовано у вільних творах у 8 учнів з 16 (50% класу) - загалом 16 випадків. У переказах кількість учнів з інтерференцією скоротилась удвічі - до 4, а кількість помилок - до 6, що становить зниження на 63%. Це свідчить про реальний і вимірюваний вплив нормативного еталонного тексту на лексичну інтерференцію. Ефект нормативного тексту є вибіркоким: найсильніше він діє на рівні прямих лексичних субституцій, де зниження становить 71%. Граматична інтерференція є значно стійкішою: відмінкові і морфологічні помилки скоротились на 40%. Фонетична субституція у письмі знизилась із 4 випадків до 1 (-75%). Ця ієрархія стійкості - лексика реагує, граматика резистентна - є теоретично передбачуваною і емпірично підтвердженою.

Принципово важливим є те, що загальна кількість помилок усіх типів у переказах не є нижчою, ніж у вільних творах. Зниження стосується виключно інтерференційних помилок і не торкається орфографічних помилок неінтерференційного характеру, лексичної бідності, структурної непослідовності. Це означає, що еталонний текст є ефективним інструментом корекції саме інтерференції, але не загальної грамотності.

Профільний аналіз виявив суттєву індивідуальну варіативність: один учень (учень 11) допустив 32% усіх інтерференційних помилок корпусу і продемонстрував стабільну системну інтерференцію на кількох рівнях мовної системи одночасно. Восьмеро учнів не виявили інтерференції жодного разу. Ця нерівномірність підкреслює неефективність педагогічних стратегій, орієнтованих на «середній рівень класу».

Сукупно результати дослідження підтверджують теоретичну гіпотезу, сформульовану в першому розділі: присутність нормативного тексту знижує лексичну інтерференцію, але не усуває граматичну. Для подолання граматичної інтерференції необхідна цілеспрямована систематична робота з тими

морфологічними категоріями, де українська й російська мови структурно розходяться - насамперед відмінкові закінчення, форми дієслів у минулому часі, ступені порівняння прикметників.

ВИСНОВКИ

Дослідження лексико-граматичної інтерференції російської мови в писемному мовленні учнів четвертого класу, проведене на матеріалі 32 письмових робіт гімназії №150 м. Києва, дозволяє сформулювати такі наукові висновки.

Теоретичний аналіз засад білінгвізму і мовної інтерференції засвідчив, що двомовний мовець функціонує як окремий тип мовної особистості, чий відхилення від норми є не дефектом, а структурно зумовленим результатом конкуренції двох систем. Починаючи з праць Вайнрайха і Гаугена (1953) і до сучасних когнітивних моделей Кролла і Бялисток (2013), дослідники послідовно демонструють: вибір «хибного» елемента відбувається автоматично і підпорядковується внутрішній логіці домінантної мовної системи. В українсько-російському контексті цей процес ускладнюється генетичною спорідненістю мов і тривалою асиметрією їхнього суспільного статусу, описаною Масенко (2010): зовнішня схожість мов унеможливорює природний механізм самоконтролю, що робить міжмовне перенесення особливо стійким.

Систематизація типології інтерференції на матеріалі наукової літератури виявила принципову асиметрію між рівнями мовної системи. Лексична інтерференція охоплює пряму субституцію, словотвірні кальки, семантичні підміни через міжмовну омонімію і колокаційні помилки; граматична - морфологічну і синтаксичну інтерференцію, що виявляється у відмінкових, прийменникових і дієслівних помилках. Ця типологія є не лише класифікаційною рамкою, а й інструментом прогнозування: знаючи, де дві мовні системи розходяться структурно, можна передбачити, де інтерференція виникне з найбільшою ймовірністю - і саме ці зони підтвердилися в емпіричному матеріалі другого розділу.

Аналіз писемного мовлення молодших школярів як специфічного об'єкта лінгвістичного дослідження обґрунтував методологічну перевагу письма перед усним мовленням для цілей цієї роботи. Письмо фіксує помилку, унеможливорює її ситуативне нівелювання і вимагає від мовця відносно

усвідомленого застосування норми, а отже, інтерференційна помилка в письмовому тексті є особливо показовою. Водночас писемне мовлення молодшого школяра є вразливим у специфічний спосіб: дитина приходить до школи з уже сформованими мовними навичками і переносить їх у письмо разом з інтерференційними формами, що встигли закріпитися до початку систематичного навчання.

Соціолінгвістичний аналіз мовної ситуації в Україні після 2022 року засвідчив масштаб і реальність добровільного мовного зсуву: частка домогосподарств, де щодня спілкуються українською, зросла з 53% до 68% за три роки. Однак це дослідження підтвердило і застереження, зафіксоване в соціолінгвістичній літературі: публічний перехід на українську не означає автоматичної перебудови внутрішньої мовної системи. Дитячі тексти, зібрані у 2026 році в класі з декларованою українською мовою навчання, містять стійкі інтерференційні сліди системи L1, яка продовжує функціонувати поза свідомим контролем мовця. Воєнний контекст не усуває інтерференцію. Він лише змінює соціальний тиск, що спонукає до переходу.

Вибір текстів Василя Сухомлинського як еталону нормативної мови обґрунтований трьома незалежними критеріями. Лінгвістичним: його проза є нормативною літературною українською мовою без слідів інтерференції, суржику чи діалектизмів. Педагогічним: оповідання органічно інтегровані в шкільну практику початкової освіти і є знайомим матеріалом для учнів і вчителів. Методологічним: достатній обсяг і тематичне різноманіття корпусу дозволяють підібрати тексти з мінімальним рівнем когнітивного ускладнення, що забезпечує ізоляцію мовного чинника від змістового. Жоден інший автор дитячої україномовної літератури не поєднує всі три параметри настільки повно.

Кількісний і якісний аналіз інтерференційних помилок виявив, що у вільних творах 8 учнів із 16 допустили 16 інтерференційних помилок, розподілених за трьома рівнями: 7 прямих лексичних субституцій, 5 випадків граматичної інтерференції і 4 фонетичні субституції у письмі. Профільний

аналіз засвідчив суттєву індивідуальну варіативність: один учень допустив 32% усіх помилок корпусу, демонструючи системну багаторівневу інтерференцію як ознаку субординованого білінгвізму з вираженим домінуванням L1; восьмиро учнів не виявили інтерференції жодного разу. Ця нерівномірність підкреслює неефективність педагогічних стратегій, орієнтованих на «середній рівень класу».

Порівняння двох корпусів виявило ієрархію стійкості, що є центральним теоретичним результатом дослідження і підтверджує вихідну гіпотезу. Після контакту з нормативним текстом загальна кількість інтерференційних помилок знизилась на 63% - з 16 до 6, кількість учнів з інтерференцією - вдвічі. Проте ефект є глибоко диференційованим: пряма лексична субституція скоротилась на 71%, граматична інтерференція - на 40%, фонетична субституція - на 75%. Цей результат є емпіричним підтвердженням теоретичного положення Елліса про те, що граматичні структури L1 є автоматизованими настільки глибоко, що пасивний контакт з нормою не може їх перебудувати. Із цього прямо впливають три педагогічні висновки: систематична робота з нормативними україномовними текстами є доказово ефективним засобом зниження лексичної інтерференції; граматична інтерференція потребує окремої цілеспрямованої роботи з відмінковими закінченнями, дієслівними формами, ступенями порівняння і прийменниковим керуванням; розрізнення інтерференційних і неінтерференційних помилок у педагогічній практиці є необхідною умовою ефективної корекційної роботи.

Перспективи подальших досліджень: порівняльний аналіз учнів з різних регіонів України для перевірки загальнонаціональності виявлених патернів; поздовжнє дослідження тих самих учнів для встановлення динаміки перебудови мовної системи в часі; застосування розробленого дизайну в інших контекстах масового вимушеного мовного зсуву.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту. Київ : Радянська школа, 2006. 176 с.
2. Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови: Морфологія. Синтаксис. Донецьк : ДонНУ, 2011. 992 с.
3. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: Фахове і нефахове спілкування. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2001. 480 с.
4. Масенко Л. Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 136 с.
5. Сербенська О., Волощак М. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей. Київ : Просвіта, 2003. 256 с.
6. Ставицька Л. Українська мова без табу: Словник нецензурної лексики та її відповідників. Київ : Критика, 2008. 456 с.
7. Сухомлинський В. О. Казки Школи під Голубим Небом. Київ : Веселка, 1977. 128 с.
8. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. Українська мова і літ. в школі. 1968. № 2. С. 1–10.
9. Ткачук М. Мова творів Василя Сухомлинського як зразок нормативного українського мовлення. Педагогіка і психологія. 2002. № 3. С. 45–52.
10. Цар І. М. Перехід молоді на українську: причини, труднощі, мета. Мова: класичне, модерне, постмодерне. 2023. Вип. 9. С. 99–111. DOI: 10.18523/lcmp2522-9281.2023.9.99-111.
11. Akinnaso F. N. On the Differences Between Spoken and Written Language. Language and Speech. 1982. Vol. 25, No. 2. P. 97–125.
12. Bennui P. A Study of L1 Interference in the Writing of Thai EFL Students. Malaysian Journal of ELT Research. 2008. Vol. 4. P. 72–102.
13. Bhela B. Native Language Interference in Learning a Second Language. International Education Journal. 1999. Vol. 1, No. 1. P. 22–33.
14. Biber D., Conrad S., Reppen R. Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 300 p.

15. Cherkasov O., Shcherbakova N. Vasyl Sukhomlynsky's Pedagogical Ideas: From the Pavlysh School to the New Ukrainian School. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. Sectio J.* 2020. Vol. 33, No. 1. P. 45–57. DOI: 10.17951/j.2020.33.1.45-57.
16. Csernicskó I., Fedinec C. Four Language Laws of Ukraine. *International Journal on Minority and Group Rights.* 2016. Vol. 23, No. 4. P. 560–582.
17. Dijkstra T., Van Heuven W. J. B. The Architecture of the Bilingual Word Recognition System. *Bilingualism: Language and Cognition.* 2002. Vol. 5, No. 3. P. 175–197.
18. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford : Oxford University Press, 1994. 824 p.
19. Ferreiro E., Teberosky A. *Literacy Before Schooling.* New York : Heinemann, 1982. 280 p.
20. Friginal E., Hardy J. A. *Natural Language Processing for Corpus Linguistics.* Cambridge : Cambridge University Press, 2022. 75 p. DOI: 10.1017/9781108966948.
21. Gon M. et al. The Russian War in Ukraine Increased Ukrainian Language Use on Social Media. *PLOS ONE.* 2024. PMC11332000. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11332000/>
22. Grosjean F. Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language.* 1989. Vol. 36, No. 1. P. 3–15. DOI: 10.1016/0093-934X(89)90048-5.
23. Hamers J. F., Blanc M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism.* 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 489 p.
24. Haugen E. *The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior.* Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1953. 695 p.
25. *Impacts of the 2022 Russo-Ukrainian War on Linguistic Identity.* CUNY Graduate Center. 2023. URL: https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/6238.
26. James C. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis.* London : Longman, 1998. 320 p.

27. Jarvis S., Pavlenko A. Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. New York : Routledge, 2008. 272 p.
28. Köhler R., Altmann G., Piotrowski R. G. (Eds.). Quantitative Linguistik / Quantitative Linguistics. Berlin : de Gruyter, 2005. 932 p.
29. Kroll J. F., Bialystok E. Understanding the Consequences of Bilingualism for Language Processing and Cognition. *Journal of Cognitive Psychology*. 2013. Vol. 25, No. 5. P. 497–514. DOI: 10.1080/20445911.2013.799170.
30. McEnery T., Hardie A. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 294 p.
31. Nation K., Dawson N. J., Hsiao Y. Book Language and Its Implications for Children's Language, Literacy, and Development. *Current Directions in Psychological Science*. 2022. Vol. 31, No. 5. P. 375–382. DOI: 10.1177/09637214221103264.
32. Odlin T. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 210 p.
33. Pavlenko A. «Stop Doing That, Ia Komu Skazala!»: Language Choice and Emotions in Parent–Child Communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2004. Vol. 25, No. 2–3. P. 179–203.
34. Protassova E., Yelenevskaya M. Changes in the Immigrant Russian-Speaking Family Language Policy During the War in Ukraine. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1385420.
35. Ringbom H. *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters, 2007. 198 p.
36. Savchenko A. Interlingual Slavic Homonymy: Prototypical and Occasional. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. 2024. URL: <https://journals.rudn.ru/semiotics-semantics/article/view/39853>.
37. Scott C. M., Windsor J. Spoken and Written Language Relationships in Language/Learning-Impaired and Normally Achieving School-Age Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 1992. Vol. 35, No. 6. P. 1303–1315.

38. Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972. Vol. 10, No. 3. P. 209–231.
39. Sukhomlynsky V. *My Heart I Give to Children*. EJR Language Service, 2016. 288 p.
40. Tsybulenko Y. et al. Introduction: Wartime Changes in Language Patterns of Ukrainians in Ukraine and Abroad. *Sociolinguistic Studies*. 2024. Vol. 19, No. 3–4. DOI: 10.3138/SS-19-3-4-0001.
41. Weinreich U. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York : Linguistic Circle of New York, 1953. 148 p.
42. Shtern A. et al. *Language Shift in Time of War: The Abandonment of Russian in Ukraine*. ResearchGate. 2024. URL: <https://www.researchgate.net/publication/378297666>.

СПИСОК СКОРОЧЕНЬ

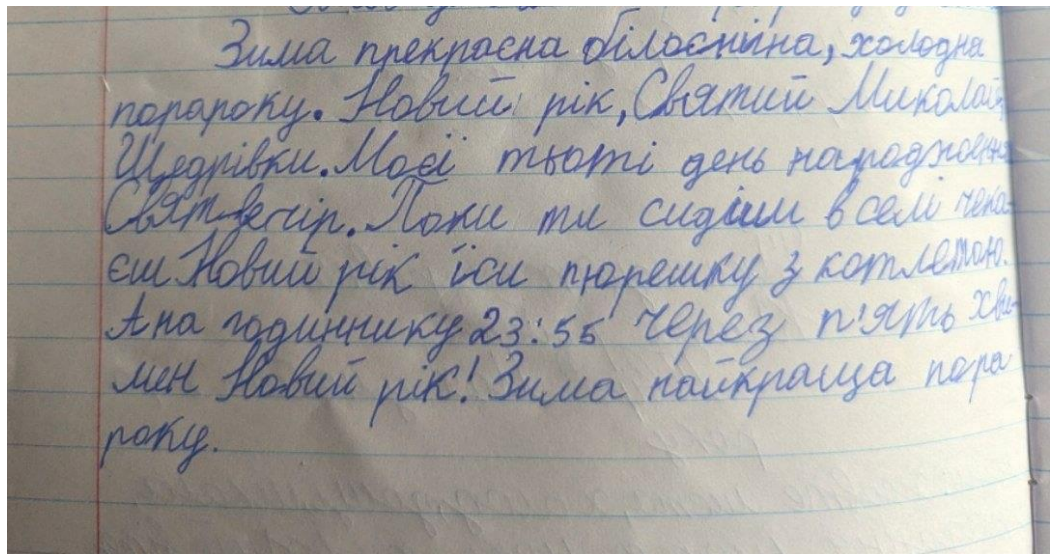
ВТ - вільний твір

ПТ - переказ твору

ДОДАТКИ

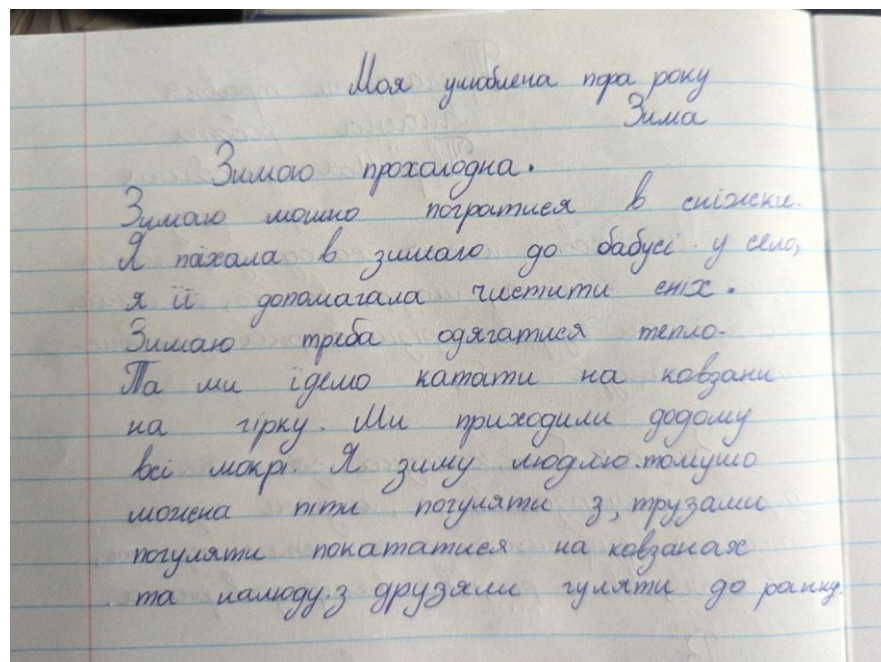
Додаток 1.

ВТ учень 1



Додаток 2.

ВТ учень 2



Моя улюблена пора року - Весна.
Вона дуже гарна та милова.
Мені вона подобається, тому що навесні
такі сніг, цвітуть квіти. По-перше:
цвітуть червоні та зелені трави.
По-друге: бо все розквітає. По-третє:
тому що навесні Пасха та й ідуть
святі пасхи та яйця. Висновок: тому що
Моя улюблена пора року весна вона гарна,
милова навесні цвітуть квіти, зелені
трави, такі сніг та цвітуть червоні та,
тому що пасха та святі пасхи та яйця.

Моя улюблена пора року це
літо, літні свята, басейн, прогулянки
з друзями. Я люблю ^{літо} тому що
влітку можна гуляти до скільки хочеш
завжди тепло, але в такі моменти
коли літом їде додому, а коли
так прогулюєшся то повернувшись
додому вже накрає але мене не
свормили а просто казали так не
гуляти, а ще я люблю літо за те
що ти ~~можеш~~ можеш відпочити
від школи не ~~на~~ треба вставати
в 6:50 або в 7:00 можеш
спати до скільки хочеш. Літати
є що запланувати ти ~~хтось~~ проводи
ти ~~ли~~ літо у ~~я~~ бабусі ~~хтось~~,
в ~~маленькій~~ ^{маленькій}, ~~хтось~~ в місті, ~~хтось~~
їде подорожувати за кордон. Я
із матеріків хто їде або до баб-
уї ~~на~~ ^{на} бабусю допомагати ~~бабусі~~ їй
або в я їду в школу. Я люблю

Моя улюблена пара років
літо. Польщу стає тепло і я
можу поїхати всю до свого дво-
річного дідуся в Іванків. В селі я
ходжу на тубалку, ходжу в ліс по
дрова, ходжу купатися в річку
Петерів. А ще я ступаю з дере-
за шукую, ходжу до свого друга.
Потім я з Машою збираю огішки,
палицю, картоплю, цибулину. А потім
ми збираємо печі й ідемо додому.
Восени ми знову приїжджаємо
до села і ідемо збирати гриби.

Моя улюблена мама
поку. Це літо... Чому
мені вона подобається?
Я дуже люблю їздити
до бабусі, та там і самі
навчати, дити. Там ще
є річка, дуже жарко
влітку. Ще буває
я їздив в парк.
Я люблю літо тому
що канікули.

Моя улюблена пора року
це літо. І особливо літо
за теплою білою спекою.
За теплою морською купатися
в басейні. Зама за теплою
морською їздити на море.
За теплою морською відпочивати
всередині. Літо це найкраща
пора року як на мене. І особливо
літо.

Міжбайк.
Моя улюблена пора
рок у літо.
В літку можна купати в
басейні на річці кататися
на квадроциклі, кататися на
велосипеді, скутері, ходити пішки
істи морозива пийти холодні
напої. Ізгити в село до бабусі,
дідуся. Ізгити в Одесу
на море. Подорожувати по
морях та за кордоном.
Щоб у літку можна
подорожувати ходити
по річці басейні іти по луках
машину, груші, яблука, пийти
воду, кататися на скутері,
міжбайк, квадроцикл.

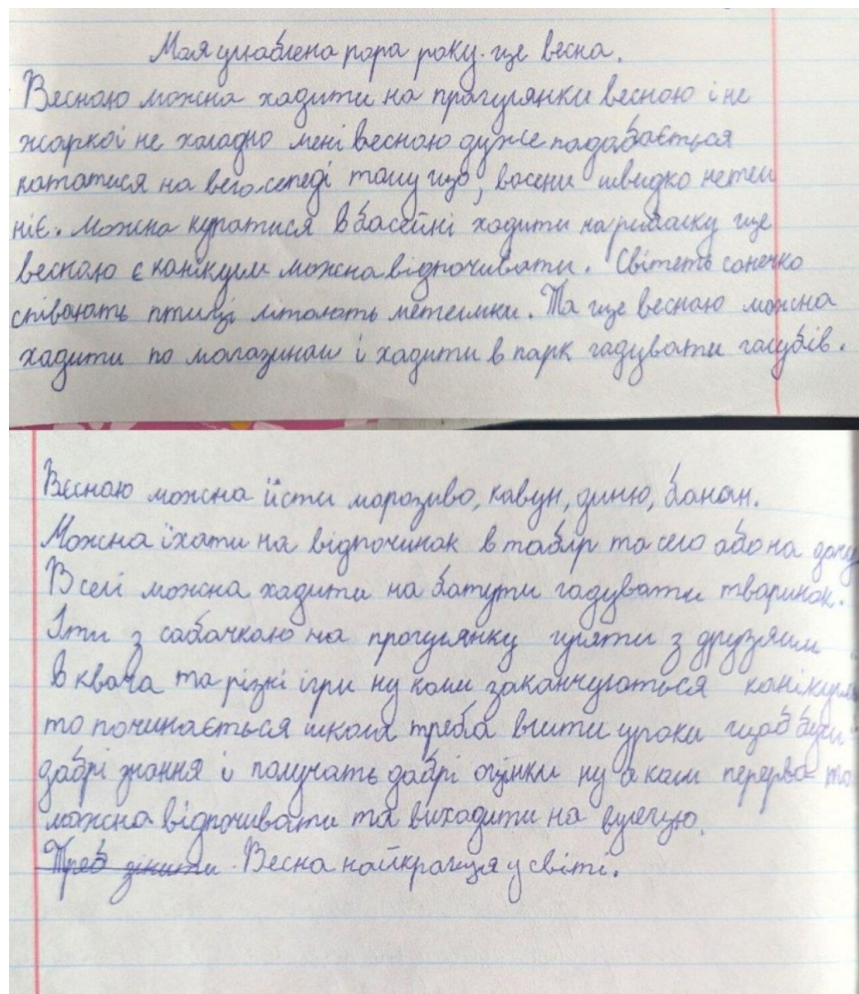
процвіє, і тече.
Моя улюблена пора року це Літо.
Влітку я їду до бабусі та дідуся.
Я з друзями поїхали на озеро.
Ми з друзями гоїдалися на гамаку та
гоїдалися. Ми, каталися на велосипеді, але
літо швидко промайнула.

Я люблю проводити літо з друзями.
Іноді я забуваю про школу, але сумую за
вчителем та друзями. Але я, не забуваю
про свій клас. Той влітку є свято Напокупання

Моя улюблена пора року
це літо чому бо літом
можна кудати ся на
морі, в басейні, на річці.
Можно їхати на дачу
в село до бабусі їсти
вишкі, черешкі, малину
полюки зю ка вук річку.
Можно гуляти до вечера
кататися на велосипеді.
на самокатах грати із
друзями. В літку дуже із
велика спека, їхати
в табір. В літку дуже
весело круто.
Будуть покинутися карикда.
Можно порозуму вати.

В літку дуже весело
круто мені дуже
сподобається літо.

Моя улюблена пара року
літо
Моя улюблена пара року літо.
Понизько, вітряно спекотно, та є
літні канікули. І можна виїхати
ти до мамі та можна гуляти
в басейні. Ще можна поїхати
на море. На початку літа
ще холодно а в середині літа
уже тепло. Бо мамі казалися
на велосипеді цілий день. Та
можна поїхати на все літо в
село. Виснава що менше цікави і
фена рачкових піджаків.



Моя думка про роки ще
всё. Тоді що розквітнуть квіти,
зеленіє трава, дерева зеленіють, тоді
ще є Пасха. Мені подобаться всі
тако, як і дитя, мають дошкі,
ще мені подобаться котики на
велосипеді й на велосипеді солодкі.
Я їду в село допомагаю батькам
та йду в город їсти моркву.
Ми з батьками готуємо буршти
та піцу й ще готуємо шашлики.
І в мене всь весною є день народження
вона приходить першого травня. Для
мене весна ще сама гарна про роки.

моя улюблена пора
 це літо
 літо це дуже гарна спека
 дружно, в міжку морської води
 кавун морі попонує
 поїхати на море на дачу
 покатися на велосипеді
 можна погуляти із друзями
~~кавуни~~ три місяці
 поплавати в дачі
 можна поїсти літнього
 школи спати можна довго
 сонце світить по
 полуночю можна поїсти
 фрукти поїсти погуляти
 в парку з друзями
 погуляти на вулиці
 на велосипеді покатися
 поїхати на дачу літо
 це класно.

Моя улюблена пора року це
літо. Бою дуже спекотне
я в літку можна ходити на риболо
влю. Я в літку можу поїхати
в село. Там цвінуть вишні,
терешні і багато квітів. Т.це
можна поїхати на велосипеді
кататися. Можна поїхати на
відрощик раджу в Ірпіню
це в Карпатах там дуже красиво.
Можна можна зробити висновок
літо прекрасна пора року.

Оповідання Василя Сухомлинського “Верба над ставом”

Запам'яталося з дитинства: в ясний день бабиного літа над ставом схилилась верба. Вона була стара, дупляста. Мене й узяла гадка — може, верба в цю хвилину думає: прийде осінь, зима, після зими настане весна, все довкола розквітне, а я вже ніколи не зазеленію, бо я стара... Мені було дуже жаль тієї верби. Весною пішов я поглянути: а чи зазеленіла вона? Ні. Стояла суха. А поруч із нею зеленіли три паростки — ніжні, пахучі. З кожним днем вони ставали все вищі й сильніші. Дві молоді вербички. Вони виростили від коріння старої. І здавалось мені, що стара суха верба радіє: я не вмерла, я житиму вічно.

Додаток 18.

ПТ учень 1

Одного дня вітку в'ялуї схилю-
ся стара верба. І думав вона настане
осінь, зима, а там і весна не буду
більше зеленіти. Мені стало згод-
ко красуню. Молоді вербички вирос-
ли з коріння старої верби. Я не
вмерла, я житиму вічно!

Додаток 19.

ПТ учень 2

1. З самого дитинства
верба була стара.
2. Вона пішла подивитися на вербу
чи вона ^{по} не зазеленіла
3. Прошла осінь, зима і вона не
по зазеленіла.
4. А від старої верби зазеленіло
дві верби.
5. А стара верба думає а не
виросла

Додаток 20.

ПТ учень 3

1. Запам'яталося з дитинства як
одного літнього дня схилилася

2. багатолітня верба.

Верба й думала: Ось пройде ця
весна насту наступна ~~на~~ її
розцвітуть, а я сім'я не.

3. Одного дня я пішов до тієї верби
подивити розцвіла вона чи ні, вона не
розцвіла, але сім'я їй з сікоріями

4. "повиросли мої вербиці."

І верба подумала це і подумала

"Я не ~~верба~~ ~~листя~~ а життєво
життєво вічно."

Додаток 22.

ПТ учень 5

"Стара верба"
Одного дня хвилі. Я побачила стару вербу. Вона думала, дерево каже - дурне старе. Троян був день я пішла подивитись не красуню. Я побачила,

що при гарястці розвивається, а верба садова, і сука мети стояла суцільно. Троян був, ще день я пішла подивитись і гарястці ставали на гілках дерева ситі. ~~Ніколи~~ ^{ніколи}, а вона сука стара. Верба розвивається не змерла, я зсиділа.

Додаток 23.

ПТ учень 6

Одного літнього дня схилилася
верба на ставом і думала "коли
настане літо, осінь, зима, а потім
весна то все буде зелене. А я за-
лишусь сухою й дуплястою. Одним
дня я прийшла певирити чи
не зазеленіла верба ні вона
не зазеленіла. Але бач верби
росло два паростки дві молоді
вербички. З кожним днем
вони ставали вищі й сильніші.

Верба зраділа і подумала "я буду
жити вічно"

Додаток 24.

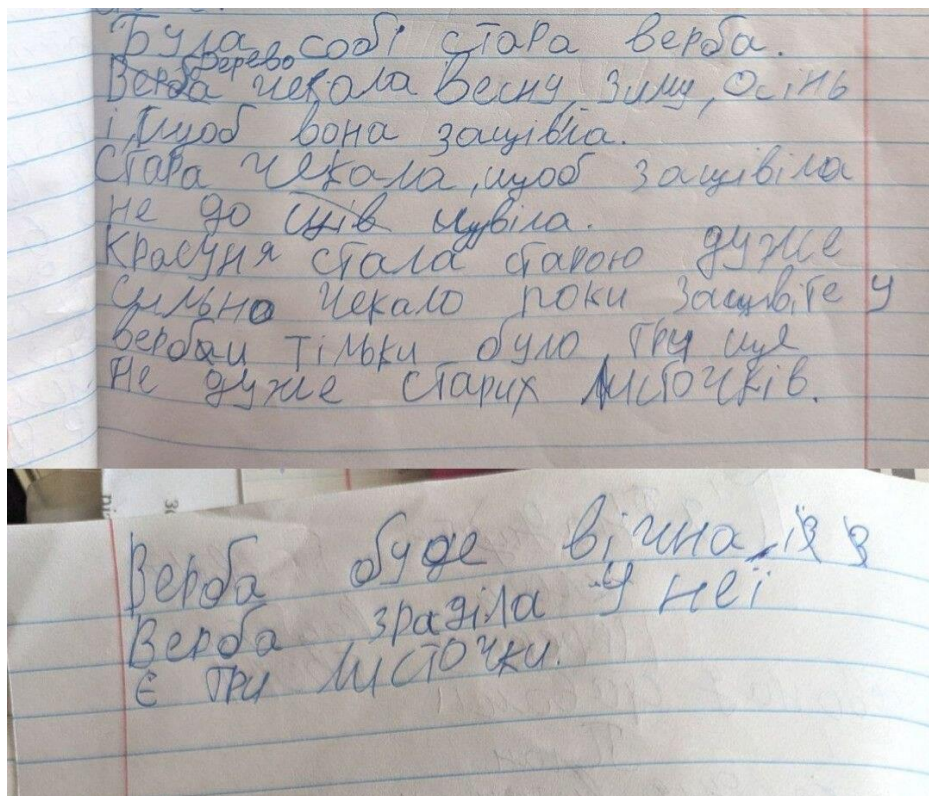
ПТ учень 7

нос в сім році розвивається одна дитина
стара верба. Вона
очікувано, що малюнок
розвиватиметься. Історик мене
нагадує, що верба розвивається
але відома так і не розвивається
300 років тому почали розвиватися
нові паростки верби.

Верба не відростає вона буде
жити вічно.

Додаток 26.

ПТ учень 9



Додаток 27.

ПТ учень 10

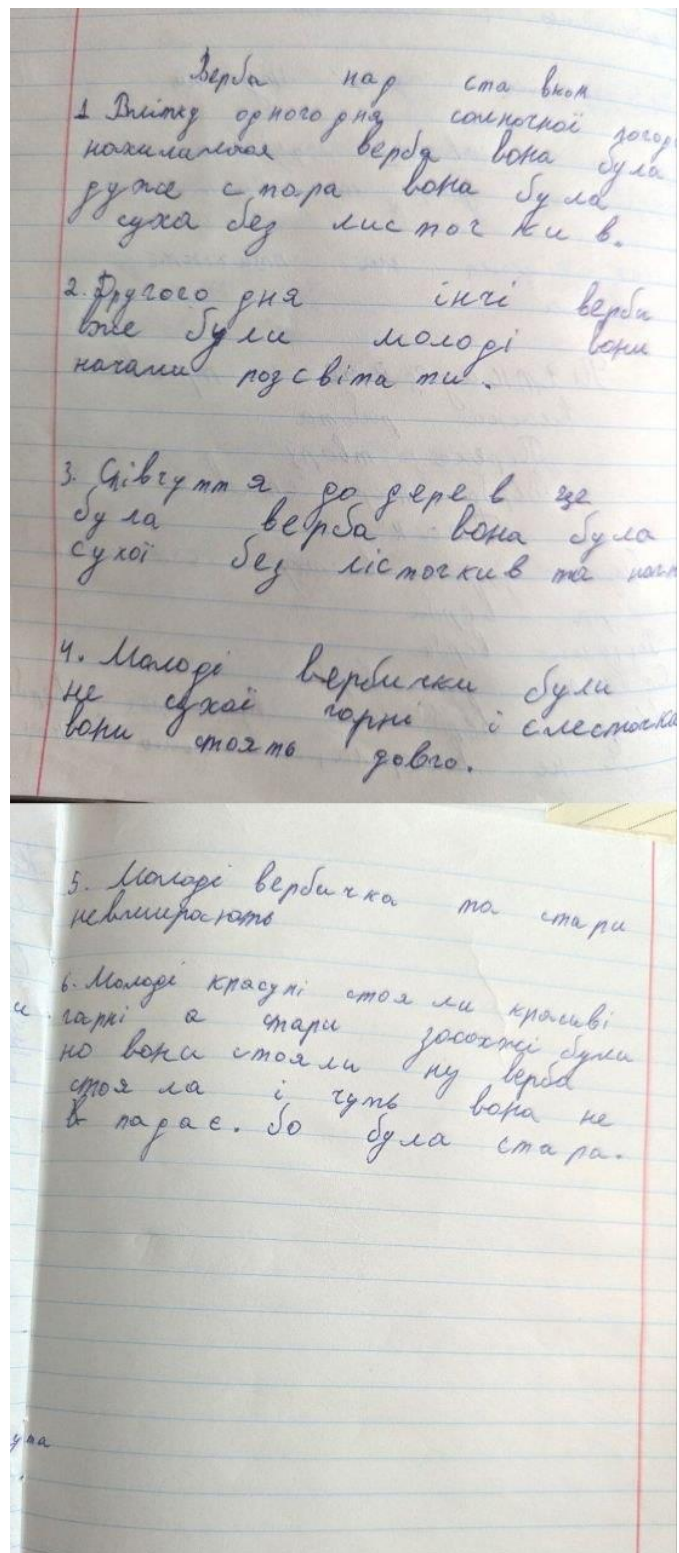
Одного дня вітку схилилась стара верба над ставом.

Камі настане осінь, а за нею зима, за зимою весна. Вона здогадає, що вона розцвіте але вона вже стара. Співчує їй до верби, тому, що вона вже стара.

Молоді вербички росли від кореня старої верби.
"Я не вмерла, я житиму вічно."

Додаток 28.

ПТ учень 11



Додаток 29.

ПТ учень 12

огного зна стала стара верба у са-
гу. Тамин вербу набачили гимн
Вани гимн из верба не раз-
вине і наспра наступна вестна

1. І вани набачили из на старит
верба разавини ми листка.
І вани ставали дилне, і дилне
пачи пачи расти зди мавад верба
І верба дуча из микачи не
раме

Додаток 30.

ПТ учень 13

Одного дня в літку схилилася стара верба.
Воздушки у верби були, шур стане асінь потім
зимою, весна всі рослини розквітнуть а я так
і залишусь не зеленою а сухою та не гарною.
Качи прийшов день розквітати то одного дня
розпувіли веселі, шовкі, зелені, гарні верби. І
стара верба сказала я не пацру я буду жити
вічно. Верба так і залишилася старою у відуках
вона красуня.

Додаток 31.

ПТ учень 14

Одного разу вітків схилилась стара
верба.

Думала вона що старого красуня
більше не розквітне.

Тривувало діаманто вербі.

Розквітла молоді вербички
біля старої красуні.
Нове верба "я не вмерла, я
читаму вічно буду."

Додаток 32.

ПТ учень 15

Одого, дна, вайты бхмнннн стнна
внда. чалогі вндаікі від стара
внда внда дуже зирни кнису
Сибиряма го вербо, не Древо
дуже зирне, кнису. Я не
вмерла а жити вично. помн
внда ванда дого; дего верба
була дуже стара а внда сказана
я не вмерла а буму жити
вично

Додаток 33.

ПТ учень 16

Якось одного дня була верба
і вже схилилася до суча.
Потім вона задумалася, що буде
як, що я пошу.
Хлопчик пішов, щоб подивитися
на вербу.
Велика верба маленьким вербам
з своїх корнів давала живити для
маленьких верб.
І Верба сказала "Я не вмерла я житиму"