

УДК 371.3681'246.2

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БІЛІНГВІЗМУ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ

Тетяна Боднарчук

*Львівський національний університет імені Івана Франка
вул. Дорошенка, 41, 79000 Львів, Україна*

Проаналізовано головні напрямки психологічних досліджень проблеми білінгвізму. Розглянуто особливості психічних механізмів функціонування мовлення, впливу двомовності на загальний інтелектуальний розвиток та мислення людини. Особливу увагу приділено питанням використання психологічних досліджень білінгвізму в педагогіці.

Ключові слова: білінгвізм, механізм переключення, іншомовні здібності, мовленнєві здібності, організація двомовного навчання.

Психологічні особливості явища білінгвізму передбачають дослідження психічних механізмів функціонування мовлення (користування рідною та другою мовами), специфіки їх розвитку у випадку раннього і пізнього білінгвізму, впливів двомовності на загальний інтелектуальний розвиток та сенсоутворювальні системи людини; вивчення так званого феномена іншомовного мислення та виявлення і взяття до уваги їх результатів для організації українсько-німецького двомовного навчання у сучасній українській школі.

Проблеми білінгвізму вивчали Л. Виготський, Л. Щерба, М. Михайлов, Н. Магін, Є. Верещагін, А. Яцикевічус, М. Імедадзе, М. Жинкін, А. Шахнарович, Б. Беляєв, Б. Котик та ін. Значну увагу психологічним та психолінгвістичним явищам двомовності приділяли і зарубіжні психологи та психолінгвісти Ч. Осгуд, Р. Дибольд, В. Ламберт, Е. Петерсон, Д. Веркер, Б. Корфе, Леннеберг, Д. Джонсон, Е. Ньюпорт та ін.

У науковій літературі білінгвізм, або двомовність (дослідники розуміють ці поняття як синоніми), прийнято розглядати як володіння двома і більше мовами та здатність до довільного переходу з однієї мови на іншу, залежно від ситуації та мети спілкування. (О. Ахманова, А. Аврорін, Ю. Дешерієв та ін.)

Найтиповіші соціальні умови для виникнення білінгвізму:

- розвиток дитини у сім'ї, де батьки (близькі родичі) спілкуються різними мовами (що трапляється не так часто);

- проживання сім'ї в іншомовному оточенні, коли дитина використовує для спілкування рідну мову, а для навчання у школі – іншу мову (таке явище найбільш типове для іммігрантів, біженців);
- найпоширеніше явище організованого систематичного формування двомовності у процесі вивчення іноземної мови у школі, що є найбільш типовим явищем для українсько-німецького білінгвізму в нашому суспільстві.

Водночас закономірності, механізми, умови, що забезпечують ефективність білінгвальної освіти, є порівняно мало дослідженими. Процес оволодіння другою мовою та функціонування двох і більше мов у свідомості індивіда привернув увагу широкого кола вчених уже на початку ХХ століття. Щодо питання доцільності й проблеми налагодження процесу організованого оволодіння частиною учнів другою мовою, то є чимало підходів, автори яких пропонують організувати цей процес таким чином:

- біхевіористський підхід (50–80-ті роки ХХ ст.) ствердив, що оволодіння другою мовою відбувається відповідно до загального закону “стимул – реакція“ і розробки комплексу впливів і чинників, актуальних для певного віку, поведінкових стереотипів і бажаних реакцій;
- генеративістські теорії (60–90-ті роки ХХ ст.), прихильники яких вважали, що у свідомості людини наявна вроджена “універсальна граматика“, тобто мовна система, завдяки якій людина освоює мовлення;
- когнітивно-психологічний підхід (90-ті роки ХХ ст.), що запропонував будувати навчання з опорою на когнітивні властивості людини, які дають змогу їй розпізнавати значимі ознаки рідної та другої мов і здійснювати комунікацію за допомогою виділених лінгвістичних параметрів.

Виявлено, що білінгвісти довели емпіричним шляхом відмінність у рівнях володіння другою мовою людьми, які перебувають у близькому соціальному та шкільному середовищі, що дало підставу ствердити, що для білінгвального навчання важливими є певні загальні здібності, які забезпечуватимуть успішне засвоєння іншомовних знань, від яких залежить швидкість, якість і рівень формування білінгвальних умінь та навичок. Щодо спеціальних іншомовних здібностей більшість дослідників стверджують, що “це механізм, або інтелектуальний комплекс, який реалізує процес оволодіння іноземною мовою як засобу спілкування й охоплює перцептивні, мнемічні, когнітивні та імажинативні компоненти“ [6, с. 9]. М. Каспарова, розрізняючи як важливі для білінгвальної освіти іншомовні та мовленнєві здібності, зазначила, що іншомовні здібності генетично походять від вродженого комплексу мовних здібностей людини, але водночас є

специфічними, оскільки містять здатність до інтермовного переключення на відповідні мовні системи, а загальні мовленнєві здібності є нейтральними відносно мовних засобів, оскільки це здатність вербалізувати думку. І. Зимня трактує іншомовні здібності як спеціальні здібності, які забезпечують оволодіння конкретною діяльністю, тобто мовленнєвою діяльністю [4].

Аналіз джерел дав змогу зробити висновок, що психологи розглядають відношення мовленнєвої здібності щодо іншомовних у тому, що у людей, мовленнєва здібність яких добре розвинута засобами рідної мови, мають виявитися відповідні здібності і в іншомовній мовленнєвій діяльності, оскільки під час створення мовленнєвих висловлювань чинні правила, які застосовують у всіх мовах. “Ці правила визначають вимоги до змістової структури мовлення – про що говорити (предмет), що саме говорити (зміст), для чого говорити (мотив), кому говорити і який висновок можна зробити зі сказаного. На цій смисловій основі відбувається взаєморозуміння партнерів” [3].

Водночас чимало дослідників звертають увагу також на те, що трапляються люди з високою мовленнєвою рідномовною культурою мовою, для яких наявні певні труднощі в оволодінні другою мовою. Дослідник психофізіологічних характеристик іншомовних здібностей М. Кабардов, на підставі своїх експериментів, висловив думку, що, відповідно до психофізіологічних показників, можна виокремити два типи людей, які володіють різною специфікою засвоєння іноземної мови [5]. Ймовірно, що наявні й інші гіпотези, які заперечують цю.

Психологічні дослідження індивідуальних можливостей дітей різного віку і використання їх знання для формування та розвитку іншомовних та розширення мовленнєвих здібностей треба брати до уваги у процесі білінгвального навчання. У цьому разі організація педагогічної взаємодії розгортається відповідно до:

- особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів учнів певного віку;
- індивідуальних психічних властивостей спрямованості, мотивів, сфери інтересів і зацікавлень;
- особистого досвіду життєдіяльності учнів, їх орієнтації у професіях і діяльності, яка передбачає вільне володіння однією і більше мовами.

Надзвичайно важливим питанням у процесі організації двомовного навчання є вік учнів, коли вони починають вивчати другу мову. У науковій літературі прийнято вирізняти засвоєння мови у дитячому, підлітковому та дорослому віці. Психологи стверджують, що якщо засвоєння другої мови відбувається у ранньому дитинстві, то друга мова засвоюється за допомогою тих же механізмів, що і перша. Критичним періодом в оволодінні другої мови вважають 8–11 років (Е. Леннеберг), після якого значно зменшується

вірогідність якісного оволодіння фонетичною системою, мовними конструкціями другої мови, безпосереднього сприйняття іншої культури. Експериментальні дослідження свідчать, що на початкових етапах вивчення другої мови дорослі складають враження більш успішних учнів, ніж діти, проте згодом маленькі діти вільно розмовляють новою мовою і їхнє мовлення звучить так, як і корінних жителів, що значно рідше трапляється серед дорослих (Д. Джонсонс, Е. Ньюпорт).

Отже, під час складання програм двомовного навчання слід брати до уваги ці дані досліджень і вводити вивчення другої мови найоптимальніше на початковому етапі навчання у школі, спочатку лише як предмет, а згодом і як мову вивчення інших дисциплін.

Сучасні дослідники стверджують, що білінгвальна освіта має величезний особистісно-формувальний потенціал. Вона розвиває “лінгвістичні здібності учнів: вербальний інтелект, мовну рефлексію, аналітичні рефлексивні здібності, пам’ять, мовну інтуїцію. У процесі оволодіння другою іноземною мовою білінгвальна компетенція перетворюється на метамовну компетенцію, яка характеризується вищим рівнем систематизації та абстракції”, що є новим якісним етапом у розвитку мовної особистості учня [15, с. 16].

Як виявлено на підставі аналізу наукової літератури, чимало дослідників проблеми білінгвізму висловлюють думку про те, що у свідомості білінгва співіснують два мовних коди, пояснюючи цим те, “яким чином білінгви можуть вивчити два символи для кожного предмета і водночас користуватися двома мовними системами з найменшою інтерференцією” [17, с. 252].

Проникнення у психологічну сутність володіння мовними кодами призвело деяких науковців до ще більш ускладненого розуміння цієї проблеми. М. Жинкін, наприклад, вважав, що весь процес взаємодії мовних кодів базується на внутрішньому кодові людини, який забезпечує розуміння і мовлення у колективі і є власним апаратом кожного індивіда у певному виді мовних зображень, з якого і на який передається мова колективу. З огляду на це володіння другою мовою передбачає наявність трьох кодів: рідного, індивідуального та іноземного. Тоді для процесу мислення, відповідно до теорії М. Жинкіна, наявні дві мови – суб’єктивна і натуральна. Розуміння – це переклад з натуральної мови на внутрішню (мова зображень), а навпаки – це переклад-висловлювання [3].

У сучасних психологічних дослідженнях теорія внутрішнього коду у свідомості людини не знаходить підтвердження, тому, виходячи із теорії нерозривності мови і мислення, Г. Колшанський вважав, що “мовна база людини в процесі розвитку і оволодіння рідною мовою безпосередньо взаємодіє із розвитком мисленнєвого апарату і що сам мовний апарат є

матеріалізація мисленнєвого апарату. Код рідної мови є “кодом” мислення людини. Засвоєння нею другої мови, якщо воно відбувається при сформованому мовному коді рідної, можна розглядати як процес взаємодії двох мовних кодів” [8, с. 174].

Матеріали дослідження дають підставу зробити висновок, що частина дослідників виділяє основний психологічний механізм оволодіння та володіння другою мовою переключення з однієї мовної системи на іншу, що передбачає процес перекодування або переозначення. “...Навчання іноземної мови... є процес володіння правилами перекодування” [8, с. 176]. Серед складових цього механізму М. Каспарова виділяє перекодування, переозначення та психологічні перебудови [6].

Однак деякі дослідники розглядають проблему білінгвізму дещо глибше, ніж просто володіння індивідом різними мовними кодами, їх взаємодії і можливості переключення залежно від ситуації спілкування з одного мовного коду на інший. Адже не можна не зважати на невідповідність понять і семантичних полів відповідних слів різних мов, що трапляється доволі часто, “є психологічним і лінгвістичним фактом, а, відповідно “переключення” може означати для індивіда дещо більше, ніж просто перекодування” [6, с. 6–7].

Дані психофізіологічних досліджень свідчать про те, що слово як умовний стимул викликає у людини комплексну реакцію, основу якої становлять системи смислових зв'язків [10]. Актуалізація певного слова із довготривалої пам'яті зумовлена наявністю смислових, замкнених семантичних систем. У процесі дослідження в двох мовах подібних семантичних систем А. Лурія та О. Виноградова експериментально виявили факт “штучного формування більш широкої семантичної системи шляхом підкріплення слова іншої семантичної підсистеми” [9, с. 55]. Саме підкріплення слова семантичної підсистеми однієї мови словом аналогічної підсистеми другої мови і є феноменом створення механізму переключення з однієї мови на іншу, вважає Р. Міньяр-Белоручев [10]. Дослідження механізму переключення є надзвичайно важливим для організації процесу навчання другої мови, тобто розвитку двомовного індивіда.

Вивчаючи особливості механізму переключення з однієї мови на іншу, психологи пропонують вирізняти природних та штучних білінгвів. Природні білінгви оволодівають другою мовою в умовах природної двомовності (батьки розмовляють різними мовами, різні мови використовують в родині і у суспільстві тощо), а штучні білінгви спеціально вивчають другу мову.

Природні білінгви у процесі переключення з однієї мови на іншу не потребують спеціального механізму переключення, оскільки у них слова обох мов пов'язані з поняттями безпосередньо [1]. Штучні білінгви вивчають другу мову уже після того, як була сформована рідна мова, тому безпосередні

зв'язки лексем другої мови з поняттями у них обмежені, функціонування механізму переключення має свої закономірності, які у своїх дослідженнях виділяє Р. Миньяр-Белоручев, зазначаючи, що “механізм переключення успішно функціонує лише у тому випадку, коли було неодноразове підкріплення слова однієї мови його іншомовним еквівалентом” і він взагалі не може функціонувати без певного лексичного матеріалу. Дослідник зазначає, що у механізмі переключення домінуючими завжди будуть зв'язки, спрямовані від рідної мови до іноземної [10, с. 46–48]. Близьку ідею щодо дії механізму переключення знаходимо у Д. Ковача, який стверджував, що “будь-які реакції, які викликані подразниками домінантної мови, мають більше готовності, ніж такі ж реакції, але викликані подразниками недомінантної мови” [7, с. 120].

Функціонування механізму переключення на рівні навички спирається на знакові зв'язки. Можливим є те, що знаку однієї мови відповідає еквівалент іншої мови, тоді механізм переключення функціонує в оптимальному режимі, можливі також буквализми, тобто переклад за звуковою чи графічною подібністю слів обох мов. Якщо ж у другій мові немає еквівалента знаку першої мови (або він невідомий білінгву), то знак першої мови трансформується, поки не виникнуть зв'язки між синонімічною заміною знака першої і знаком другої мови.

В умовах білінгвальної освіти функціонування механізму переключення слід брати до уваги на різних мовних рівнях: фонетичному, граматичному, лексико-семантичному.

Специфіка переключення у випадку українсько-німецького білінгвізма зумовлюватиме прояви явища інтерференції на фонетичному рівні, оскільки в німецькій мові є звуки, які подібні до звуків української мови, проте суттєво різняться від них за певними ознаками, які не притаманні звукам української мови (довгота/короткість, закритість/відкритість, тощо). На граматичному рівні механізм переключення функціонує з меншою інтерференцією, оскільки граматична будова німецької мови суттєво відрізняється від української (фіксоване місце дієслова у реченні, рамкова конструкція німецького речення тощо), проте невідповідність родів іменників спричиняє певні труднощі під час вживання їх у мовленні, особливо на початковому і середньому етапі вивчення мови.

Найбільші труднощі під час переходу з однієї мови на іншу виникають у українсько-німецьких білінгвів на лексико-семантичному рівні, оскільки в одній мові в основу позначення можуть бути закладені одні уявлення про нього, а в іншій зовсім інші (наприклад, слово “місто” походить в українській мові від слова “місце”, а в німецькій – від слова “стояти”, таких прикладів можна навести чимало); в одній мові поняття може мати ширше чи, навпаки, вузке значення (нім. *das Eis* – морозиво, лід; сир – у нім. *der Käse, der Quark*);

відсутність назви певних понять чи реалій в тій чи іншій мові, що пов'язано з особливостями культурного життя, звичаями та традиціями народу (в нім. мові *der Advent* – чотири тижні підготовки до святкування Різдва, в укр. мові – писанка, борщ тощо).

Надзвичайно важливою для організації двомовного навчання є також проблема впливу білінгвізму, особливо раннього, на загальний інтелектуальний розвиток людини. На початку минулого століття французький психолог І. Епштейн у своїй книзі “Мислення і багатомовність” (1915), спираючись на положення асоціативної теорії у її допавловській інтерпретації, висловив ідею про те, що у разі багатомовності у людини виникає багато “конкуруючих асоціацій” і такі асоціації зумовлюють так зване “асоціативне гальмування”. Дослідник вважав, що замість того, щоб удосконалювати мислення однією мовою, білінгву доводиться постійно вибирати із певного ряду асоціацій між предметами і різними словами, що позначають ці предмети у різних мовах. Було зроблено висновок, що “мови здатні заперечувати одна одну”, і, таким чином, “багатомовність є соціальне зло”, яке гальмує розвиток мислення і загальний розвиток дитини [16].

Сучасні дослідники зазначають, що теорія І. Епштейна про взаємозаперечуваність мов у свідомості білінгва правильна для початкового періоду оволодіння другою мовою, “коли у мовця друга мовна система ще не сформована, коли вона перебуває у процесі початкового формування, тоді інтерферуючий, гальмівний вплив однієї мови на іншу неминучий”. Але якщо у білінгва уже сформована нова система мовних асоціацій, взаємодію мов слід пояснювати, базуючись на теорії І. Павлова про пластичність нервової системи людини, оскільки “високий ступінь пластичності нервової системи забезпечує досить чітку диференціацію у сприйнятті подразників і реакціях на них” [11, с. 94–95].

Простежуються різні підходи до розгляду проблеми впливу двомовної освіти на інтелектуальний розвиток учня.

Отже, як бачимо, з приводу того, як двомовність впливає на загальний розвиток людини, у психологічній літературі є також різні погляди. Деякі дослідники (І. Епштейн, Д. Сайер, В. Джонс, В. Стюарт та інші) переконані, що ранній білінгвізм негативно впливає на загальний інтелектуальний розвиток дитини в цілому і на розвиток її рідного мовлення; інші висловлюють думку про те, що, існуючи автономно у свідомості білінгва, мови не шкодять одна одній і ніяким чином не впливають на інтелектуальний розвиток індивіда (Е. Ленц, К. Питне, А. Ярмоленко).

Безперечно, що високоінтелектуальна людина володіє двома і більше іноземними мовами без будь-якої шкоди для когнітивних структур “системний характер мовленнєвої діяльності на різних мовах (у разі достатнього володіння кожною із них) забезпечує вільну актуалізацію

потрібних слів і граматичних стереотипів у системі відповідної мови, не спричиняючи асоціативного гальмування”[13].

Водночас історично білінгвальна освіта розвивалася на різному соціально-політичному ґрунті. Це стосується і явища утравістичних шкіл на західноукраїнських землях Австро-Угорщини та ін. Аналіз близьких за характером соціальних явищ дає підставу М. Сігуану та У. Маккі узагальнити висновок про те, що “не можна дати однозначну відповідь на запитання, позитивно чи негативно впливає двомовна освіта на розвиток учня, і що це залежить від обставин, серед яких слід брати до уваги здібності учнів, педагогічні можливості центрів двомовної освіти і, звичайно, соціоекономічний рівень населення”[14, с. 110].

Видатний психолог Л. Виготський також не дає однозначного трактування того, як впливає рання двомовність на загальний розвиток індивіда, зауважуючи, що “...двомовність за певних умов може стати чинником, який ускладнює як розвиток рідної мови дитини, так і її загальний інтелектуальний розвиток. Але не менш переконливі фактичні дані свідчать водночас і про те, що двомовність може і не мати шкідливих наслідків і може, як виявили ґрунтовні спостереження окремих дітей і дослідження, бути чинником, який сприяє як розвитку рідної мови дитини, так і її загальному інтелектуальному розвитку” [2, с. 64].

Натомість досить багато сучасних дослідників (Л. Щерба, М. Сергієвський, А. Міллер, А. Зоргенфрей та ін.) є прихильниками того, що багатомовність позитивно впливає на інтелект людини.

Вивчення матеріалів з проблеми дослідження виявили, що проблему співвідношення мови і мислення у разі багатомовності науковці розглядають з таких поглядів: по-перше, кожна мова невіддільно пов’язана з мисленням; по-друге, мислення – це окремий і самостійний процес, а мовлення є лише кодом вираження думки в процесі спілкування. Зокрема Б. Беляєв вважав, що мислення певною мовою відбувається засобами цієї мови і засвоєння нової мови обов’язково пов’язано з розвитком мислення нею.

Відомо, що основні категорії мислення, основні його поняття і закони є загальнолюдськими, єдиними для всіх народів. Про це свідчить факт можливості перекладу з однієї мови на іншу, в результаті чого одне і те ж поняття може бути адекватно передано засобами будь-якої мови. Все це залежить, звичайно, від історичних-географічних, економічних та соціокультурних умов життя кожного народу. Тому кожна мова по-своєму фіксує у лексичних і граматичних структурах результати пізнання навколишнього світу, по-своєму синтезує і диференціює їх. Ще на початку минулого століття А. А. Потебня зазначав, що “загальнолюдськими властивостями мов є: за звуками – членоподільність, з внутрішньої сторони – те, що всі вони є системи символів, які слугують думці. Всі решта їх

властивостей є племінні, а не загальнолюдські. Не існує ні однієї граматичної і лексичної категорії, яка була би обов'язковою для всіх мов" [12, с. 166].

Вивчення нерідної мови збагачує мислення індивіда новими поняттями або реаліями, яких немає у рідній мові, що пояснюється особливостями традицій, звичаїв, культури певного народу та налагодженням нових, дещо відмінних зв'язків та взаємовідношень між предметами та явищами існуючої реальності.

Позицію про те, що володіння кількома мовами не означає наявність кількох мислень, а знання нової мови лише збагачує єдине мислення білінгва, притримують і експериментально підтверджують у своїх дослідженнях чимало вчених (І. Зимня, А. Яцикевичус, І. Китроська та ін.). Позитивний вплив білінгвізму було виявлено в умовах природного формування двомовності (експерименти Ж. Ронжа, В. Леопольда) та в умовах штучного білінгвізму (А. Єрмоленко, А. Зоргенфрей).

Організація українсько-німецької білінгвальної освіти передбачає розробку усього комплексу організаційно-педагогічних заходів, а саме уточнення і затвердження на рівні освітніх стандартів змісту білінгвальної освіти із заздалегідь закладеними можливостями його варіативності і різноманітності (від навчальних планів, програм до підручників, посібників і методичної літератури для вчителя), підготовки вчителя іноземної мови і вчителів-предметників до специфіки роботи в умовах білінгвального навчання, впровадження сучасних інтерактивних технологій і методів організації навчальної діяльності у повсякденну практику роботи білінгвальної школи, розвиток практики роботи білінгвальної школи як школи відкритої до німецькомовного середовища внаслідок налагодження безпосередніх та опосередкованих контактів з носіями мови.

Отже, психологічні проблеми двомовної освіти охоплюють розгляд особливостей механізмів впливу білінгвізму на розвиток окремих психічних процесів та особистості в цілому. Використання результатів досліджень психологів дає змогу спрогнозувати щодо оптимальної можливості розвитку двомовної освіти, організації двомовного навчання як складової процесу інтеграції українського соціуму в європейський.

1. *Верещагин Е. М.* К проблеме опосредованной ассоциации лексемы с понятием в условиях билингвизма // Вопросы психологии. 1966. № 3. С. 23–26.
2. *Вьготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. М., 1934. С. 64.

3. *Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы Языкознания. 1964. № 6. С. 13–18.
4. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
5. *Кабардов М. К.* О диагностике языковых способностей // Психология речи. М., 1985.
6. *Каспарова М. Г.* Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма // Психология билингвизма: Сб. науч. тр. М., 1986. Вып. 260. С. 5–12.
7. *Ковач Д.* Готовность сложных моторных реакций в зависимости от раздражителей доминантного и недоминантного языков // Вопросы психологии. 1963. № 1. С. 120.
8. *Колшанский Г. В.* Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. М., 1967. Вып. 4. С. 174–176.
9. *Лурия А. В., Виноградова О. С.* Объективное исследование динамики семантических систем. / Семантическая структура слова. М., 1971. С. 55.
10. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения переводу на слух. М., 1969. С. 46–48.
11. *Михайлов М. М.* Двухязычие (Принципы и проблемы) Из курса лекций по языкознанию. Чебоксары, 1969.
12. *Потебня А. А.* Из записок по теории словесности. Харьков, 1905.
13. *Самарин Ю. А.* К вопросу о многоязычии и умственной деятельности // Вестн. Ленингр. ун-та. 1960, № 23. Вып. 4. С. 45.
14. *Сигуан М., Макки У. Ф.* Образование и двухязычие / Пер. с фр. М., 1990.
15. *Щепилова А. В.* Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 15–22.
16. I. Epstein / La pensee et la poliglossie / Essai psychologique et didaktique. Paris. 1915.
17. Psycholinguistic. A survey of theory and research problems, Ed. By Ch. Osgood, Th. Sebeck with a Survey of psycholinguistic research, 1954-1964, By R. Diebold. P. 252.

**TAKING INTO ACCOUNT THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF
BILINGUALISM IN TWO LANGUAGES LEARNING****Tetyana Bodnarchuk***Ivan Franko National University of L'viv
Doroshenko Str., 41, UA-79000 L'viv, Ukraine*

The article analyses the main trends of psychological researches on bilingualism. It considers the peculiarities of psychological mechanisms of speech functioning, the influence of bilingualism on the person's cognitive development and thinking. Special attention focuses on applying psychological researches of bilingualism in pedagogy.

Key words: bilingualism, mechanism of transfer, foreign language faculties, speech faculties, bilingual learning.

Стаття надійшла до редколегії 25.06.2007

Прийнята до друку 17.10.2007