

2. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Вос Джанет; переклад з англ. М. Товкало. – Львів: Літопис, 2011. – С. 544.
3. Коменский Я. А. Пампедия. Глава I. Что такое Пампедия и почему она желательна. В каком смысле не обходимо стремиться к воспитанию всех людей во всем и всесторонне / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11-15.
4. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. Том I. Велика дидактика / Я.А. Коменський; за ред. з біограф. нарисом і приміт. проф. А.А. Красновського. – К.: Рад. школа, 1940. – С. 30.
5. Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы / И.И. Логвинов. – М.: ВИНОМ Лаборатория знаний, 2007. – С. 5.
6. Мкртчян М.А. Проблемы современной дидактики / М.А. Мкртчян // Шкільні технології. – 2009. – № 4. – С. 45.
7. Наторп П. Философия как целое – основа педагогики: [электронный ресурс], 2006. – Режим доступа: http://i-u.ru/biblio/archive/natorp_isbran/07.aspx. – Назва з екрану.
8. Наумов Б. М. Поліцентричний метод: перша педагогічна технологія цілісного розвитку особистості / Б.М. Наумов. – Харків: РВП «Оригінал», 1998. – 280 с.
9. Огурцов А.П. На пути к философии образования / А.П. Огурцов // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 18.
10. Розин В.М. Философия образования как предмет общего дела / В.М. Розин // Вопросы философии. – № 11. – 1995. – С. 8.
11. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П.І. Сікорський; Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. – Львів: Каменяр, 1998. – С. 81, 107-110.
12. Фурман А. Педагогіка як сфера мислелюдності: функції, предмет, метод / А. Фурман // Освіта і Управління. – 2010. – Т. 13. – № 1. – С. 30.

С.Г. КАРПЕНЧУК. ИДЕИ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Резюме. В статье раскрыты взгляды современных ученых, касающихся педагогических идей чешского просветителя Я.А. Коменского, связанных с дидактическими подходами, а также их использованием в современном образовательно-информационном пространстве. Кроме этого, автор решает кое-какие противоречия в этом контексте.

Ключевые слова: педагогическое информационное пространство, пространство-время, теория, пампедия, пансофия, дидактика, природосообразность.

S.H. KARPENCHUK. THE IDEAS OF JOHN AMOS COMENIUS IN THE CONTEXT OF MODERN INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL FIELD

The summary. The article deals with the points of view of modern scientists on the pedagogical ideas of Czech educator Ya. A. Komenskyi. Which are connected with didactical foundations and their usage in modern pedagogical informative space. Except it, the author made efforts to solve some contradictions in this context.

Key words: pedagogical informative space, space-time, theory, pampedia, pansophia, didactics, nature responsible.

Одержано редакцією 27.02.2015 р.

УДК: 373. 2: 81' 246. 2: 159. 000

Л.І. КАЗАНЦЕВА

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОГО БІЛІНГВІЗМУ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Резюме. Методологічними питаннями формування білінгвізму в дитячому віці виступають такі: двомовність є чинником інтелектуального, лінгвістичного, комунікативного розвитку особистості дитини, специфіка механізмів розвитку мовно-мовленнєвих здібностей і мовної свідомості дітей у процесі оволодіння другою мовою, залежність розвитку білінгвальних навичок від віку дітей та умов їх набуття. Успішне формування білінгвізму залежить від способу опанування мов – від народження або через засвоєння другої мови на основі рідної в дошкільному віці.

Ключові слова: білінгвізм, мовні здібності, диференціація мов, усвідомлення білінгвізму, міжмовні функціональні еквіваленти, опора на рідну мову.

Постановка проблеми. Дитячий білінгвізм є предметом дискусій психології, психолінгвістики, психофізіології, дидактики. Найбільш важливими в цій дискусії є питання про те, який шлях формування двомовності є найпродуктивнішим та які психологічні механізми спрацьовують у процесі його набуття. Відповіді на питання про застосування педагогічного інструментарію, тобто зовнішніх чинників, надає лінгводидактика, а відповіді про дію внутрішніх спонук і механізмів набуття двомовності, на які має спиратися лінгводидактика, надає психолінгвістика. Сучасне розуміння проблем дитячого білінгвізму вказує на необхідність їх розв'язання на перетині наук і не може бути виключно психологічним, психолінгвістичним або педагогічним.

Мета статті. Висвітлити науково-теоретичні засади формування білінгвізму в дитячому віці на основі фундаментальних досліджень в галузі психології, психолінгвістики, лінгводидактики; аналізу різних підходів до багатомовного навчання дітей; зарубіжного й вітчизняного досвіду виховання дітей у полімовному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Одне з ключових питань білінгвізму, яке стосується характеру впливу двомовності на розвиток особистості дитини, після тривалого періоду неприйняття в цілому сьогодні розв'язується з позиції визнання білінгвізму як прискорювача розвитку, що підтверджується більшістю досліджень (А. Богуш, О. Ван, У. Вайнрайх, Л. Виготський, А. де Хувер, Н. Імедадзе, В. Ламбер, О. Леонтєв, В. Леопольд, А. Мартіне, К. Протасова, Ж. Ронжа, І. Румянцева, У. Стерн, А. Табуре-Келлер, Е. Хауген, Г. Чиршева, О. Шахнарович, А. Яцикявічус).

Так, У. Стерн доводить, що відмінності в мовах, що засвоюються дитиною, не лише викликають негативні інтерферентні наслідки, але й становлять могутній стимул окремих актів мислення, викликають порівняння і диференціацію, усвідомлення обсягу та обмеженості понять, розуміння відтінків значення слів у різних мовах. Про позитивний вплив вивчення декількох мов на психічний розвиток дітей писав Л. Виготський. Знання двох мов, вважає він, дозволяє дитині пізнати зміст тих понять, які не мають прямого перекладу з однієї мови на іншу, а відмінність значень лінгвістичних явищ двох мовних систем вдосконалює розуміння рідної мови. Дослідники О. Ван, Дж. Ейшир, Е. Райт підтверджують цю думку і відзначають швидке просування дітей у засвоєнні рідної мови під впливом другої.

Надзвичайно важливими для підтримки ідей раннього білінгвізму стали відкриття Л. Виготського про самостійність формування і функціонування мовних систем у свідомості мовця: дві мови у свідомості дитини не наштовхуються механічно одна на одну і не підлягають законам взаємного гальмування [3]. Це підтверджується дослідженнями психофізіології щодо залежності локалізації мовленнєвих центрів від порядку формування мовних систем (М. Красногорський, О. Лурія). При засвоєнні другої мови утворюється вторинна знакова система, в основі якої лежать нові нервові зв'язки, натомість дві знакові системи не наштовхуються і не анулюють одна одну, а певним чином співіснують (М. Красногорський).

Фундаментальні теоретичні дослідження в галузі психології та психофізіології, накопичений експериментальний матеріал, розробка надійних тестів перевірки розумових здібностей дітей переконливо доводять здатність дітей до засвоєння двох мов, більше того, відзначають помітні переваги в розвитку дітей-білінгвів перед однолітками-монолінгвами. Так, У. Пенфілд і Л. Робертс стверджують, що дитина без особливих зусиль засвоює як одну, так і дві мови в ранньому дитинстві, оскільки це відбувається за допомогою одного й того самого механізму в мозку. Цю думку підтримує А. Алхазішвілі: «мовна здібність людини нейтральна по відношенню до того, яка мова і скільки мов засвоюється дитиною. Для оволодіння однією або двома мовами немає роздільних здібностей, тому обидві одночасно засвоюються з тією самою легкістю, що й одна» [2, 23-24]. За слушним зауваженням Г. Богіна, вепська дитина, яка має опанувати п'ятнадцять відмінків, витрачає не в 7,5 разів більше часу, ніж та, що опановує два. Очевидно, закони саморегуляції допомагають дитині активізувати готовність до засвоєння необхідного обсягу інформації за стислий час.

У найновіших роботах з питань одночасного засвоєння двох мов (Б. Бейн, В. Ламберт, А. Панарін, К. Протасова, Е. Пейл, Г. Чиршева та ін.) наводяться факти, за якими двомовність можна вважати стимулом когнітивного розвитку на ранніх етапах онтогенезу. Г. Чиршева відзначає значно інтенсивніший розумовий і лінгвістичний розвиток дітей-білінгвів, ніж монолінгвів. Вона пояснює це тим, що дитині, яка від народження опановує дві мови, в сім'ях приділяється значно більше уваги з боку батьків, адже принцип «одна особа – одна мова» вимагає від них інтенсивнішого спілкування з дитиною, кожного – своєю мовою. «Не сам білінгвізм, а ті зусилля, які докладаються для його формування, не можуть не впливати на загальний розвиток дитини», – зазначає Г. Чиршева [8, 113].

Дослідження раннього білінгвізму фіксують розвиток у дітей так званих металінгвістичних здібностей. Під ними розуміються індивідуальні особливості особистості, які складаються з умінь оцінювати мовні одиниці й компоненти комунікативної ситуації, входять до комунікативної та когнітивної компетенцій і детермінують їх реалізацію в мовленнєвій поведінці комунікантів (В. Ламберт, В. Леопольд, Ю. Леві, Ю. Майзель, Е. Райт, Ж. Ронжа). Металінгвістичні здібності оцінюються вченими як одна з позитивних когнітивних характеристик, що є результатом білінгвізму.

Інші дослідження (S. Ben-Zeev, C. Baker) доводять, що здібності білінгвів аналізувати мовні одиниці виникають із необхідності запобігати інтерференції та змішування мов, що робить дітей чутливими до свого і чужого мовлення. Вони краще виконують завдання на виявлення граматично правильних і неправильних конструкцій, на визначення кількості слів у реченні, диференціацію фонем. Білінгви здатні зрозуміліше робити пояснення своїм співрозмовникам, давати чіткіші визначення поняттям, мають розвиненіші, ніж у монолінгвів, метакомунікативні здібності.

Одним із яскравих проявів мовних здібностей дітей-білінгвів є диференціація звукового і смислового аспектів слів, що дозволяє їм вільно заміщувати слова синоніми. Так, В. Леопольд описує ситуації, коли забуте у вірші слово дитина заміщує не співзвучною лексемою, а словом, близьким за змістом. Учений пояснює, що під час запам'ятовування віршів одномовні діти орієнтуються на звук і риму, а двомовні – на зміст. Білінгви на два-три роки раніше досягають стадії усвідомлення семантичної складової мови, аніж їхні одномовні однолітки (Ю. Леві, М. Кляйн, М. Майхіл).

Завдання навчитися говорити однією мовою вимагає від мовця не надто значних зусиль, зазначає Б. Бейн, тоді як при формуванні двомовності розвиваються когнітивні зусилля. У білінгвів і монолінгвів різне ставлення до суспільства і до самих себе, білінгви більш винахідливі, динамічні, активні, семіотично розвинені. В. Ламбер і Е. Пейл висунули припущення, що двомовність забезпечує індивіду більш об'ємний, «стереоскопічний» погляд на мову і комунікацію, що зрідка доступно монолінгвам.

Спостереження Г. Чиршевої за двомовним розвитком дітей раннього віку засвідчили їх ранній інтерес до семантики слів, усвідомлення можливості вираження поняття різними мовами. Це сприяло розвитку перекладацьких навичок, інтересу до мотивації найменувань. Завдяки здібностям аналізувати мовні форми, діти можуть в 3 р.4 міс. виправляти граматичні форми, відчувати фонетичні особливості свого і чужого мовлення на двох мовах, у 5 років – зіставляти алфавіти двох і трьох мов та встановлювати в них спільне й відмінне [8]. Ранній білінгвізм, розвиваючи мовну здібність, активізує металінгвістичну діяльність, яка в свою чергу, допомагає під час засвоєння наступних мов. Інтерес до інших мов зазвичай формується у дітей при усвідомленні власного білінгвізму (за Г. Чиршевою, у 5 років). Оволодіння третьою мовою (Р. Барсук, У. Вайнрайх, Е. Хардінг, Е. Хауген, Ф. Файлі), для двомовної дитини не становить тих труднощів, які виникають під час засвоєння другої мови одномовною дитиною.

Отже, у психологічному аспекті проблеми білінгвізму досліджуються як чинник розвитку особистості, як питання розвитку індивідуальних здібностей в оволодінні другою мовою і здібності мислення кожною із включених у процес білінгвізму мов (В. Аврорін, А. Алхазішвілі, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимняя, Н. Імедадзе, О. Леонтьєв, О. Негневицька, Т. Ушакова, О. Шахнарович).

До цього часу серед науковців погляди на визначення поняття білінгвізму не є однотайними. Більшістю обстоється позиція, за якою білінгвізм трактується як однаково вільне користування двома мовами (В. Аврорін, Т. Бертагасв, С. Верещагін, А. Мартіне, В. Розенцвейг та ін.). Чи здатні діти і в який спосіб засвоїти дві мови так, щоб однаково вільно відтворювати завдання вербальної програми засобами рідної і нерідної мов? Відповідь залежить у способах та умовах набуття двомовності.

Найбільш ефективним, і неперевершеним до цього часу став винайдений спосіб навчання дітей двох мов за принципом «одна особа – одна мова». У монографії Ж. Ронжа «Розвиток мовлення двомовної дитини» (1913 р.) вперше ґрунтовно презентував досвід виховання дитини у двомовному сімейному колі за принципом «одна особа – одна мова». Ця надзвичайно цінна з психологічного і лінгвістичного погляду праця була високо оцінена Л. Виготським, а спосіб навчання отримав авторський знак – «принцип Ронжа». Винайдений ним принцип названо «штучними умовами», та тільки завдяки їм дитина здатна здійснити подвійну роботу без помітних труднощів, яких відчувала б під час засвоєння другої форми мовлення на основі першої. Введення дитини у стабільну мовленнєву ситуацію і стало тим психологічним чинником, який спростив вивчення двох мов водночас [3].

Паралельне засвоєння двох мов, жодна з яких не є першою або другою, рідною або нерідною, а обидві посідають рівнозначне місце – у цьому суть способу навчання «за Ронжа», у цьому принципова відмінність способу формування білінгвізму від усіх інших. Дослідниками (Ж. Ронжа, А. Табуре-Келлер, В. Леопольд, В. Штерн) визначено загальні закономірності становлення білінгвізму від народження. По-перше, це певна послідовність мовних стадій: I – стадія дитячого мовлення, яка триває до 2-х років, де мовлення дитини належить жодній з мов; II – стадія змішаного мовлення, яка триває до трьох років; III – стадія незалежності двох мовних систем, що починає розгортатися в 3-3, 5 роки. На останній стадії діти легко спілкуються обома мовами, вільно переходять з однієї мови на іншу, не змішуючи, не калькуючи і не спотворюючи мовних одиниць (В. Леопольд, Ж. Ронжа, А. Табуре-Келлер). По-друге, ученими висловлюється теза про раннє усвідомлення двомовною дитиною того, що кожна думка може бути виголошена різними мовами. Початок усвідомлення двох мов відноситься до початку третього року життя, вважає Ж. Ронжа, коли зникають змішані фрази і з'являється вільне використання двох мов. По-третє, відзначається позитивний вплив двомовності на психічний і мовленнєвий розвиток дітей. По-четверте, цей спосіб є універсальним до засвоєння різних за лінгвістичними характеристиками мов – споріднених, неблизьких, діалектів.

Дослідники зауважують на обов'язковому дотриманні певних правил щодо формування білінгвізму від народження дитини. Це передусім стосується розподілу мов між комунікантами, що спілкуються з дитиною, тобто створенні ситуативного стабілізатора, який розпізнається дитиною і утворює стереотипи щодо спеціалізованого застосування різних мов. Недотримання цього правила створює психологічний дискомфорт, в умовах якого в дитини може відбуватися дискоординація усталених зв'язків. Так, описаний І. Епштейном і набувший широкої відомості випадок з 3,5-річною двомовною дитиною, яка не змогла зробити переклад з однієї добре знаної мови (арабської) на іншу (гебрайську), отримав в авторській інтерпретації хибного тлумачення. Не порушення інтелектуального розвитку стали причиною мовленнєвої неспроможності дитини, як тлумачив І. Епштейн, а її психологічний стан, пов'язаний з руйнуванням звичних зв'язків і стійких комунікативних правил.

Очевидно, не можна двомовність однозначно розглядати як чинник сприяння або гальмівник розвитку взагалі, без врахування обставин та умов, у яких відбувається розвиток дитини, і тих закономірних змін, що проявляються на кожному віковому етапі. Застереження стосуються стихійного, некерованого білінгвізму, коли дитина поринає у світ подвійних форм для одного позначуваного, не маючи допомоги дорослого. Всю

проблему дитячої двомовності належить розглядати з позиції діалектики та динаміки дитячого розвитку, тому, на думку Л. Виготського, «керівництво з боку педагога, вихователя ніде не має такого вирішального значення для долі дитячого мовлення та інтелектуального розвитку, як у випадку багатомовності» [3, 62]. Якщо ж дитина віддана в розпорядження випадкового змішування різних мовних систем, якщо вона розвивається стихійно, а не скеровується засобами цілеспрямованого виховання та навчання, то це й призведе до негативних наслідків.

Оригінальний погляд на формування раннього білінгвізму в стихійному двомовному оточенні висловлює І. Румянцева. Можливості головного мозку дитини настільки великі, вважає вчена, що вона здатна мимоволі вичленувати дві мовні системи із синтетичної інформації двомовного середовища. Через загострену перцепцію широко відкритих каналів сприйняття маленькій дитині набагато простіше оволодіти двома мовами в соціумі природним шляхом, ніж при керованому навчанні, яке спирається на логіку. Причому, чим раніше і менш свідомо дитина почне оволодівати другою мовою, тим успішніше вона її засвоїть. «Перебування дитини у двомовному середовищі так же природно, як і перебування її серед усього розмаїття кольорів та звуків світу» [7, 12].

Натомість, варто зазначити, що в стихійному середовищі зазвичай нечасто утворюється паритетна двомовність, в умовах якої дитина може засвоювати мови як два рівноправних комунікативних засоби. Частіше дитина в родинному колі засвоює одну рідну (материнську) мову, а потім, виходячи у широкий соціальний простір, зтикається з гетерогенним мовленнєвим середовищем. Тож, у широкій освітній практиці маємо ситуації, коли формування білінгвізму відбувається як навчання другої мови на основі рідної. Це вимагає пошуку адекватного лінгводидактичного інструментарію з урахуванням механізмів впливу рідномовних стереотипів на засвоєння другої мови і, відповідно, формування білінгвізму.

Автори сучасних психологічних досліджень (П. Гальперін, І. Зимняя, О. Леонт'єв, Н. Талізіна, О. Кабанова) висловлюють думку, що повноцінне формування мовлення іноземною мовою не може бути досягнуто без попереднього засвоєння того, що складає специфіку мови взагалі, а отже без попереднього опанування рідної мови. П. Гальперін і О. Кабанова вважають, що рідна мова формує мовну свідомість і виступає основою до засвоєння мовлення іноземною мовою. О. Леонт'єв підкреслює, що під час навчання іноземної мови немає необхідності створювати нову систему мовлення та механізми його породження – вони вже побудовані засобами рідної мови. Перед методикою стоїть завдання здійснити певну корекцію, щоб забезпечити перенос тих вмій і навичок, які сформовані рідною мовою.

Деякі з найновіших досліджень раннього білінгвізму (О. Ван, Р. Антонюк) вказують на негативні наслідки в навчанні іноземної мови через те, що не було досягнуто достатнього рівня володіння першою мовою. «Існує критична стадія розвитку нервових клітин мозку, під час якої можливе зверхактивне засвоєння не тільки однієї, але й декількох систем вербальних знаків. У дитини, яка не досягла критичної стадії, мозок недостатньо зрілий для сприймання. Після того, як дитина минає цю критичну стадію, її мозок навпаки не має необхідної гнучкості» [1, 51]. Отже, для вивчення другої мови, дитина має спочатку досягти певного «критичного» рівня розвитку першої мови, вважає Р. Антонюк.

У питанні початку формування двомовності на основі рідної мови вчені аргументовано доводять найвищу продуктивність раннього і дошкільного віку (А. Богуш, І. Луценко, О. Негневицька, У. Пенфільд, К. Протасова, Е. Пулгрем, Е. Райт, Н. Родіна, О. Шахнарович та ін.). Вони вбачають підґрунтям успішного навчання другої мови психофізіологічні можливості дітей переддошкільного віку. У. Пенфільд фізіологічною основою стрімких темпів навчання декількох мов вважає наявність спеціалізованої здібності до засвоєння мов. «Мозок дитини пластичний. Мозок дорослого, яким би не був продуктивним в іншому, зазвичай стоїть нижче у порівнянні з мозком дитини відносно навчання мови» [5, 221]. Е. Пулгрем вказує оптимальний на його думку час початку навчання другої мови – 3-4 роки. Це найсприятливіший у фізіологічному відношенні час, тому що саме тоді найінтенсивніше функціонує природжений механізм засвоєння мов. А. Богуш, К. Стрюк сенситивним для початку організованого опанування другої мови вважають молодший вік, К. Крутій, О. Хорошковська – старший дошкільний вік.

Формування двомовності через засвоєння другої мови на основі рідної супроводжується процесами перенесення знань і навичок з першої мови у другу. Перенесення з позитивними ознаками – транспозиція виникає там, де явища у двох контактуючих мовах співпадають, що не несе загрози порушення норми мови, натомість інтерференція – це перенесення навичок, які не відповідають лінгвістичним нормам другої мови, і проявляється у вигляді помилок, огріхів, кальок, покручів тощо. Перенесення навичок виступає обов'язковим процесом, адже психологічною особливістю сприймання людини є те, що все нове пізнається нею крізь попередній досвід. Аперцепція, таким чином, як об'єктивний процес позначається на сприйманні мови, й особливо, на говорінні другою мовою. Учені (М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонт'єв, О. Негневицька, О. Шахнарович) зазначали, що інший шлях опанування другої мови психологічно неможливий.

Натомість, з лінгводидактичного погляду, «рідна мова не повинна розглядатися як генератор інтерференції або як система, яка повинна бути подолана, здебільшого її слід розглядати як базову точку, на яку можна спиратися» [4, 101]. Питання про навчання споріднених мов на основі опори на рідну мову і зіставного лінгвістичного аналізу знайшло глибоку аргументацію в працях А. Богуш, Л. Булаховського, В. Мельничайко, Н. Пашковської, М. Пентилюк, Н. Притулик, А. Супруна, М. Успенського.

Психологічне обґрунтування необхідності використання опори на рідну мову в процесі навчання знаходимо в працях В. Артемова, Б. Беляєва, А. Богуш, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонт'єва,

І. Синиці, Т. Ушакової, О. Негневицької, О. Шахнарвича. Учені (О. Шахнарвич і О. Негневицька) в книзі «Мова і діти» зазначають: «іноземна мова завжди свідомо чи несвідомо зіставляється з рідною мовою ... Цей процес, якщо ним керувати, може принести суттєву користь у навчанні другої мови» [9, 73].

Висновки. Отже, потужний пласт досліджень засвідчує суттєві переваги дитячої двомовності. Найбільш сприятливими до формування продуктивного білінгвізму в умовах організованого навчання виступають вікові періоди раннього і дошкільного дитинства. Напрацювання в галузі психофізіології, психолінгвістики і вікової психології виявляють особливості функціонування психологічних механізмів оволодіння другою мовою, на які має спиратися лінгводидактика. Найбільш ефективно формування білінгвізму в дошкільному віці відбувається як паралельне засвоєння другої мови з широкою опорою на рідну мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк Р.І. Двомовне навчання як реалізація принципу полікультурності в Україні, Румунії та Молдові: монографія / Р.І. Антонюк. – К., 1999. – 288 с.
2. Алхазішвили А.А. Основы овладения устной иноязычной речью: учеб. пособ. / А.А. Алхазішвили. – М.: Просвещение, 1998. – 124 с.
3. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М. – Л.: ГУПИ. – 1986. – С. 53-72.
4. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: пособ. для учителя / Н.А. Пашковская. – К.: Рад. школа, 1990. – 192 с.
5. Пенфильд У. Речь и мозговые механизмы / У. Пенфильд, Л. Робертс; под ред. В.Н. Мясищева; пер. с англ.; – Л.: Медицина, 1964. – 264 с.
6. Протасова Е. Ситуация коммуникации для детей монолингвов и билингвов. Работа с детьми-инофонами / Е. Протасова, В. Рыскина // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. – Минск: БГПУ, 2011. – С. 238-240.
7. Румянцева И.М. Психологические и психофизиологические основания естественного раннего билингвизма / И.М. Румянцева // Детское двуязычие: материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2005. – С. 12-23.
8. Чиршева Г. Введение в онтобилингвологию: монография / Г. Чиршева. – Череповец: Изд-во ЧГУ, 2000. – 194 с.
9. Шахнарвич А.М. Язык и дети: монография / А.М. Шахнарвич, Е.Й. Негневицкая; отв. ред. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1981. – 110 с.

Л.И. КАЗАНЦЕВА. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Резюме. *Методологическими вопросами формирования билингвизма в детском возрасте выступают следующие: двуязычие является фактором интеллектуального, лингвистического, коммуникативного развития личности ребенка, специфика механизмов развития рече-языковых способностей и языкового сознания детей в процессе овладения вторым языком, зависимость развития билингвальных навыков от возраста и условий их приобретения. Успешное формирование билингвизма зависит от способа овладения языками – от рождения или через усвоение второго языка на основе родного в дошкольном (раннем) возрасте.*

Ключевые слова: *билингвизм, языковые способности, дифференциация языков, осознание билингвизма, межъязыковые функциональные эквиваленты, опора на родной язык.*

L.I. KAZANTSEVA. THEORETICAL ISSUES OF FORMING CHILDREN'S BILINGUALISM: PSYCHOLOGICAL-LINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL

The summary. *Questions of methodology's formation of bilingualism in childhood are enlightened: bilingualism as a factor of child's development, development of individual skills in mastering a second language, dependence of bilingual skills' development on the method and conditions of its purchase. Psycholinguistic regularities and linguodidactic conditions for successful formation of bilingualism, depending on the method of purchase are named.*

Key words: *bilingualism, lingual abilities, differentiation of languages, the perception of bilingualism, interlingual functional equivalents, reliance on native language.*

Одержано редакцією 09.04.2015 р.

УДК: 373. 2. 016: 796 - 055. 2

Л.Л. ГАЛАМАНЖУК

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРЕВЕНТИВНОГО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Резюме. *Мета: спроектувати структурно-функціональну модель системи, спрямованої на превентивний розвиток рухової активності дітей дошкільного віку у процесі занять з фізичної культури. Матеріал: інформація документальних джерел, наукової літератури, емпіричні дані попередніх етапів дослідження. Результати. Ураховуючи ідеї і положення розробленої нами концепції превентивного розвитку рухової активності дітей дошкільного віку у процесі занять з фізичної культури, спроектовано модель відповідної методичної системи. Складовими такої моделі є: суб'єкти процесу занять фізичною культурою; мета використання системи; функції системи; завдання; підходи до створення ефективного навчального*