МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

МАУП

КОЛОМІНСЬКІ ЧИТАННЯ

Матеріали Другого Міжнародного наукового форуму,
присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора
Наума Львовича Коломінського
м. Київ, МАУП, 19 лютого 2008 р.

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2009

ББК 88.5я43
К 61

Редакційна колегія:

Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — головний редактор
Туриніна О. Л., канд. психол. наук, проф. — відповідальний редактор

Відповідальний редактор за випуск В. М. Чирков
(видання здійснене в рамках проекту
“Наукові праці МАУП”)

К 61 Коломінські читання: Матеріали Другого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам’яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського, м. Київ, МАУП, 19 лют. 2008 р. / Редкол.: М. Ф. Головатий (голов. ред.), О. Л. Туриніна (відп. ред.). — К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. — 504 с.: іл. — Бібліогр. в кінці статей.

ISBN 978-966-608-985-7

У пропонованому збірнику публікуються статті науковців, в яких досліджується широке коло проблем соціальної психології, психології управління та організаційної психології.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток психологічної науки в Україні.

ББК 88.5я43

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2009
© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2009

ISBN 978-966-608-985-7

Калашник А. В.
Проблемы изучения
потребности в самопознании
у студентов..... 133

Барвінський А. О., Лядова О. М.
Шкільний вчитель
як творчий працівник: проблеми
відбору і підготовки
до майбутньої професії 140

Лукашова С. В.
Самоактуализация и
профессиональное развитие
личности во взрослом возрасте 147

Голубева Г. Ф.
Психологическая служба
в российской и зарубежной
высшей школе: проблемы
и перспективы 153

Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ
ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... 159

Покровская С. Е., Мялик Н. П.
Теоретический анализ проблемы
профессиональной идентичности
и профессиональной ментальности
будущего специалиста 160

Кудикіна Н. В.
Формування відповідальності
у професійному становленні
майбутнього кваліфікованого
робітника 167

Волянюк Н. Ю.
Систематизація психологічних
підходів щодо періодизації
професійного становлення
суб'єкта діяльності..... 174

Калуцька О. В.
Соціально-психологічний клімат
у трудовому колективі вищого
недержавного закладу освіти 184

Зайчикова Т. В.
Соціально-психологічні
детермінанти синдрому
"професійного вигоряння"
у вчителів 191

Булах І. С.
Особливості впровадження
провідних положень особистісно
орієнтованого підходу
в процесі теоретичної
підготовки майбутніх психологів 200

Редзюк І. В.
Соціально-психологічні умови
оптимізації навчання
іншомовного спілкування
студентів вузів
немовних спеціальностей 208

Грись А. М.
Діагностика соціальної
ідентичності дезадаптованих
підлітків 215

Льовочкіна А. М.
Принципи і методи формування
професійної компетентності
майбутніх психологів
(на прикладі вивчення
екологічної психології) 225

Дембицька Н. М.
Особливості почуття власності
київських студентів 232

Приходько Ю. О., Кобильнік Л. М.
Психологічні особливості
усвідомлення процесу
самоактуалізації особистості
майбутніми психологами 239

Зубіашвілі І. К.
Соціалізуюча функція грошей 246

Бахов І. С.
Мнемічна діяльність студентів
як об'єкт впливу на навчальний
процес з іноземної мови 255

Літвак К. А.
Психологія організації раннього
навчання іноземній мові 259

Чернявська В. В.
Психологічні особливості кар'єрних
орієнтацій студентів різних
спеціальностей 266

Хартман О. Ю.
Роль особистісних рис практичного
психолога у процесі формування
батьківської відповідальності 270

К. А. ЛІТВАК
старш. викл. іноземних мов, докторант
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПСИХОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РАННЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ

Коломінські читання — II, 2008, *259–265*

Розглядаються деякі теоретичні аспекти особливостей раннього розвитку дітей і можлива ефективна організація раннього навчання дітей іноземним мовам. Досліджується вплив процесу навчання на прискорений психічний розвиток дитини. Подаються рекомендації педагогам і батькам з розглядуваної проблеми. Проаналізовано різні підходи і методики, що сприяють інтенсифікації раннього розвитку і послідовного білінгвізму.

Навчання іноземній мові є одним з обов'язкових компонентів сучасної системи освіти. Однак його соціальна значущість, ступінь суспільної потреби і, зрештою, ефективність істотно змінилися в останні десятиліття. Становлення незалежної демократичної України та розбудова відкритого суспільства привели до кардинальної зміни ставлення значної кількості населення, особливо молоді, до вивчення іноземної мови. На сьогодні в умовах орієнтації України на інтеграцію в європейський та світовий простір володіння однією іноземною мовою (а ще краще кількома мовами) стає однією з умов культурного і професійного становлення людини.

Але цей процес постійно наштовхується на труднощі, що пов'язані з історично сталими умовами життя. Впродовж багатьох десятиліть кілька поколінь людей, за незначним винятком, майже ніколи не стикалися з практичною необхідністю застосування знань іноземної мови, отриманих у школі або вузі. На цьому тлі остаточно розпалася й система домашнього навчання іноземним мовам, яка раніше була досить поширена у певних соціальних колах. Але втрата традицій не означає зникнення бажання у багатьох батьків передавати дітям у родині культурні надбання людства взагалі та навчати іноземній мові зокрема.

Треба визнати, що стихійне поширення домашньої освіти, особливо за останні роки, привело до суттєвих змін у всій системі освіти. У зв'язку з цим виникла низка таких нових соціальних, психологічних і педагогічних проблем, як співвідношення домашньої та інституційної форм освіти, особливості розвитку сім'ї та родинних стосунків, психологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини та ін.

Мовленнєвий розвиток є одним з традиційних напрямів психологічних досліджень у віковій та педагогічній психології, починаючи десь з 20-х років XX ст. (К. А. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, Л. О. Вен-

© К. А. Літвак, 2008

гер, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, Г. Крайг, Н. С. Лейтес, М. І. Лісіна, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, Д. Б. Ельконін). Проблеми засвоєння іноземної мови також були предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень, в яких були встановлені як загальні закономірності оволодіння іноземною мовою (М. М. Гохлернер, І. А. Зимня, І. А. Кузьмічова, О. О. Леонтьєв, А. К. Маркова, О. І. Негневицька, А. М. Шахнарович), так і конкретні психолого-педагогічні умови засвоєння іноземної мови при систематичному навчанні у закладах освіти (Б. А. Бенедиктов, М. Л. Вайсбурд, Н. В. Імедадзе, Є. В. Кузьміна, Е. Л. Носенко, Т. К. Полонська, Н. Ф. Шевченко).

Водночас зазначимо, що проблема білінгвізму у цілому та проблема раннього і фактично одночасного оволодіння дитиною двома чи більше мовами вивчена недостатньо.

Таким чином, проблема дослідження полягає у тому, що в сучасному суспільному житті досить поширилось явище раннього родинного навчання дітей іноземній мові, але не встановлено психологічні особливості мовленнєвого розвитку дитини за цих умов.

Об'єкт нашого дослідження — процес мовленнєвого розвитку дитини раннього та дошкільного віку.

Предмет дослідження — психологічні особливості засвоєння іноземної мови на ранніх етапах онтогенезу.

Гіпотеза дослідження — раннє навчання стає значущим фактором мовленнєвого розвитку дитини за умов, коли навчання здійснюється як домашня освіта, а родина включається у цей процес як цілісна сімейна система.

Мовленнєвий розвиток є одним з традиційних напрямів психологічних досліджень у віковій та педагогічній психології. У працях Л. С. Виготського, Ж. Піаже, А.Валлона та інших дослідників була закладена ідея дослідження взаємозв'язку інтелектуального та мовного розвитку дитини, яка була розвинута у багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. У другій половині XX ст. значна увага приділялася проблемам взаємозв'язку мовного розвитку, як загальної здатності до спілкування, і соціального розвитку (Е. Берн, В. В. Вєткова, Д. Майєрс, А. К. Маркова, У. Нейссер, L. Gones, R. M. Krauss, I. Sigel).

Багато досліджень присвячено проблемам засвоєння іноземної мови. У цьому напрямі увага була спрямована переважно на три аспекти. По-перше, це загальні закономірності оволодіння іноземною мовою (М. М. Гохлернер, І. А. Зимня, І. А. Кузьмічова, О. О. Леонтьєв, А. К. Маркова, О. І. Негневицька, А. М. Шахнарович). По-друге, психолого-педагогічні умови засвоєння іноземної мови при систематичному навчанні у закладах освіти (Б. А. Бенедиктов, М. Л. Вайсбурд, Є. В. Кузьміна, Н. В. Імедадзе, Т. К. Полонська, Н. Ф. Шевченко). По-третє, це проблеми мовної інтерференції (П. В. Лушин, Ж. Лундман, Б. Нільссон, Т. К. Полонська).

Аналіз літератури свідчить, що психологічні дослідження мовного розвитку тісно пов'язані зі змінами в соціально-культурному житті дитини. Так, тільки в останні десятиліття постала проблема раннього і фактично одночасного оволодіння дитиною двома чи більше мовами та її мовленнєвого розвитку в умовах раннього білінгвізму (П. А. Ларкін, М. С. Магін, М. І. Попова, В. І. Сажина, R. M. Diaz, F. Genesse).

Ранні форми організованого навчання дітей мають як своїх прихильників, так і опонентів. Для вітчизня-

ної психології найбільш типовим є стадіальний підхід до питання про доцільність-недоцільність навчання дітей дошкільного віку, що ґрунтується на ідеї закономірної послідовності зміни вікових періодів розвитку.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних праць з проблем взаємозв'язку раннього навчання і психічного розвитку дітей дає змогу зробити деякі узагальнення. Можливість більш раннього і прискореного психічного розвитку дітей визнається практично всіма психологами, а суперечки точаться навколо питання про те, наскільки інтенсифікація психічного розвитку дитини за рахунок цілеспрямованого научіння може зашкодити дитині та як мінімізувати ці втрати, навчаючи дошкільника. Багато психологів і педагогів вказують на небезпеку, пов'язану зі спробами надраннього цілеспрямованого навчання дітей. Зокрема, це стосується соціальної взаємодії дитини з оточенням, бо діти часто стають дуже сприйнятливими і чутливими до ставлення оточуючих, вони можуть бути надмірно вразливими, менш захищеними від негативних ставлень і почуттів інших людей. У плані особистісного розвитку такі діти можуть відчувати постійне невдоволення собою і на цій основі у них може формуватися занижена самооцінка, негативне уявлення про себе. Дані психологічних досліджень зарубіжних авторів свідчать, що обдаровані діти часто оцінюють себе нижче, ніж їхні "звичайні" ровесники, також вони можуть мати нижчий від загального рівень соціальної впевненості.

Більшість психологів вказують, що для створення сприятливих умов щодо використання всіх можливостей кожного віку для нормального і всебічного розвитку особистості дитини необхідна така побудова навчально-виховного процесу, яка враховуватиме індивідуально-психологічні особливості у межах загальних можливостей конкретного віку.

Розвиток мови в онтогенезі досліджувався багатьма психологами і лінгвістами передусім у контексті аналізу спілкування дитини з навколишніми людьми і формування потреби у спілкуванні. У зв'язку з постановкою проблеми раннього навчання іноземній мови було проаналізовано процес формування рідної мови, генезу функцій і форм мови та мовлення у різні періоди дитинства, взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з динамікою інших психічних процесів і особистісних характеристик дитини. Виявилося, що діти раннього і дошкільного віку мають великі потенційні можливості розвитку, зокрема мовного. Водночас проблеми організованого раннього навчання дітей у контексті їхнього психічного розвитку аналізувалися ще недостатньо, а отримані дані часто мають суперечливий характер.

Аналіз психологічних проблем раннього засвоєння іноземної мови свідчить, що у дітей дуже рано формується здатність до розрізнення фонем рідної та іноземної мови. Після шести місяців у белькотінні немовлят з'являються звуки, подібні до звучання рідної мови, хоча власне сприйняття мови формується у дітей пізніше. У контексті аналізу психологічних механізмів процесу оволодіння мовою особливого значення дослідники надають чотирьом основним компонентам: наслідуванню, підкріпленню, вродженим мовним структурам і когнітивному розвитку. На різних етапах мовного розвитку дитини ті чи інші психологічні механізми засвоєння мови можуть відігравати провідні або допоміжні ролі.

Найбільш складною і неоднозначною є проблема взаємозв'язку дво-

мовності дитини та її когнітивного і психосоціального розвитку. На це звертав увагу дослідників ще Л. С. Виготський, який підкреслював важливість аналізу двомовності саме у контексті розвитку особистості дитини загалом. Значна низка психологічних проблем двомовності дітей раннього і дошкільного віку пов'язана із соціальним середовищем, яке може стимулювати або гальмувати психічний розвиток таких дітей. Так, в умовах, де білінгвізм дитини сприймається як ознака низького соціального, економічного і культурного статусу, двомовність може спричинювати складнощі соціальної адаптації, провокуючи цим самим вияви агресивної поведінки, формувати емоційну неврівноваженість. У сприятливих умовах соціального оточення діти-білінгви можуть виявляти значну соціальну активність, швидко адаптуватися до різних умов діяльності, виявляти ініціативу і лідерські тенденції.

При переході від дошкільного періоду до навчальних закладів двомовні діти, особливо в наших умовах, можуть стикатись із проблемою адаптації до школи. Підвищена пізнавальна активність, допитливість, випереджаючий психосоціальний розвиток таких дітей може викликати негативні реакції вчителів і однокласників, призводити до ранньої шкільної дезадаптації дітей-білінгвів.

Але в цілому сучасні дослідження впливу білінгвізму на психічний розвиток дитини свідчать про наявність позитивного зв'язку: діти-білінгви зазвичай випереджають у своєму розвитку одномовних ровесників, які перебувають в аналогічних соціокультурних та економічних умовах.

Раннє засвоєння іноземної мови дає змогу уникнути традиційних лінгвістичних проблем (наприклад, мовної інтерференції), що виникають в умовах шкільного навчання. Паралельне засвоєння двох мов відбувається за іншими принципами, ніж засвоєння мови тими, хто вже оволодів рідною мовою і починає вивчати іноземну.

Організоване засвоєння іншомовного спілкування загалом можна розглядати як чинник психічного розвитку дитини. Розвиток має місце там, де є новий для суб'єкта предмет освоєння (Л. С. Виготський). Іноземна мова як засіб спілкування в цьому контексті розширює можливості дитини у пізнанні багатоаспектності людських стосунків, їх особливостей в різних культурах.

Оволодіння дитиною другою мовою може відбуватись у стихійній чи організованій формі. Стихійне оволодіння іншою мовою відбувається зазвичай при постійному перебуванні індивіда в іншомовному середовищі в процесі безпосереднього спілкування. Другий варіант двомовності формується в умовах систематичного навчання із застосуванням спеціальних прийомів і методів роботи.

Спираючись на аналіз наявних підходів та експериментальних даних, нами була побудована теоретична модель психолого-педагогічних умов формування психологічного білінгвізму на ранніх етапах онтогенезу.

Оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю буде успішнішим, якщо навчання є результатом включення особистості у провідні для даного віку види діяльності. Так, для раннього і дошкільного віку це може бути предметно-маніпулятивна діяльність, сюжетно-рольова гра, діалогічне спілкування, образотворча діяльність та елементи трудової діяльності.

Процес засвоєння іноземної мови дітьми має ґрунтуватись на досягну-

тому рівні засвоєння рідної мови, максимально наближуючись до нього, але не може його випереджати. Послідовність оволодіння іншомовним мовленням у ранньому віці, очевидно, в основних рисах має відповідати етапам засвоєння рідної мови: спочатку дитина навчається слухати, а вже потім говорити. На оволодіння іншомовним спілкуванням у ранньому віці може впливати індивідуальний стиль мовлення дитини, який необхідно враховувати при організації цілеспрямованого навчання.

Процес засвоєння мови успішніше відбувається у природному чи штучному іншомовному середовищі, яке стимулює спонтанну мовленнєву активність дитини. Іншомовне середовище створюють для дитини дорослі, але важливо, особливо на початку навчання, щоб одні виступали носіями виключно рідної мови, а інші — іноземної, оскільки для дитини таким чином буде психологічно легше персоніфікувати форми комунікації різними мовами.

Засвоєння іноземної мови дітьми раннього віку має організовуватись таким чином, щоб дитина відчувала задоволення від своїх комунікативних і пізнавальних потреб, оскільки мова сама по собі не мотивує активності дитини. Мотиви засвоєння мови зумовлюються потребою пізнання навколишнього світу і встановлення взаєморозуміння з оточуючими. Справжній білінгвізм у дітей можливий, коли оволодіння двома мовами відбувається паралельно або, у крайньому разі, коли дитина починає засвоювати другу мову досить рано, ще до початку навчання у школі. Практично мова може йти про сімейне, батьківське навчання, мета якого не обмежується тільки підготовкою дитини до школи.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі майже відсутні праці, присвячені науковому аналізу феномена домашньої освіти, хоча процеси виховання описані досить ретельно у так званій "родинній педагогіці". Взагалі саме поняття "домашнє навчання" майже не використовується психологами і педагогами навіть при розгляді процесу підготовки дитини до школи. Говорячи про батьківське навчання дітей, варто зазначити, що освіта не включається вітчизняними авторами у перелік основних функцій сім'ї, а можливість організації домашнього навчання допускається у випадках, коли діти не можуть відвідувати школу через фізичні вади або коли їм необхідна допомога при засвоєнні шкільних навчальних дисциплін (підготовка до школи, заняття з учнями, які не встигають з якоїсь причини). Як самостійна форма освіти, яка має свої власні цілі, організацію і завдання, домашнє навчання дітей фактично не розглядається і не аналізується науковцями.

Водночас у літературі з проблем навчання є підтвердження правомірності застосування словосполучень "домашнє навчання" і "батьківське навчання". Домашня освіта, вважає Ю. М. Швалб, є особливим соціальним інститутом освіти, який існував та існує паралельно з інституціональними (державними, суспільними та ін.) формами освіти. Між цими двома формами освіти існують функціональні зв'язки трьох типів: паралельне існування, заміщення та взаємодоповнення. Інституціональні форми освіти запрограмовані на трансляцію більш-менш жорстко нормованих фрагментів культури і на формування певного типу особистості. Водночас справедливо вказується на те, що домашня освіта, хоча і підпорядко-

вується інституціональним формам освіти, має значно вищий ступінь свободи і "продукт" її впливу — особистість дитини, що суттєво відрізняється від запрограмованих формальних вимог сучасної школи. Вихід за межі соціально визначеного культурного мінімуму, розширення світогляду, готовність до включення в глобальні соціальні процеси — найсуттєвіші характеристики, які формуються у підростаючого покоління саме в умовах домашнього навчання. Таким чином, можна констатувати важливість наявності та взаємодії домашньої та інституціональної систем освіти, які у комплексі здатні забезпечити повноцінну трансляцію соціокультурного досвіду наступним поколінням, будучи "оберегом" від різноманітних кон'юнктурних спроб звузити, підправити чи переглянути культурно-історичну спадщину. Тобто батьківське навчання малечі є самостійною специфічною формою освіти зі своїми цілями, завданнями, засобами і прийомами роботи.

Сім'я в процесі організації батьківського навчання дітей має, на нашу думку, розглядатись як соціальна система, якій притаманні різні рівні функціонування. Організація раннього навчання дитини іноземній мові у сім'ї може бути пов'язана з різними типами батьківської мотивації, що позначається на процесі навчання, стані сімейної системи і в кінцевому підсумку — на дитині як "продукті" навчального процесу.

У ході дослідження ми відібрали 150 сімей, в яких є маленькі діти (від віку немовляти до старшого дошкільного віку), за показником наявності батьківських установок на цілеспрямоване родинне навчання. Було проведено опитування всіх членів цих родин (разом 390 дорослих) з метою встановлення структури сімейної системи, визначення провідної мотивації домашнього навчання та участі кожного члена родини у цьому процесі.

Аналіз матеріалів дав змогу виокремити три типи сімейної "центрації". Перший тип — "дитиноцентровані" сім'ї, де навчанню підпорядковується все життя родини, часто ігноруються потреби та інтереси членів сім'ї, що лежать поза площиною сімейної освіти. Другий тип — "соціоцентровані" сім'ї, де раннє навчання дитини іноземній мові найчастіше є ще одним підтвердженням власного соціального статусу або елементом інтелектуального іміджу сім'ї, тобто навчання дитини є засобом досягнення сімейних цілей, які можуть лежати зовсім в іншій площині. Найбільш сприятливим щодо навчання дитини і взагалі розвитку сім'ї є третій, "гармонійний", тип центрації сім'ї і відповідної мотивації домашньої освіти. В "гармонійній" сім'ї навчання дитини поєднує установки на розвиток особистості дитини з виявом потреб батьків у власному розвитку (саморозвитку).

У психологічних дослідженнях було змістовно проаналізовано батьківсько-педагогічні позиції, що визначають стратегію домашньої освіти (Ю. М. Швалб). Було виокремлено три варіанти таких позицій: псевдопедагогічна, майстерська та аматорська. Також були проаналізовані показання/протипоказання для застосування цих позицій у роботі з різними категоріями дітей. Виходячи із завдань нашого дослідження ми вважали, що батьківсько-педагогічні позиції слід пов'язувати з віком дітей. Нами була виокремлена, крім згаданих вище, терапевтична батьківська позиція, яка найбільше відповідає виділенню завдань навчання дітей-немовлят, та дана її змістовна характеристика.

Таким чином, чітко вирізняються п'ять психологічних етапів мовного розвитку дитини в умовах раннього навчання іноземній мові: а) етап стихійного "синкретичного білінгвізму"; б) етап "інтерференційних утруднень"; в) етап "стихійного білінгвізму"; г) етап "кризи спілкування"; д) етап "свідомого білінгвізму".

Перспективи розробки проблеми ми вбачаємо у подальшому уточненні даних про психологічний зв'язок мовленнєвого та мисленнєвого розвитку дитини в умовах білінгвізму на ранніх етапах онтогенезу, в уточненні моделі психолого-педагогічних факторів ефективності організації системи домашнього навчання іноземній мові та у проведенні масового дослідження, яке дало б змогу статистичного обґрунтування основних теоретичних положень.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 351 с.
3. Крайг Грэйс. Психология развития / Пер. с англ. Н. Мальгина. — 7-е изд., междунар. — СПб.: Питер, 2003. — 988 с.
4. Полонська Т. К. Навчання іноземної мови дітей шестирічного віку в умовах дитячого садка (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Ін-т педагогіки. — К., 1993. — 24 с.
5. Швалб Ю. М., Муханова И. Ф. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов / Киев. нац. ун-т им. Т. Шевченко; Макеевский экономико-гуманитарный ин-т. — Донецк: Норд-пресс, 2005. — 304 с.

Встановлено, що мотиви засвоєння мови зумовлюються потребою пізнання навколишнього світу і побудови взаєморозуміння з оточуючими. Справжній білінгвізм у дітей можливий, коли оволодіння двома мовами відбувається паралельно або у крайньому разі, коли дитина починає засвоювати другу мову досить рано, ще до початку навчання у школі. Чітко вирізняються п'ять психологічних етапів мовного розвитку дитини в умовах раннього навчання іноземній мові: а) етап стихійного "синкретичного білінгвізму"; б) етап "інтерференційних утруднень"; в) етап "стихійного білінгвізму"; г) етап "кризи спілкування"; д) етап "свідомого білінгвізму".