

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОМОТОРНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ\*

*Аннотация.* Проведен сравнительный анализ психомоторного развития – динамика психических процессов, копирование фигур, темп деятельности и речевого (на материале ассоциативного эксперимента) развития детей-билингвов от младшего школьного до подросткового возраста.

*Ключевые слова:* психомоторное развитие, ассоциативный эксперимент, дети-билингвы.

Проблема оценки развития личности относится к не теряющим своей актуальности в психологии. Особую проблему составляет развитие личности в условиях билингвизма как формы взаимодействия (или, при определенных условиях – конкуренции) языковых систем, на которые опирается формирующаяся речевая функция. Как указывает В.П. Белянин, знаки языка фиксируют национальные особенности мышления и поведения, тем самым влияя на понимание мира [1, 151], что в истории этнопсихолингвистики отразилось в т.н. «гипотезе лингвистической относительности» Э. Сепира и Б. Уорфа, состоящей в том, что структура языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира [1, 152]. «Сильный» вариант гипотезы, к которому тяготели сами ее авторы [1, 152], предполагает, что полностью адекватный перевод с одного языка на другой просто невозможен из-за наличия «лакун» - базовых элементов национальной специфики лингвокультурной общности (лексических, грамматических, стилистических), которые могут быть транслированы только описательно [1, 154]. «Слабый» вариант гипотезы лингвистической относительности предполагает, что такие описания позволяют преодолеть культурно-языковые различия [1, 153].

На протяжении долгого времени оставалась актуальной проблема, является ли билингвизм преимуществом или недостатком. Не подлежит сомнению всё положительное, что несёт с собою владение

двумя языками; однако детский речевой и когнитивный онтогенез, протекающий в условиях двуязычной среды, двуязычного обучения или воспитания, оставляет у лингвистов и психологов множество частных вопросов, находящихся, прежде всего, в русле взаимосвязи двуязычия и мышления. Среди них можно привести следующие:

1. Не оказывает ли овладение вторым языком какое-либо негативное или затормаживающее воздействие на развитие первого?

2. Не приводит ли билингвизм к тому, что в итоге не происходит полноценного развития не только второго, но и первого языка?

3. Не сказывается ли необходимость усваивать две языковые системы на том, что общее умственное развитие ребёнка-билингва уступает развитию его монолингвального сверстника?

В истории исследований этих вопросов условно выделяется три периода. Первый и наиболее ранний - период негативных результатов, представленный рядом исследований американских лингвистов двадцатых годов. Использование теста IQ (интеллектуальный коэффициент), направленного на оценку интеллекта группы монолингвальных и билингвальных детей, дало результаты, свидетельствующие о неоспоримом преимуществе монолингвов.

Окончательный «вердикт», утверждающий, что билингвальные дети отстают от своих сверстников в развитии «речи и ума», был вынесен на международном конгрессе по двуязычию в 1928 году в Люксембурге [8, 31]. Это мнение оставалось доминирующим вплоть до середины двадцатого века, если не считать немногочисленных исследований («нейтрального периода»), пытавшихся исправить определённую погрешность в первоначальных выводах за счёт учёта влияния более низкого социального статуса билингвальных детей. В результате этих исследований был сделан вывод о фактически эквивалентном состоянии умственного и речевого развития би- и

\* © Цветков А.В., Трубачева М.А.

монолингвальных испытуемых.

«Позитивный период» связан с именами канадских исследователей В. Ламберта и Э. Пол. Масштабное наблюдение и исследование большой группы испытуемых школьников в Монреале [11], опиравшееся на целый комплекс тестов, которые в довольно высокой степени исключали какие-либо погрешности в оценке речемыслительных навыков, привели их авторов к следующим выводам:

1. Билингвальные дети продемонстрировали лучшие показатели по всем, как вербальным, так и невербальным тестам, оценивающим умственное развитие. Таким образом, они доказали своё интеллектуальное преимущество по отношению к монолингвальным ровесникам. При этом невыясненным остаётся вопрос причины и следствия. Является ли двуязычие одной из основных причин высокого уровня умственного развития, либо, наоборот, высокий уровень умственного развития способствовал становлению двуязычия. Авторы оставляют эту проблему открытой.

2. В наименьшей степени выраженным было превосходство билингвов в разделах невербальных тестов, которые проверяли возможности пространственного воображения. И наиболее убедительными были их успехи в тех разделах невербальных тестов, которые требовали пластичности мышления и творческого подхода к работе с понятиями.

3. Анализ особенностей мышления показал, что двуязычные дети располагают большим количеством сепаратных или независимых друг от друга мыслительных способностей, дающих им преимущество перед монолингвами в разнообразии и гибкости подходов к решению задач, поставленных тестами.

После исследования Э. Пол и У. Ламберта был опубликован целый ряд работ, подтверждающих позитивное влияние билингвизма на умственное развитие ребёнка. В частности указывалось на высокую «чувствительность» билингва к семантическим взаимоотношениям между словами, их превосходство в умении делать обобщающие умозаключения, решать задачи, связанные с вербальной трансформацией и заменой, использовать сложные аналитические стратегии при решении невербальных задач.

Суммируя выводы исследователей, можно заметить, что основные черты преимущества, приписываемого билингвальным детям, заключаются в своеобразной «гибкости» мышления, умения и креативном подходе к работе с информацией разных уровней.

Несмотря на превалирование общего количества исследований, оценивающих влияние билингвизма как позитивное, существует ряд современных работ, которые показывают обратные результаты. Так, работы Д.К. Порше [12] и ряд других заставляют пересмотреть формулировку вопроса о «пользе и вреде» двуязычия, задав его в иной плоскости: *при каких условиях двуязычная среда (обучение) оказывают позитивный эффект на речемыслительное развитие языковой личности ребёнка*. Так, Дж. Камминс выделяет два аспекта лингвистической компетенции, вводя в научный оборот два новых термина - базовые коммуникативные навыки повседневного общения и когнитивно-академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения [10]. Для большей наглядности различия между ними Дж. Камминс предлагает условный образ айсберга. Над поверхностью находятся такие лингвистические навыки, как понимание и говорение, а под нею - умения анализа и синтеза. Базовые языковые знания (грамматика, произношение, лексика) располагаются также на «видимой части айсберга», а внизу находятся трудно поддающиеся измерению владения семантическими и функциональными средствами языка. Таким образом, автор считает, что некоторые коммуникативные задачи не представляют когнитивной трудности, в особенности, если они сопровождаются невербальными средствами общения или же вербальным контекстом, создающим своего рода ситуационное клише. Другие же ситуации могут быть «деконтекстуализированными» и представлять тем самым большую когнитивную нагрузку для участников коммуникации.

Исследуя степени развития и взаимоотношения между первым и вторым языком билингва, Дж. Камминс делает вывод, который кладётся в основу его гипотезы взаимозависимости, согласно которой уровень компетенции второго языка, которого достигает ребёнок, во многом зависит от

степени развития его первого языка [9].

На аналогичном материале построена теория порогового уровня. Согласно этой теории, двуязычный ребёнок должен достигнуть определённых порогов в своём развитии, чтобы оно (двуязычие) оказывало позитивное воздействие. Определённым условием для начала такого позитивного воздействия является то, что сначала должна быть достигнута достаточная компетенция на первом языке. Первый порог достигается, когда устное речевое развитие в родном языке может продолжать своё развитие наряду со вторым языком без всяческих помех с его стороны. Достижение второго порога связано с развитием навыков чтения [9].

Резюмируя, следует ещё раз обратить внимание на центральное значение гипотезы взаимозависимости языков. Другие приведённые гипотетические предположения являются в определённой мере производными от неё или же её интерпретациями. Значение этой гипотезы является в определённой степени универсальным и может распространяться и на другие случаи, когда в фокус исследования попадает контакт двух разных языковых систем.

**Характеристика выборки и методов исследования.** *Экспериментальной базой выступил* Центр образования № 491 г. Москвы, в котором учатся дети разных национальностей: в выборке присутствовали азербайджанцы, армяне, дагестанцы (точную национальность выяснить не удалось), татары, украинцы, сербы, узбеки, грузины, казахи. Таким образом, можно говорить о действительно «поликультурном» характере изучаемого образовательного пространства.

В исследовании участвовали 120 учащихся 2,3,4,6 классов (60 билингвов, 60 монолингвов): 2 класс (15 би/ 15 монолингвы; 18 мальчиков/12 девочек); 3 класс (15 би/ 15 монолингвы; 16 мальчиков/14 девочек); 4 класс (15 би/ 15 монолингвы; 15 мальчиков/15 девочек); 6 класс (15 би/ 15 монолингвы; 23 мальчика /7 девочек).

Данная выборка позволяет изучить становление языковой личности на протяжении всего младшего школьного возраста (исключая 1 класс, в котором происходит также процесс социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации – школе и к коллективу) и сопоставить

с данными по подростковому возрасту, когда, по мнению ряда авторов (см. Белянин В.П., Шахнарович А.М., и др.), речевой онтогенез в целом уже завершён, а языковая личность – оформилась.

**Методика исследования:** в результате апробации на разных возрастных группах широкого круга методов [5] в качестве *экспресс-методики* нами отобраны следующие пробы: 1. образный ассоциативный тест, выполняемый на бланках формата А4, разделенных на 8 равных квадратов, с инструкцией подписывать нарисованное, 2. проба «Эталоны» – нарисовать и назвать как можно больше предметов, содержащих части определенной формы (круг, квадрат, треугольник). Выполняется на бланках формата А4, разделенных на три части, в верхнем левом углу каждой из которых изображен эталон геометрической фигуры. На выполнение обеих проб отводится 3 минуты. 3. Вербальный ассоциативный тест – ненаправленный (любые слова, кроме имен и названий городов, улиц); существительные; глаголы; фрукты. На каждую серию отводится 1,5 минуты. При этом появляется возможность сопоставить продуктивность ребенка в пробах с ненаправленным ассоциированием (любые слова, любые образы), и тех, где его активность направляется строгой инструкцией (глаголы, «Эталоны») – т.е. выделить ориентировочный компонент деятельности. Кроме того, проба «фрукты» дает возможность исследовать становление процесса категориального мышления ребенка.

Как указывает В.П. Белянин, ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики [1, 129], позволяя вскрыть объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов [1, 133], кроме того, ассоциации зависимы от культурно-исторических традиций народа [1, 135].

Также в исследовании использовался ряд методик изучения психомоторного развития, поскольку развитие психомоторики, [3] в большей степени подчиняется биологическим законам и потому может выступать как основание для кросс-культурного сравнения темпов развития детей.

Приведем краткую характеристику психомоторных проб, применявшихся в исследовании.

1. *Графическая проба «заборчик»* относится к традиционным нейропсихологическим пробам для исследования динамики психических процессов на модели переключаемости в серийном графомоторном акте. Методика проводилась отдельно для левой и правой руки. Оценка рисунка проводилась по стандартной нейропсихологической шкале [Цветкова Л.С. 2002] от 0 до 3 баллов, где «0» это наивысшая оценка (наилучшее выполнение), «3» - задание не выполнено:

а) программа не усвоена – идет рисование только квадратных или треугольных зубцов (3 балла);

б) вместо «заборчика» идет плавная волна (2,5);

в) «средний зубец» - компромисс между треугольным и квадратным (2);

г) дополнительные звенья, включенные в заданную программу – точки, черточки, дуги, пустые пространства между зубцами «заборчика» (1,5);

д) трудности переключения между зубцами, но без дополнительных звеньев – в виде «слипания» стенок треугольного и квадратного зубца (единичных) (1 балл);

е) макрография, микрография, трудности удержания строки без нарушений выполнения программы (0,5 балла);

ж) «заборчик» нарисован безошибочно – 0 баллов.

2. *Копирование куба* является одной из традиционных проб нейропсихологического обследования [6] на исследование пространственного гнозиса. Оценивалось воспроизведение формы (квадратной), плоскостной или пространственный характер рисунка, адекватность соотношения частей рисунка и адекватность размеров по следующим параметрам:

а) несмотря на несколько попыток (или при единственной попытке), не переданы ни общая форма предмета (квадрат), ни его объемные характеристики (3 балла);

б) передана форма (квадрат), однако рисунок «плоский», куб редуцирован до квадрата (2,5);

в) передана форма, есть попытка (и) передать объем, но при этом нарушается соотношение частей куба (он «кособокий», или похож на кривоногий столик, или на призму и т.п.) – 2 балла;

д) передана форма, объем, в целом – соотношение частей, кроме деталей (типа

заштриховки правой грани), рисунок «неаккуратный» (1,5);

е) рисунок соответствует образцу, кроме линейных размеров (1 балл);

ж) рисунок соответствует образцу по всем параметрам, но на рисование затрачено более одной попытки (0,5 балла);

з) полностью соответствующих образцу рисунок сделан за 1 попытку – 0 баллов.

3. *Методика Перона-Руссера*, используемая в детском варианте теста Векслера (WISC) как проба «Перешифровка символов» [7, 319-321] (под этим названием она фигурирует и далее). При обработке подсчитывается общий темп работы и количество правильно перешифрованных символов.

4. *Теппинг-тест* (в варианте Е.Д. Хомской с соавторами [4, 225]): оценка темпа движений в задании на простую двигательную реакцию.

**Результаты исследования и обсуждение.** Анализ результатов проводился путем вычисления усредненных значений по каждой пробе для группы моно- и билингвальных детей каждого возраста. Значимость различий средних величин проверялась путем проведения однофакторного дисперсионного анализа по критерию Фишера (ANOVA) по параметру «наличие/отсутствие билингвизма».

#### **Результаты:**

Образные ассоциации. Билингвы: 2-й класс – 4,07; 3-й класс – 5,2; 4-й класс – 5,13; 6-й класс – 7,66. Монолингвы: 2-й класс – 7,2; 3-й класс – 7,2; 4-й класс – 8,6; 6-й класс – 9,53.

Любые слова. Билингвы: 2-й класс – 4,67; 3-й класс – 6,93; 4-й класс – 9,33; 6-й класс – 10,13. Монолингвы: 2-й класс – 8,93; 3-й класс – 10,13; 4-й класс – 15,6; 6-й класс – 15,4.

Существительные. Билингвы: 2-й класс – 4,2; 3-й класс – 4,93; 4-й класс – 8,13; 6-й класс – 9,0. Монолингвы: 2-й класс – 7,2; 3-й класс – 10,67; 4-й класс – 14,53; 6-й класс – 14,2.

Глаголы. Билингвы: 2-й класс – 2,33; 3-й класс – 3,66; 4-й класс – 6,4; 6-й класс – 9,26. Монолингвы: 2-й класс – 5,53; 3-й класс – 8,13; 4-й класс – 10,27; 6-й класс – 13,73.

Фрукты. Билингвы: 2-й класс – 3,53; 3-й класс – 5,53; 4-й класс – 5,13; 6-й класс – 7,53. Монолингвы: 2-й класс – 6,13; 3-й класс – 7,86; 4-й класс – 7,33; 6-й класс

– 10,67.

Эталоны. Билингвы: 2-й класс – 4,73; 3-й класс – 5,33; 4-й класс – 4,46; 6-й класс – 5,0. Монолингвы: 2-й класс – 5,8; 3-й класс – 6,67; 4-й класс – 7,6; 6-й класс – 8,0.

Заборчик, правая рука. Билингвы: 2-й класс – 1,93; 3-й класс – 2,1; 4-й класс – 1,77; 6-й класс – 1,7. Монолингвы: 2-й класс – 1,6; 3-й класс – 1,67; 4-й класс – 1,47; 6-й класс – 0,63. Заборчик, левая рука. Билингвы: 2-й класс – 2,17; 3-й класс – 2,1; 4-й класс – 1,93; 6-й класс – 2,0. Монолингвы: 2-й класс – 1,83; 3-й класс – 1,93; 4-й класс – 1,8; 6-й класс – 0,86.

Копирование куба. Билингвы: 2-й класс – 2,43; 3-й класс – 2,2; 4-й класс – 1,87; 6-й класс – 1,93. Монолингвы: 2-й класс – 2; 3-й класс – 1,87; 4-й класс – 1,53; 6-й класс – 0,8.

Перешифровка символов, темп. Билингвы: 2-й класс – 3,6; 3-й класс – 3,3; 4-й класс – 4,6; 6-й класс – 5,2. Монолингвы: 2-й класс – 6,07; 3-й класс – 5,4; 4-й класс – 5,53; 6-й класс – 6,2.

Перешифровка символов, правильность. Билингвы: 2-й класс – 0,73; 3-й класс – 1,13; 4-й класс – 1,6; 6-й класс – 2,46. Монолингвы: 2-й класс – 1,47; 3-й класс – 1,8; 4-й класс – 3,93; 6-й класс – 5,2.

Теппинг-тест. Билингвы: 2-й класс – 76,4; 3-й класс – 78,47; 4-й класс – 107; 6-й класс – 98,66. Монолингвы: 2-й класс – 87,8; 3-й класс – 86,2; 4-й класс – 109,1; 6-й класс – 119,5.

#### **Учащиеся 2 класса.**

Монолингвы показывают наибольшую продуктивность в ненаправленных ассоциативных пробах («любые слова» и образные ассоциации), задания, требующие от детей отбора по существенному признаку, даже такие простые, как «существительные», приводят к серьезному падению продуктивности. Также отмечаются трудности в динамике психических процессов (графическая проба «заборчик») и в пространственной ориентировке – копирование куба. Сочетание трудностей селективного внимания, динамики психических процессов и пространственной ориентировки приводит к тому, что правильность перешифровки символов крайне низка (около 15%).

Развитие билингвов на данном возрастном отрезке по своим качественным характеристикам (соотношения в продук-

тивности ассоциативных проб, соотношение темпа и правильности перешифровки символов и т.д.) сходно с развитием монолингвальных детей, с важной особенностью – они отстают по количественным показателям в ассоциативных пробах примерно в 1,5 раза (с вариациями от пробы к пробе). Есть отставание и в психомоторных пробах, при том, что моторные и образные процессы Л.С. Цветкова [6] и А.В. Семенович [2] называют «чувственной базой речи». Наименьшие различия отмечаются в пробе «Эталоны» и пробе на копирование куба, которые во многом опираются на работу не опосредованных речью процессов правого полушария.

#### **Учащиеся 3 класса.**

Монолингвы показывают наиболее существенный прирост в пробах «любые слова» и «существительные», которые практически выравниваются по количеству ассоциативных реакций. При этом показатели в образных пробах (образные ассоциации и проба Эталоны) у монолингвальных детей остаются на уровне предшествующего возрастного этапа. Обращает на себя внимание существенное изменение структуры показателей в психомоторных пробах – так, в перешифровке символов продуктивность выросла незначительно при существенном падении темпа. Учитывая среднегрупповое улучшение показателей как по ассоциативным пробам (улучшение селективности внимания), так и по пробе «копирование куба» (незначительно, но статистически значимо), можно говорить о том, что у учащихся 3 класса начинает вырабатываться когнитивная стратегия по решению такого рода задач.

Дети-билингвы на этом этапе развития показывают отличную картину: во-первых, у них наблюдается значимый прирост показателей в образных пробах. Во-вторых, не происходит «выравнивания» проб «любые слова» и существительные по средней продуктивности, а также роста продуктивности по пробе «глаголы». По всей видимости, билингвам тяжело освоить грамматическую структуру неродного языка, в особенности его предикативность.

#### **Учащиеся 4 класса.**

Монолингвы продемонстрировали к концу младшего школьного возраста полукратный прирост продуктивности в вербальных ассоциативных пробах («лю-

бые слова» и «существительные», в меньшей степени – «глаголы»). Есть и незначительный, но статистически значимый (на 1-2 единицы) прирост по образным ассоциативным пробам. Особое внимание привлекают результаты по психомоторным пробам: в перешифровке символов монолингвы «делают ставку» на правильность (средний результат 4 из 5) – иными словами, получила развитие та когнитивная стратегия, которая была заложена на предшествующем возрастном этапе. В графической пробе «заборчик» и резко снизился штрафной балл по правой (ведущей) руке, также снижение штрафного балла отмечается в пробе на копирование куба, что может свидетельствовать о завершении перестроек в психомоторной сфере, проходящих на протяжении всего младшего школьного возраста.

У билингов картина развития иная. Несмотря на то, что у них также произошел скачок в продуктивности вербальных ассоциативных проб, он сопровождается падением в продуктивности образных проб, особенно заметным в пробе «Эталоны». Кроме того, по-прежнему сохраняется (по всем ассоциативным пробам) отставание в абсолютных величинах продуктивности – это касается как вербальных проб, что можно было бы объяснить обследованием на неродном языке, так и рисуночных проб. В психомоторном развитии билингвы догоняют монолингвов по темпу теппинг-теста (до 4 класса было отставание на 10-12 единиц), но при этом тех позитивных изменений, которые происходят в психомоторике у монолингвов к концу младшего школьного возраста, у них или не отмечается (повышение продуктивности в пробе «перешифровка символов»), или они выражены слабо (снижение штрафных баллов в «заборчике» и копировании куба).

#### *Учащиеся 6 класса.*

Монолингвы показывают наиболее существенный рост в пробе «глаголы» ассоциативного эксперимента (при стабильных результатах по другим речевым пробам и незначительном приросте по образным пробам), а также выраженную динамику по психомоторным показателям: увеличился как темп, так и правильность в «перешифровке символов», на 10 единиц вырос показатель по теппинг-тесту, в 1,5 раза сократились штрафные баллы по пробам «заборчик» и копирование куба.

При этом у билингов темп в теппинг-тесте упал в сравнении с 4-м классом, правильность в пробе «перешифровка символов» возросла, но составляет не 80%, как у монолингвов, а 50%, в пробах на копирование куба и «заборчик» штрафные баллы по-прежнему стабильно высокие. В ассоциативных пробах отмечается существенный рост в образных ассоциациях, а также – в пробе «глаголы».

Анализ результатов позволяет увидеть, что динамика психического развития детей-билингов в поликультурном образовательном пространстве принципиально отличается от развития монолингвальных детей: а) обследование на неродном языке (пусть и освоенном на уровне «паритетного владения») выявляет определенное сужение как словарного запаса – по всем грамматическим категориям, так и сферы образов-представлений (причем на всех возрастных срезах); б) у детей-билингов развитие сферы образов-представлений, связанных с регуляцией деятельности и развитием речи, мышления, имеет другую возрастную динамику, нежели у монолингвов – так, монолингвы не показывают количественного прироста по образным ассоциациям между 2 и 3 классом, в отличие от билингов, но показывают прирост по пробе «Эталоны» между 3-6 классом, в то время как билингвы стагнируют; в) особое внимание следует уделить становлению предикативности в речи детей-билингов, которая резко отстает от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа). Кроме того, монолингвы демонстрируют уверенный прирост психомоторных показателей на отрезке 3-6 класс, в то время как у билингов происходит (между 4 и 6 классом) даже снижение показателей в пробе теппинг-тест.

На наш взгляд, практическое использование полученных данных лежит в плоскости более тонких технологий адаптации детей-билингов к обучению на русском языке. С позиций отечественной нейропсихологии можно было бы рекомендовать следующие направления коррекционной работы: а) формирование семантической сетки «от существительного к глаголу» (дождь – идет; человек – идет; часы – идут) с последующим составлением на основе выделенных пар «объект-предикат» предложений и коротких в 2-3 фразы текстов; б) в обратном направлении – «от известного

ребенку глагола к существительным» (шумит – ветер; шумит – поезд; шумит – машина), также с последующей отработкой в предложениях и текстах; в) развитие операций классификации и сериации (в эксперименте они выступали в серии «Фрукты») на основе операций моделирования – «обозначим все сладкое круглым, а все горькое – квадратным, и сложим все сладкие картинки в стопку под шарик, а горькие – под кубик».

Надо отметить, что подобные занятия должны вовлекать не только билингвальных, но и монолингвальных детей и проходить в игровой форме, чтобы исключить эффекты сегрегации.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Билингвизм на уровне неравного владения родным и русским языком на протяжении всего младшего школьного возраста приводит к сужению словарного запаса и сферы образов-представлений.

2. Развитие предикативности детей-билингвов характеризуется особенным отставанием от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа) и может служить индикатором общего усвоения структуры языка.

3. Развитие психомоторики и образной сферы («чувственной базы речи») у детей-билингвов играет компенсаторную роль по отношению к речевому развитию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белянин В.П. Психоллингвистика. М.: МПСИ, 2003. 232 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
3. Сонькин В.Д. На пути к физиологической теории онтогенеза человека// Альманах «Новые исследования». М.: Вердана, 2009, №2 (19). С. 13-14.
4. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Методы исследования и оценки профиля латеральной организации мозга// Методы нейропсихологической диагностики: хрестоматия/ под ред. Е.Ю. Балашовой, М.С. Ковязиной. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2009. 528 с.
5. Цветков А.В. Роль символа в развитии произвольной регуляции поведения личности в школьном возрасте: автореф. дисс. ... канд. псих.наук. М., 2006. 23 с.
6. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправ-

ленное и дополненное. М.: Педагогическое общество России, 2002. 96 с.

7. Экспериментальная психология: практикум. Ред. С.Д. Смирнова, Т.В. Корниловой. М.: Аспект Пресс, 2002.
8. Ярмоленко А.В. Способность к многоязычию и её виды // Конференция по проблеме способностей. Тезисы докладов. Л., 1960. 31 с.
9. Cummins J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. // Review of Educational Research. Vol. 49/2, 1979. - pp. 222-251.
10. Cummins J. Bilingualism and Special Education: Issues on Assessment and Pedagogy. - Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 1984. - 57p.
11. Peal E., Lambert W. E. The Relation of Bilingualism to Intelligence. // Foreign Language Teaching. - London, 1967. - pp. 143- 191.
12. Porsche D. C. Die Zweisprachigkeit wahrend des primaren Spracherwerbs - Tubingen: Narr, 1983. - 191 S.

A. Tsvetkov, M. Trubacheva

#### COMPARATIVE ANALYSIS OF PSYCHOMOTOR AND VERBAL DEVELOPMENT IN BILINGUAL CHILDREN

*Abstract.* Comparative analysis of psychomotor – dynamics of psychic processes, copying of figures, speed of activity and verbal (on associations material) development in 2-6 classes scholars bilingual children was conducted.

*Key words:* psychomotor development, association experiment, bilingual children.