

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03

«Специальное (дефектологическое) образование»

Направленность (магистерская программа) «Логопедическая работа в
системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными
возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Особенности логопедической работы с детьми-
билингвами в условиях интегрированного обучения.**

Студент

Латышова 30.12.26
(подпись, дата)

Латышова Марина
Александровна

Научный руководитель

Сафонова 30.12.25
(подпись, дата)

к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Нормоконтролёр

Карпушкина 30.12.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

Учитель-логопед МБОУ
СОШ им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное

Фролова 30.12.26
(подпись, дата)

Л.В. Фролова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 26.01.2026 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/2026 (протокол заседания ГЭК от 26.01.2026 № 13)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	
1.1. Особенности речевого развития детей-билингвов.....	8
1.2. Содержание логопедической работы с детьми-билингвами.....	13
1.3. Понятие и характеристика интегрированного обучения детей- билингвов.....	18
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2.1. Содержание диагностического обследования речи детей- билингвов младшего школьного возраста.....	24
2.2. Анализ результатов диагностики речи младших школьников с билингвизмом.....	37
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ- БИЛИНГВАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	
3.1. Содержание логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения.....	56
3.2. Анализ эффективности логопедической работы с детьми- билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, в связи с чем развитие речи детей протекает в условиях билингвизма (двуязычия). Двуязычным, или билингвом считается человек, более или менее постоянно пользующийся в жизни двумя языками [10].

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук. Он изучается в лингвистике, психолингвистике, социальной психологии, является исследовательским предметом социологии.

В общеобразовательную школу поступает значительное число детей-билингвов (в нашем регионе – это татары, армяне, узбеки, таджики и др.). Педагогический процесс образовательной организации вынужден подстраиваться под новых детей, учитывая их культуру и национальные особенности. Главная задача школы – помочь детям успешно адаптироваться к особенностям новой для родителей и их детей социокультурной среды и педагогического пространства.

Параллельное воспитание ребенка в двух языковых средах может вызвать у него симптомы дезадаптации: повышенную возбудимость, некоторую расторможенность, низкий порог невротического реагирования, агрессивное поведение, психологические стрессы и т. д.

Материал, преподаваемый на малознакомом языке, усваивается с затруднением, слабость в знаниях накапливается, вследствие чего ученик не достигает нужных результатов, с чем сталкиваются практически все учителя, работающие с такими детьми [3].

Для многих семей, по той или иной причине оказавшихся в чужой языковой среде, проблема билингвизма стоит особенно остро. Дома, в быту, в общении с родственниками дети употребляют родной язык с оправданной

целью его сохранения. Это обуславливает актуальность воспитания у подрастающего поколения умения активно использовать два языка.

Речевое развитие ребенка-билингва отличается своими особенностями. Данные дети в среднем начинают процесс говорения позже в отличие от своих простых сверстников. Больше всего уделяется внимание описанию ситуации, когда один из родителей использует при общении один язык, а другой – противоположный. В психолого-педагогической литературе делается акцент на том, что раннее двуязычие, если соблюден принцип «один язык – одно лицо», должно формироваться внешне относительно благополучно, что на практике не всегда является правдой. Однако и данная ситуация не является симметричной: так как обычно с ребенком чаще присутствует мама, чем папа, то язык матери, вероятнее всего, будет преобладать. Если в семье не используется принцип «одно лицо – один язык», то дети не в состоянии осуществить выделение принципа употребления слов того и другого языка. У многих двуязычных детей отмечен факт развития заикания.

Двуязычные дети являются особой группой в категории школьников, имеющих недоразвитие или нарушение речи. Логопеды проявляют особый интерес к билингвизму, поскольку он нередко выступает в качестве причины возникновения речевой патологии, что зачастую оказывает влияние на развитие познавательной сферы и препятствует социальной адаптации ребенка-билингва.

От своевременной и правильной диагностики нарушений у двуязычных детей зависят виды коррекционной помощи, а также прогноз обучения и развития ребенка, вырабатываются рекомендации для родителей и педагогов, определяется вид помощи, в которой нуждается ребенок: логопедическая, психологическая или педагогическая коррекция, наблюдение, консультирование родителей и др. [18].

Все вышеизложенное свидетельствует об актуальности выбранной темы исследования.

Объект исследования – логопедическая работа с детьми-билингвами.

Предмет исследования – специфика логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения в общеобразовательной школе.

Цель исследования – изучение специфики и эффективности логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения в общеобразовательной школе.

Задачи исследования:

- 1) изучить научно-методическую литературу по теме исследования;
- 2) описать специфику речевого развития детей-билингвов и содержание логопедической работы, проводимой с ними;
- 3) дать характеристику понятию «интегрированное обучение» и специфике его осуществления с детьми-билингвами;
- 4) подобрать методический материал и выявить особенности речевого развития детей-билингвов младшего школьного возраста;
- 5) разработать и апробировать содержание логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения;
- 6) определить эффективность проведенной работы.

Перед началом исследования была выдвинута **гипотеза** о том, что интегрированное обучение служит условием повышения эффективности логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста.

Теоретическую основу исследования составляют работы А.Е. Аникиной, Е.А. Бабаевой, Х. Багирокова, З.У. Блягоза, Л.В. Вахрушевой, Е.М. Верещагина, Л.С. Выготского, И.А. Гришановой, А.А. Залевской, М.А. Косьминой и др.

Для решения поставленных задач в процессе проверки гипотезы использовались следующие **методы**:

- 1) теоретические: анализ научно-методической литературы;

2) эмпирические: наблюдение, эксперимент, беседа, анализ продуктов речевой деятельности детей;

3) экспериментальные: проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Исследование проводилось **на базе** МБОУ СОШ №58 имени Г.В. Мясникова г. Пензы.

Исследование проводилось с 2023 по 2026 год в **три этапа**.

На первом этапе (2023-2024 гг.) были проведены изучение и анализ литературы по теме исследования. Также на данном этапе было осуществлено описание теоретических основ исследования; уточнение понятийного аппарата, конкретизировались гипотеза, цель и задачи, проводился констатирующий эксперимент. Применялись следующие методы исследования: аналитическая оценка педагогического опыта, теоретический анализ научной литературы, наблюдение, изучение продуктов деятельности детей-билингвов младшего школьного возраста.

На втором этапе (2024-2025 гг.) осуществлялось проведение формирующего эксперимента, направленного на разработку и апробацию содержания логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения. Были использованы такие методы исследования, как: формирующий эксперимент, наблюдение.

На третьем этапе (2025-2026 гг.) была проведена повторная диагностика и определение динамики в сформированности речи у детей-билингвов младшего школьного возраста. Методы исследования: сравнительный анализ экспериментальных данных, систематизация, обобщение, оценка и интерпретация результатов. Также на данном этапе осуществлялось оформление текста магистерской диссертации.

Новизна исследования заключается в том, что логопедическая работа с детьми-билингвами имеет определенную специфику. Отыскав подходящие методы и стратегии, основанные на использовании интегрированного

обучения, исследование продемонстрировало повышение способностей данных младших школьников в области речевого развития.

Теоретическая значимость исследования: логопедическая работа с детьми-билингвами в условиях общеобразовательной школы требует специального подхода и индивидуального планирования. Исследование выявило необходимость наличия обученных специалистов, которые могут использовать в работе нестандартные подходы, в том числе возможности интегрированного обучения.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы логопедами-практиками в педагогическом процессе начальной школы.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Структура и объем диссертации. Научная работа объемом 90 страниц включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы. Диссертация проиллюстрирована 14 таблицами, 24 диаграммами. Список литературы состоит из 40 источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Особенности речевого развития детей-билингвов

В настоящее время условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, и развитие речи детей протекает в условиях билингвизма.

Билингвизм – способность человека общаться на двух языках: родном и неродном. Таких людей называют билингвами. Термин произошел от латинского «bi» – «двойной», «двоякий» и «lingua» – «язык», используется также понятие «многоязычие» или «полилингвизм».

Кроме этого, двуязычие делится на:

- чистое – когда оба языка употребляют всегда независимо, например, только в школе ребенок разговаривает на русском, а дома – на родном;
- смешанное – когда человек легко переходит с одного языка на другой и даже не замечает этого [1].

О.В. Елецкая отмечает: «Смешанное двуязычие возникает у ребенка, когда родители не рассматривают для него полный переход на неродной язык. Например, в семье разговаривают и на русском, и на родном языке. Из-за этого ребенок делает в речи многочисленные ошибки, искажается фонетический, лексический, грамматический строй речи. Это мешает ему общаться».

Билингвизм, или двуязычие, становится одним из наиболее популярных и широко исследуемых феноменов современности. Именно билингвизм зачастую является причиной школьной неуспеваемости и социальной дезадаптации детей узбекских, таджикских мигрантов, а также других национальностей в условиях русскоязычной образовательной организации [23].

Вопросам билингвизма посвящено немало научных трудов (Т.И. Алиева, А.Е. Бабаева, С.С. Бакшиханова, Л.И. Белякова, Л.А. Булаховский, И.А. Бучилова, Е.М. Верещагин, Е.О. Голикова, Ю.А. Жлуктенко, О.Б. Иншакова, Е.Л. Кудрявцева, Л.Т. Масенко, С.Б. Файед, А.Д. Швейцер, Н.А. Шовгун и др.). Согласно подавляющему большинству определений, билингвизмом называется такое владение двумя языками, когда оба они используются говорящим весьма регулярно, причем в естественном общении (Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.Л. Нелюбин, А.Д. Швейцер и др.).

Основные проблемы обучения, развития и социализации двуязычных детей находятся в поле исследования различных научных дисциплин: социологии, психологии, педагогики, психолингвистики, логопедии и др. Каждая из них освещает определенный аспект, позволяя отразить емкость и метапредметность проблем интегрированного обучения детей-билингвов. В вопросах влияния многоязычия на развитие и социализацию ребенка наиболее распространенным является мнение Л.С. Выготского. Он считает, что в развитии ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно [11].

При изучении проблем обучения детей-билингвов в рамках теории речевой деятельности (А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.) отмечены значение и важность создания специальной мотивации при овладении вторым языком в сензитивные периоды [15, 17, 24]. Она может задаваться на основе целей его усвоения, а таковыми в смешанной коммуникативной среде становятся коммуникативно-когнитивная цель в дошкольном возрасте и когнитивно-развивающая – на этапе школьного обучения.

Для логопедии (Л.А. Булаховский, Е.М. Верещагин, Ю.А. Жлуктенко, Л.Т. Масенко, Л.Р. Муминова, А. Д. Швейцер и др.) двуязычие представляет

особый интерес, так как оно нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития [3]. Фактор двуязычия для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности.

Со временем русский язык может вытеснить родной, но даже в таком случае у ребенка будут ошибки произношения, которые нужно корректировать. Поэтому детям-билингвам, которые обучаются в русскоязычной среде, нужна помощь логопеда, а родителям нужно понимать, как воспитать ребенка-билингва.

Билингвы осваивают те же компоненты речевой системы, что и дети с родным русским:

- фонетика изучает звуковой состав речи: как появляются звуки, какими они бывают, как сочетаются в слоги, как человек их воспринимает в речи;

- лексика изучает развитие словаря: какой словарный запас у человека, как он его использует в повседневной жизни, как понимает смысл употребляемых слов;

- грамматика изучает правила построения речевых высказываний: как человек образует слово, сочетает формы слов, соединяет слова в предложения.

Эти компоненты развивают в комплексе, для того, чтобы общаться, доносить мысли и желания, чувствовать принадлежность к социуму [19].

Речь ребенка-билингва может развиваться на трех уровнях, это зависит от того, насколько он владеет каждым компонентом:

- высокий – ребенок связно и свободно говорит на русском языке, использует интонацию, стремится общаться, способен высказывать свое мнение и вести диалог;

– средний – совершает лексические и грамматические ошибки, делает речевые ошибки и не исправляет их, способен вести диалог только в рамках изученных тем, понимает обращенную русскую речь;

– низкий – неправильно произносит звуки на обоих языках, выражается непонятно, медленно обрабатывает обращенную русскую речь, делает много речевых ошибок.

Средний и низкий уровень схожи с описанием речи ребенка с общим недоразвитием речи. Но и ребенок с высоким уровнем также находится в зоне риска речевой патологии [23].

Таким образом, уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи или почти полного незнания русского языка.

А.Ю. Кабушко подчеркивает, что дети, которые развиваются в условиях билингвизма, являются неоднородной группой. У некоторых речь проходит стихийное развитие, без специальной помощи, другим необходимо целенаправленное, специальное внимание к развитию речи. Однако, в обоих случаях для возникновения и полноценного речевого развития обязательна сформированность конкретных предпосылок.

Приступая к логопедической работе с данной категорией учащихся, логопеду следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям языка. Следует иметь ввиду явление интерференции, сущность которого заключается в переносе особенностей родного языка в иностранный (русский). Например, в армянском языке отсутствуют фонемы [ы] и [щ], в языках тюркской группы – [щ], [ц], [в], [ф]. В таких языках, как армянский, азербайджанский, татарский, башкирский, отсутствует категория рода имен существительных, а прилагательные не изменяются по числам и падежам. В армянском языке предлоги находятся после слова, к которому они относятся.

У детей-билингвов эти особенности проявляются в ошибках согласования прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными («новый ручка», «один строчка», «мой мама»); в нарушении согласования существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени («девочка упал», «пальто висел»); в нарушении управления и связанным с ним неверным употреблением предлогов («мяч взяли под стол» – вместо «из-под стола») [33].

Работа логопеда с такими учащимися будет эффективна лишь в случае, если наряду с коррекцией и развитием различных сторон речи будет осуществляться предупреждение и устранение ошибок, обусловленных интерференцией.

Решающими факторами для зачисления ребенка с билингвизмом на логопункт являются:

- нарушение подвижности органов артикуляционного аппарата;
- нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке;
- наличие нечеткой, «размытой» артикуляции, нарушение ритмико-мелодической и интонационной сторон речи;
- нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков;
- искажения звукослоговой структуры слов, не связанные с интерференцией;
- ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков;
- отсутствие или низкий уровень развития фразовой речи на русском языке, аграмматизмы в речи на родном языке;
- плохое понимание или полное непонимание русской речи [21].

Совокупность всех вышеперечисленных факторов (или некоторых из них) позволяет говорить о выраженном общем недоразвитии речи, фонетическом или фонетико-фонематическом недоразвитии речи у детей с билингвизмом. Эти учащиеся, как и русскоязычные дети с аналогичными

нарушениями, должны получать логопедическую помощь на школьном логопункте.

1.2. Содержание логопедической работы с детьми-билингвами

Делая вывод о необходимости логопедической помощи ребенку с билингвизмом, логопед, прежде всего, должен выяснить уровень понимания русского языка. Следует учитывать, двуязычен ли ребенок с рождения (один из родителей хорошо говорит по-русски); введен ли второй язык в 5-8 лет (такое усвоение качественно отличается от усвоения на более поздних этапах); имеют ли дети возможность слушать и смотреть радио- и телепередачи, фильмы, читать книги на русском языке; живет ли семья среди русского населения или в национальном сообществе.

Логопедическое исследование грамматического строя и связной речи на родном языке позволило бы диагностировать речевые нарушения вне зависимости от уровня владения русским языком. Но в большинстве случаев логопед не имеет этой возможности, поэтому можно косвенно использовать помощь родителей [20].

Если для ребенка с билингвизмом характерны нарушения восприятия фонем, общих для обоих языков; нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке; искажения звуко-слоговой структуры слов, не связанные с интерференцией; ограниченный словарный запас как родного, так и русского языков; низкий уровень развития фразовой речи на русском языке; недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков; плохое понимание или полное непонимание русской речи, то можно говорить об имеющемся у него нарушении речи. Диагноз может быть различным – от фонетико-фонематического недоразвития до общего недоразвития речи любого уровня,отягощенного билингвизмом. Эти учащиеся, как и русскоязычные дети с

аналогичными нарушениями, должны получать специальную помощь. При наличии в школе логопеда, коррекционную работу в таких случаях не смогут заменить просто дополнительные занятия с учителем [13].

Анализируя характер и выраженность затруднений, которые испытывают дети с билингвизмом при обучении в школе, а также результаты обследования устной речи детей, можно выделить этих детей в отдельную группу для проведения логопедической коррекции.

Известно, чем младше ребенок, тем легче он обучается другому языку, усваивает самые тонкие его особенности. Поэтому профилактику обусловленных билингвизмом трудностей в обучении нужно начинать как можно раньше, т. е. с учащимися 1 класса. Формы работы: индивидуальная и групповая. Занятия проводят 2 раза в неделю. Работа по коррекции звукопроизношения и фонематического восприятия ведется на индивидуальных занятиях, по развитию связной речи – на групповых [1].

Иногда может возникнуть вопрос: нельзя ли билингвов «посадить» в одну группу с русскоязычными детьми с ОНР? По мнению специалистов, это нежелательно, так как у этих детей происходит интерференция, то есть перенос особенностей родного языка в русский

Цели логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста:

- обучение школьников грамотной свободной речи;
- обучение чтению и письму;
- формирование коммуникативной компетенции;
- воспитание и социализация детей с опорой на языковые ценности носителей языка [5].

Основные задачи коррекционной работы:

- обогащать и уточнять словарный запас детей;
- формировать навыки словообразования и словоизменения;
- учить произносить слова различной слоговой сложности;
- обучать правильному согласованию различных частей речи;

- отрабатывать понимание пространственного значения предлогов;
- обучать правильному грамматическому оформлению предложений;
- учить свободно пользоваться приобретенными навыками в самостоятельной речи;
- воспитывать терпимость и взаимоуважение в условиях межнационального общения [2].

Особенностью логопедической работы со школьниками-билингвами является то, что решение этих задач происходит с учетом принципов изучения русского языка как иностранного. Этой специфике подчинена логика построения занятий, их содержание, методы и приемы обучения.

На занятиях изучаются все базовые параметры грамматики русского языка: предложные конструкции (предлоги); различные типы предложений; падежные конструкции; согласование различных частей речи; словообразование и словоизменение и т. п. Подбор лексико-грамматических тем, их последовательность определяется физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи при общем ее недоразвитии, также учитываются ошибки интерференции, характерные для ребенка, речь которого формируется в условиях двуязычия.

Важное место во всей системе формирования лексико-грамматических средств языка занимает работа над предложением. В ходе занятий формируется умение конструировать предложения по заданному слову, группе слов, идет закрепление умения правильно устанавливать связи между словами: дополнять пропущенные слова в предложении, пропущенные окончания в словах, восстанавливать деформированные предложения (слова даются в исходной форме). Следует чаще давать задания на реконструкцию предложений, т. е. учить распространять или сокращать их. Для эффективного усвоения детьми-билингвами учебного материала в ходе каждого занятия следует также делать произносительный акцент на изучаемой грамматической форме, т. е. выделять голосом предлог, окончания существительных, прилагательных мужского и женского рода и т. п. [9].

Особое внимание должно уделяться изучению детьми-билингвами категории рода. Освоение категории рода – одна из простых задач для русского ребенка и одна из достаточно сложных для школьника с билингвизмом.

На занятиях логопеды часто отмечают в речи детей-билингвов характерные ошибки в виде аграмматизмов. Как исправлять их, чтобы не снизить речевую активность ребенка? Ни в коем случае ошибки нельзя повторять за ребенком. Надо коротко указать: «Неверно», «Неправильно». Правильный вариант ответа сначала следует искать с помощью самих учеников, а при затруднении у детей его произносит сам логопед. Полезно использовать проговаривание правильного варианта хором.

На логопедических занятиях с детьми-билингвами можно применять разные виды работы:

- фронтальная работа с наглядно-практическим материалом;
- работа в парах;
- работа по цепочке;
- выполнение действий по инструкции и называние их;
- ролевое моделирование ситуаций;
- беседы.

Занятия могут проводиться с использованием дидактических игр, игровых упражнений, занимательных заданий. Используются следующие игры: «Скажи наоборот», «Назови, не ошибись!», «Догадайся, каким будет следующее слово» (смысловые ряды), «Кто как передвигается», «Слушай и показывай», «У меня – у тебя» (существительные единственного – множественного числа); «Исправь ошибки у Незнайки», «Ответь на вопросы Звукознайки», «Неоконченные предложения», «Угадай, о чем речь», «Спроси правильно», «Мои игрушки», «Найди хозяина», «Маша-растеряша», «Новогодние превращения»; игры-лото «Подбери по форме», «Цветовые фонны», «Назови наоборот», «Детеныши животных», «Чей нос, чей хвост?», «У кого что есть?», «Что сначала – что потом» и т. д. Использование

элементов соревнования, двигательной активности делает логопедические занятия более живыми, интересными, результативными, помогают создать положительный микроклимат в группе, что особенно важно для данной категории учащихся [16].

Сведения, полученные детьми-билингвами на логопедических занятиях, систематизируют и углубляют знания, полученные на уроках русского языка. Некоторые лексико-грамматические темы предваряют изучение аналогичного материала, создавая базу для сознательного изучения предмета.

Логопедические занятия расширяют знания детей-билингвов об окружающем мире, помогают усвоить необходимые языковые средства (словарь, грамматический строй), способствуют более успешной адаптации в школьном коллективе [25].

Основными критериями оценки эффективности логопедической работы являются данные, полученные в результате логопедического обследования. Показателем эффективности может быть успешность в обучении, отзывы учителей и родителей, а также улучшение психологического состояния самого ребенка: снижение тревожности, повышение интереса к учебе, улучшение коммуникации между участниками образовательного процесса, успешная адаптация в социуме (школьной среде и обществе). Эта адаптация включает закрепление знаний, умений и навыков, предусмотренных школьной программой; достижение успешности в обучении письму, чтению и других предметов.

В результате систематической логопедической работы можно добиться значительных продвижений в совершенствовании русской речи у детей-билингвов. Результативность подтверждается наличием положительной динамики в развитии звукопроизношения, импрессивной и экспрессивной речи обучающихся [35].

Таким образом, вопрос о том, должны ли стать дети с билингвизмом предметом пристального внимания всех участников образовательного

процесса, перестает быть спорным. В свете обсуждаемой проблемы дети школьного возраста являются своеобразной группой риска. Потребность детей школьного возраста в овладении русским языком обусловлена социальными и экономическими причинами, но не всегда адекватна их возможностям. Школьники-билингвы, имеющие языковые и речевые проблемы, нуждаются в серьезной помощи. Проблема билингвизма может быть решена совместными усилиями разных специалистов. Но именно логопедия на сегодняшний день является той научно-практической сферой, для которой выдвинутая проблема может стать одним из интересных, серьезных и успешно решаемых направлений работы.

1.3. Понятие и характеристика интегрированного обучения детей-билингвов

Необходимость интеграции детей, воспитывающихся в ситуации билингвизма, в образовательную среду не вызывает сомнений и связана с объективными социальными процессами. Не только недостаточное знание русского языка, но речевые нарушения различного генеза доказывают необходимость создания системы помощи учащимся с двуязычием. Овладение русским языком в разных сферах деятельности не только повысит эффективность учебного процесса, но и позволит преодолеть социальную дезадаптацию учащихся с билингвизмом.

Современное образование в соответствии с содержанием федеральных образовательных стандартов нацелено на овладение учащимися метакомпетенциями, готовящими их к реальной, самостоятельной жизни, где им предстоит играть множество жизненных ролей и самостоятельно решать проблемы. Достижение стратегической цели образования заключается в глубоких системных преобразованиях, затрагивающих преподавание, содержание, оценивание, технологии обучения, т. е. системной перестройке

всего процесса обучения. С этой позиции интегрированное обучение детей-билингвов следует понимать как выходящее за рамки обучения исключительно детей-билингвов; его теоретико-методологические основы и практическую реализацию следует рассматривать как актуальную для процесса обучения в целом и как один из важнейших моментов гуманизации и индивидуализации процесса обучения [32].

Понятие «интегрированное обучение» (обучение совместно с нормально развивающимися сверстниками) традиционно связано с обучением ребенка с отклонениями в развитии и предполагает овладение им общеобразовательным стандартом в те же (или близкие) сроки, что и здоровыми детьми. Однако в нашей работе речь идет не о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, а о ребенке-билингве, у которого фактор двуязычия является препятствием как к полноценному овладению программным материалом по различным предметным областям, так и к овладению социальной компетентностью. Это позволяет подчеркнуть факт наличия у данного учащегося особых образовательных потребностей, предполагающих максимально раннее их выявление и предоставление широкого спектра возможностей для обеспечения успешного обучения в условиях русскоязычной общеобразовательной школы, где система образования адаптирована к потребностям и возможностям каждого ребенка, а также готова к разработке конкретных путей совершенствования процесса обучения [25].

Нужно заметить, что в настоящий момент в отечественной науке не так много работ, которые бы проясняли теоретико-методологические основания интегрированного обучения (О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко). Разработкой моделей интегрированного обучения детей занимались ведущие отечественные дефектологи, данные модели были созданы для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Понимание термина «интегрированное обучение» в работах ведущих ученых в области

специального образования связано с категорией лиц, имеющих физические или психические недостатки (Л.С. Волкова, С.С. Степанов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назаровой, М.И. Никитина, Л.П. Уфимцев, Д.Л. Шамсутдинова, Н.Д. Шматко и др.).

В отношении детей-билингвов термин «интегрированное обучение» чаще всего используется относительно интегрированного обучения русскому языку в условиях билингвизма (А.М. Досанова, А.Н. Казкенкова, Н.Б. Нагзибекова, С.А. Никитина, М.М. Товбаева, М.Д. Ходжаева и др.).

Практическая реализация интегрированного обучения детей-билингвов в условиях русскоязычной образовательной организации, направленного на формирование метакомпетенций у детей-билингвов, невозможна без использования специальных психолого-педагогических средств и без участия компетентных педагогов-специалистов, сопровождающих процесс интегрированного обучения.

В современной ситуации развития интегрированного обучения детей-билингвов и накопления практического опыта неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических оснований интегрированного обучения детей-билингвов, моделей и технологий реализации, что, в свою очередь, потребует научного анализа практики, оформления базовых принципов и процессов, происходящих внутри него.

Модель интегрированного обучения детей-билингвов позволит научно подойти к определению содержания обучения, определит технологии получения результата интегрированного обучения в виде языковых, социальных и коммуникативных компетенций у двуязычных школьников, начиная с отбора и компоновки учебных планов, разработки и реализации адаптированных образовательных программ по учебным дисциплинам, в освоении которых ребенок-билингв испытывает реальные трудности, заканчивая выбором наиболее эффективных психолого-педагогических средств [33].

Однако в педагогической теории и практике на сегодняшний день остается неразработанной модель интегрированного обучения детей-билингвов в русскоязычной общеобразовательной школе. Неподготовленность системы общего образования к осуществлению интегрированного обучения детей-билингвов в соответствии с современными требованиями ведет к формализации и неэффективности данного процесса.

В методологическом аспекте проблема интегрированного обучения детей-билингвов в условиях русскоязычной общеобразовательной школы определяется наличием противоречий между:

- необходимостью обучать всех детей с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и отсутствием модели интегрированного обучения детей-билингвов в русскоязычной общеобразовательной школе;

- наличием потребности в специалистах в сфере организации и методического обеспечения интегрированного обучения детей-билингвов в русскоязычных общеобразовательных школах на разных его уровнях и слабой разработанностью содержания профессиональной деятельности педагогов интегрированного обучения в контексте компетентностного подхода;

- направленностью интегрированного обучения на индивидуализацию данного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и создание стандартных условий обучения [26].

Обобщая изложенное, отметим, что проблема интегрированного обучения детей-билингвов на сегодняшний день актуальна для всего образования в целом, носит комплексный характер и является отдельной научной проблемой, остро нуждающейся в разработке теоретико-методологических основ и выработке технологических решений по различным аспектам реализации процесса интегрированного обучения.

Для развития навыков общения в бытовой и учебной сферах, для установления доброжелательных отношений необходимо создание специальных условий. Значительная роль в процессе интеграции детей-билингвов отводится учреждениям образования. Начало изучения русского языка в школе может спровоцировать ряд школьных трудностей у детей с билингвизмом, в том числе определить учеников в ранг неуспевающих не только по языковым предметам при сохранном интеллекте и потенциальных языковых возможностях. На современном этапе становится совершенно понятно: образовательная интеграция – это явление сложное и многоаспектное, когда не только семьи детей с билингвизмом, но и коренные жители нуждаются в поддержке и защите государства, проводящего политику интеграции мигрантов. В пояснительной записке к «Примерным программам по учебным предметам. Начальная школа» указывается, что «рост национального самосознания граждан современного общества оказывает неоднозначное воздействие на современных детей, что не только способствует формированию гражданской и этнической идентичности и толерантности в общении, но и нередко приводит к детской враждебности к «чужим»» [3]. А это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние как на адаптацию к школе, так и на весь процесс обучения учащихся с билингвизмом. Все это должно учитываться школой при организации воспитательного процесса. Только при этом условии в процессе обучения будет формироваться осознанная система представлений об окружающем мире, а также о ценностных социальных и межличностных отношениях. При этом в образовательных организациях следует создавать условия как для активного включения детей-билингвов в образовательный процесс, так и в общественно-полезную деятельность.

Значимым условием овладения русским языком детьми с билингвизмом является использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательного учреждения. Создание новых подходов к совместному обучению и

воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым, несомненно, относится и определенный процент учащихся с билингвизмом, перенос технологий коррекционной работы в систему инклюзивного образования будет важным фактором для овладения русским языком учащимися, испытывающим трудности в обучении различного генеза [36].

В образовательном учреждении ФГОС реализуется не только не уроках, но и во внеурочной деятельности, использование которой для языкового развития учащихся с билингвизмом повысит эффективность коррекционной работы. Внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Овладение русским языком в разных сферах учебной деятельности, несомненно, повысит эффективность учебного процесса и будет способствовать преодолению школьной неуспешности и социальной адаптации учащихся с билингвизмом.

Таким образом, интегрированное обучение возможно при создании единого образовательного пространства для детей с разными возможностями психофизического развития, которое ориентировано на развитие индивидуальных способностей и резервов каждого ребенка. При этом обучение и воспитание различных категорий учащихся будет максимально эффективным при включении специалистов разного профиля с использованием как внутренних ресурсов школы, так и сетевого взаимодействия, а также с индивидуальным социально-психолого-педагогическим сопровождением учащихся с билингвизмом.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Содержание диагностического обследования речи детей-билингвов младшего школьного возраста

В рамках данного исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление качественного своеобразия лексики русского языка и особенностей ее формирования у младших школьников с билингвизмом.

Для достижения цели в констатирующем исследовании решались следующие задачи:

- 1) теоретическое обоснование и разработка методики констатирующего эксперимента для исследования состояния лексики русского языка у младших школьников с билингвизмом;
- 2) определение индивидуально-типологических особенностей лексической системы речи у младших школьников с билингвизмом;
- 3) определение путей развития лексической системы речи у детей младшего школьного возраста с билингвизмом с учетом характера выявленных нарушений.

В ходе исследования использовались следующие методы:

- проведение экспериментального исследования состояния лексики у младших школьников с билингвизмом;
- организационные методы: сравнительный, комплексный;
- эмпирические методы: сбор и анализ анамнестических данных, констатирующий эксперимент;
- количественный и качественный анализ полученных данных;
- интерпретационные методы.

Для того, чтобы реализовать цель и задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено обследование лексического запаса у младших школьников с билингвизмом.

Эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ №58 имени Г.В. Мясникова г. Пензы.

В исследовании принимали участие 15 детей с билингвизмом, начавших обучение в 1 классах (7-8 лет).

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную группу. Изучались анамнезы, истории развития детей экспериментальной группы, психолого-педагогические характеристики.

На втором этапе осуществлялось экспериментальное исследование по разработанной методике. Обследование каждого ребенка проводилось индивидуально в процессе специально организованных занятий. Результаты обследования фиксировались в индивидуальных протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

На третьем этапе констатирующего исследования осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных и их количественная обработка, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержание логопедической работы по формированию лексики у младших школьников с билингвизмом.

Для решения задач констатирующего эксперимента в области оценки качественного и количественного состава пассивного и активного словарного запаса младших школьников с билингвизмом мы разработали методику обследования, используя диагностические материалы Н.М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты», разделы «Обследование понимания» и «Обследование активного словаря» [33].

Мы считаем, что данные материалы позволяют наиболее полно и качественно изучить речевые отклонения в развитии детей. Они просты в использовании, не требуют длительной специальной подготовки и могут быть основой для диагностики состояния лексики как детей-монолингвов, так и детей с билингвизмом.

Теоретическое обоснование и содержание методики констатирующего эксперимента основывалось на анализе теоретических положений Л.С. Выготского [11, 12], А.А. Леонтьева [24]. Фундаментальные исследования этих ученых позволили определить принципиальное положение, лежащее в основе связи лексики и других психических функций ребенка.

В основу методики диагностики речевого развития детей мы заложили принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогический такт и умение расположить ребенка к общению.

В процессе проведения констатирующего эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию детям 8 года жизни.

Обследования проводились с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта.

Дадим краткую характеристику младших школьников, составивших экспериментальную группу

В экспериментальную группу вошло 15 детей, которые посещали до поступления в школу общеобразовательные дошкольные организации. Из них – 6 детей с доминирующим узбекским языком и с недоминирующим русским, 5 детей с доминирующим таджикским и с недоминирующим русским, 2, детей с доминирующим русским и с недоминирующим таджикским, 2 детей с доминирующим корейским и с недоминирующим русским.

Сбор анамнестических данных показал:

- 5 детей – от первой беременности, 6 – от второй беременности, 3 – от третьей беременности и 1 – от пятой беременности;
- характер беременности: у 8 – токсикозы первой половины беременности, у 1 – хроническое заболевание почек, 7 – без особенностей;
- все дети, вошедшие в экспериментальную группу, родились в срок, асфиксии и травм во время родов не было, резус-фактор совпадает; в 9 случаях – роды нормальные, без применения средств родовспоможения, 1 – кесарево сечение (крупный плод), 5 – применялись средства родовспоможения;
- раннее постнатальное и психомоторное развитие всех детей соответствует норме;
- данные о раннем речевом развитии собрать не удалось (удалось выяснить лишь то, что, по словам родителей, первые слова появились приблизительно около года).

Никто из детей, вошедших в экспериментальную группу, ранее с логопедом не занимался и логопедическое обследование не проходил.

Все дети легко шли на контакт, проявлений негативизма со стороны детей не наблюдалось, присутствовал стойкий интерес к процедуре обследования. Деятельность детей характеризовалась активностью, целенаправленностью. В случаях затруднения почти все дети активно использовали предупреждающую и направляющую помощь со стороны логопеда. Практически у всех детей отмечалось устойчивое поведение. Лишь один из детей отличался повышенной эмоциональностью, возбудимостью и категорически не принимал помощь со стороны. Также у этого ребенка отмечались лидерские качества и завышенная самооценка.

Исследование состояния звукопроизношения показало, что:

- у 4 детей – полиморфное нарушение звукопроизношения в русской речи: ротацизм, ламбдацизм;

– у 10 детей – мономорфное нарушение звукопроизношения в русской речи: ламбдацизм;

– у 1 ребенка состояние звукопроизношения соответствует норме.

Содержание методики исследования лексики у младших школьников с билингвизмом включало в себя следующее.

I. Исследование объема и качества пассивного и активного словаря.

1. Исследование пассивного словаря.

Цель: исследовать объем и качество пассивного словаря.

Процедура: ребенку предлагается ряд картинок и следующая инструкция: «Из предложенных картинок найди и покажи ... ».

Материал: предметные и сюжетные картинки:

1) существительные:

- времена года: лето, осень, зима, весна;
- время суток: день, ночь, утро, вечер;
- головные уборы: платок, шапка;
- деревья: сосна, ель, береза, дуб, клен;
- дикие животные: волк, рысь, олень, кабан, еж, заяц, медведь, лиса;
- дикие птицы: грач, голубь, ворона, сова, соловей, ласточка;
- домашние животные: лошадь, собака, корова, коза, кошка, овца,

свинья;

- домашние птицы: курица, индюк, гусь, петух;
- игрушки: машинка, мяч, кукла, мишка;
- инструменты: топор, пила, игла, клещи, ножницы;
- мебель: диван, шкаф, стол, стул, кровать, кресло;
- насекомые: оса, муха, бабочка, комар, муравей;
- обувь: ботинки, сапоги, туфли, сандалии, тапки, валенки;
- овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец, тыква, свекла, лук, перец, редиска;
- одежда: майка, штаны, плащ, юбка, кофта;

– посуда: ложка, вилка, нож, тарелка, чашка, чайник, сковорода, кастрюля;

– профессии: врач, повар, парикмахер, дворник, учитель;

– рыбы: щука, лещ;

– семья: бабушка, дедушка, мама, папа;

– транспорт: автобус, трамвай, троллейбус, автомобиль, самолет;

– учебные принадлежности: портфель, тетрадь, ручка, карандаш;

– фрукты: яблоко, груша, лимон, слива, банан, апельсин, персик;

– цветы: ромашка, роза, тюльпан;

– части головы: лоб, брови, глаза, нос, рот;

– части руки: плечо, локоть, ладонь, пальцы;

– части тела: голова, ноги, туловище;

– явления природы: солнце, луна, туча, гроза, снег;

– ягоды: клубника, малина, смородина, черника;

2) прилагательные:

– величина: большой, средний, маленький;

– высота: высокий, низкий;

– длина: длинный, короткий;

– обозначения цветов: красный, синий, зеленый, желтый, голубой, белый, черный, коричневый, оранжевый;

– сила: сильный, слабый;

– толщина: толстый, тонкий;

– форма: круглый, квадратный, прямоугольный, треугольный;

– ширина: широкий, узкий;

3) глаголы: бегают, стоит, летает, сидит, идет, едет, играет, рубит, стирает, причесывается, варит, ест, подметает, гладит, шьет, моет, рисует, копает, пилит.

Оценка результатов:

– 4 балла – ребенок знает от 148 – до 185 слов;

- 3 балла – ребенок знает от 110 – до 147 слов;
- 2 балла – ребенок знает от 72 – до 109 слов;
- 1 балл – ребенок знает от 34 – до 71 слова;
- 0 баллов – ребенок знает меньше 33 слов или отказывается от выполнения задания.

2. Исследование активного словаря.

Цель: исследовать объем и качество активного словаря.

Процедура: логопед дает ребенку инструкцию: «Я буду показывать картинки, а ты их правильно называй».

Материал: предметные и сюжетные картинки:

1) существительные:

- времена года: лето, осень, зима, весна;
- время суток: утро, день, вечер, ночь;
- головные уборы: платок, шапка;
- деревья: сосна, ель, береза, дуб, клен;
- дикие животные: волк, рысь, лось, олень, кабан, еж, заяц;
- дикие птицы: грач, голубь, сорока, ворона, сова;
- домашние животные: лошадь, собака, корова, коза, кошка, овца, свинья;
- домашние птицы: курица, индюк, гусь;
- игрушки: машинка, мяч, кукла, мишка;
- инструменты: топор, пила, игла, молоток, клещи, ножницы;
- мебель: диван, шкаф, стол, стул, кровать, кресло;
- насекомые: оса, пчела, муха, бабочка, комар, муравей;
- обувь: ботинки, сапоги, туфли, сандалии, тапки, валенки;
- овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец, тыква, свекла, лук, перец, редиска, репа;
- одежда: майка, штаны, плащ, юбка, кофта;

– посуда: ложка, вилка, нож, тарелка, чашка, блюдце, чайник, сковорода, кастрюля;

– профессии: врач, повар, парикмахер, дворник, учитель;

– рыбы: щука, лещ, окунь;

– семья: бабушка, дедушка, мама, папа, брат, сестра;

– средства транспорта: автобус, трамвай, троллейбус, автомобиль, метро;

– учебные вещи: портфель, тетрадь, ручка, карандаш;

– фрукты: яблоко, груша, лимон, слива, банан, апельсин;

– цветы: ромашка, роза, тюльпан, астра;

– части головы: лоб, брови, глаза, ресницы, рот;

– части ноги: бедро, колено;

– части руки: плечо, локоть, ладонь, пальцы, ногти;

– части тела: голова, ноги, туловище, шея;

– части туловища: грудь, живот, спина;

– явления природы: солнце, луна, туча, гроза, дождь, снег;

– ягоды: клубника, малина, клюква, смородина;

2) прилагательные:

– величина: большой, средний, маленький;

– вес: тяжелый, легкий;

– вкусовые ощущения: кислый, сладкий, горький;

– высота: высокий, низкий;

– длина: длинный, короткий;

– обозначения цветов: красный, синий, зеленый, желтый, голубой, белый, черный, коричневый, оранжевый;

– сила: сильный, слабый;

– тактильные ощущения: гладкий, колючий;

– температура: горячий, холодный;

– толщина: толстый, тонкий;

– форма: круглый, овальный, квадратный, прямоугольный, треугольный;

– ширина: широкий, узкий;

3) глаголы: прыгает, бегают, стоит, летает, сидит, идет, едет, играет, рубит, стирает, причесывается, варит, ест, подметает, гладит, шьет, чистит, катается, одевается, моет, рисует, копает, пилит, режет;

4) наречия: холодно, жарко, высоко, низко, далеко, близко, хорошо, плохо.

Оценка результатов:

– 4 балла – ребенок знает и называет от 176 – до 220 слов;

– 3 балла – ребенок знает и называет от 131 – до 175 слов;

– 2 балла – ребенок знает и называет от 86 – до 130 слов;

– 1 балл – ребенок знает и называет от 42 – до 85 слов;

– 0 баллов – ребенок знает и называет менее 42 слов или отказывается от выполнения.

3. Исследование распознавания общих категориальных значений.

Цель: выявить наличие распознавания общих категориальных значений.

Задание №1: ребенку предлагается набор картинок и задается вопрос: «Как все эти предметы можно назвать одним словом?».

Материал: картинки, обозначающие видовые понятия:

– времена года: лето, осень, зима, весна;

– мебель: шкаф, стол, стул, кровать;

– деревья: ель, береза, дуб;

– игрушки: машинка, мяч, кукла, мишка;

– птицы: воробей, голубь, сорока, сова;

– животные: лошадь, собака, корова, кошка, волк, олень;

– инструменты: пила, игла, молоток, клещи, ножницы;

– одежда: майка, штаны, плащ, юбка, кофта;

- фрукты: яблоко, груша, лимон, банан, апельсин;
- овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец.

Оценка результатов:

- 4 балла – ребенок выполнил задание без ошибок;
- 3 балла – ребенок выполнил задание с 1-2 ошибками;
- 2 балла – ребенок выполнил задание с 3-4 ошибками;
- 1 балл – ребенок выполнил задание с 5-6 ошибками;
- 0 баллов – ребенок не выполнил или отказался от выполнения задания.

Задание №2: логопед предлагает ребенку дополнить тематический ряд, начатый им. Инструкция: «Я назову несколько слов, а ты продолжай».

Материал:

- тетрадь, ручка, учебник (карандаш, дневник);
- стул, стол, диван (шкаф, кровать);
- мама, бабушка, брат (папа, сестра);
- поварешка, вилка, сковорода (ложка, тарелка);
- ворона, сова, воробей (голубь, сорока);
- автобус, поезд, троллейбус (трамвай, автомобиль);
- плащ, свитер, юбка (штаны, платье).

Оценка результатов:

- 4 балла – ребенок выполнил задание без ошибок;
- 3 балла – ребенок выполнил задание с 1-2 ошибками;
- 2 балла – ребенок выполнил задание с 3-4 ошибками;
- 1 балл – ребенок выполнил задание с 5-6 ошибками;
- 0 баллов – ребенок не выполнил или отказался от выполнения задания.

задания.

4. Исследование распознавания семантически близких значений.

Цель: выявить наличие распознавания семантически близких значений.

Процедура: логопед зачитывает ряд слов и предлагает ребенку найти и назвать лишнее слово. Инструкция: «Я назову тебе несколько слов, а ты найди и назови лишнее слово».

Материал:

- волк, собака, лиса;
- берёза, облако, дерево;
- тарелка, стол, стакан;
- пальто, кофта, шкаф;
- сова, ворона, бабочка;
- картофель, лимон, морковь;
- бежать, прыгать, скакать;
- красивый, радостный, веселый.

Оценка результатов:

- 4 балла – ребенок выполнил задание без ошибок;
- 3 балла – ребенок выполнил задание с 1-2 ошибками;
- 2 балла – ребенок выполнил задание с 3-4 ошибками;
- 1 балл – ребенок выполнил задание с 5-6 ошибками;
- 0 баллов – ребенок не выполнил или отказался от выполнения задания.

5. Исследование распознавания семантически далеких значений.

Цель: выявить наличие распознавания семантически далеких значений.

Процедура: логопед называет ряд слов и предлагает ребенку найти и назвать лишнее слово. Инструкция: «Я назову тебе несколько слов, а ты найди и назови лишнее слово».

Материал:

- тигр, тарелка, кошка;
- груша, лимон, ромашка;
- оса, муравей, клен;
- зима, шуба, свитер;

- трамвай, метро, дворник;
- платок, шапка, портфель;
- писать, рисовать, спать;
- красный, желтый, горячий.

Оценка результатов:

- 4 балла – ребенок выполнил задание без ошибок;
- 3 балла – ребенок выполнил задание с 1-2 ошибками;
- 2 балла – ребенок выполнил задание с 3-4 ошибками;
- 1 балл – ребенок выполнил задание с 5-6 ошибками;
- 0 баллов – ребенок не выполнил или отказался от выполнения задания.

6. Исследование словаря синонимов.

Цель: исследовать словарь синонимов.

Процедура: логопед называет словосочетания, ребенку предлагается заменить их близкими по значению, подобрав как можно больше слов.
Инструкция: «Я буду говорить тебе слова, а ты скажи то же самое другими словами».

Материал:

- гигантский дом – большой, огромный, громадный;
- дремучий лес – темный, глухой, страшный;
- знойный день – жаркий, сухой;
- добросердечный человек – добрый, хороший, отзывчивый, чуткий;
- мужественный летчик – храбрый, смелый, отважный;
- река бурлит – течет, бежит, шумит;
- точный ответ – правильный, верный.

Оценка результатов:

- 4 балла – ребенок подобрал 16 и более слов;
- 3 балла – ребенок подобрал от 12 до 15 слов;
- 2 балла – ребенок подобрал от 8 до 11 слов;

- 1 балл – ребенок подобрал от 5 до 7 слов;
- 0 баллов – ребенок подобрал менее 3 слов или отказался от выполнения задания.

7. Исследование словаря антонимов

Цель: исследовать словарь антонимов.

Процедура: логопед называет слова, ребенку предлагается заменить их словами, противоположными по значению. Инструкция: «Я назову тебе слова, а ты скажи наоборот».

Материал:

- большой – маленький;
- сильный – слабый;
- кислый – сладкий;
- правдивый – лживый, нечестный;
- узкий – широкий;
- веселый – грустный, унылый;
- день – ночь;
- громко – тихо;
- горе – радость;
- зима – лето;
- бежать – стоять.

Оценка результатов:

- 4 балла – ребенок назвал правильно 11 и более слов;
- 3 балла – ребенок назвал правильно от 8 до 10 слов;
- 2 балла – ребенок назвал правильно от 5 до 7 слов;
- 1 балл – ребенок назвал правильно от 2 до 4 слов;
- 0 баллов – ребенок назвал менее 2 слов или отказался от выполнения задания.

Таким образом, реализуя задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено изучение лексического развития детей с билингвизмом. На

основании перечисленных материалов была составлена методика проведения обследования лексики, подобраны практические и игровые задания, иллюстративный материал. В результате проведенной работы был получен исходные данные о состоянии словаря детей, участвующих в эксперименте, проведен анализ результатов обследования.

2.2. Анализ результатов диагностики речи младших школьников с билингвизмом

Использование разных методических приемов для обследования речевого развития детей с билингвизмом позволило установить картину сформированности семантического поля, выявить базовый уровень пассивного и активного словаря и конкретизировать объем лексического запаса. Все диагностические задания по своему содержанию соответствовали возрастным показателям детей, имели четкую словесную инструкцию и необходимый демонстрационный материал.

С детьми был установлен эмоциональный контакт, проведена предварительная психологическая подготовка. Дети были настроены на работу с экспериментатором. Отказов от контакта, негативных эмоций в процессе проведения обследования не было.

По итогам комплексного обследования были получены следующие результаты.

1. Особенности состояния пассивного словаря у младших школьников с билингвизмом.

В целом, с предложенными заданиями справились все дети, вошедшие в экспериментальную группу, задание выполняли достаточно быстро и с интересом. Отмечалась большая заинтересованность детей в работе. Дети были весьма активны и доброжелательно относились к экспериментатору.

Наиболее слабые ответы были в заданиях на определение названий деревьев (только 4 из 15 детей показали правильно все деревья), названий рыб (никто из детей с этим заданием не справился, названий рыб не знают вообще). Задание на определение видов транспорта показало, что 12 из 15 детей не различают трамвай и троллейбус, при этом 6 из них сказали, что вообще никогда не видели данные виды транспорта.

Определенные затруднения у 4 из 15 обследуемых детей были в определении обозначений цветов. Эти дети путали названия даже основных цветов, показывали наугад, при повторном опросе показывали уже на другие цвета (вместо оранжевого – белый, зеленого – коричневый и т. д.).

Также у 3 детей вызывало определенные затруднения задание на определение формы (правильно показывали только круг, треугольник смешивали с прямоугольником, квадрат с треугольником и т. д.).

Много ошибок допускалось в определении названий обуви. Так, 6 из 15 обследуемых детей не различали между собой ботинки, сапоги, сандалии, валенки. Они смешивали эти понятия между собой и показывали наугад. При повторном опросе показывали уже на другие виды обуви. Это может быть связано с тем, что у детей недостаточно развиты представления об обуви.

Некоторые дети смешивали названия диких птиц: грач и ворона, голубь и соловей (6 из 15 обследуемых). Но в данном случае смешение носило стабильный характер, то есть даже при повторном опросе дети не меняли своего решения.

Результаты диагностического исследования пассивного словаря приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Средние баллы по результатам выполнения заданий на
исследование пассивного словаря у младших школьников с
билингвизмом (констатирующий эксперимент)**

Части речи	Результат
Существительные (140 слов)	124,3

Прилагательные (26 слов)	21,4
Глаголы (19 слов)	18,4
Общее кол-во слов (185)	164,3
Баллы	3,8

Результаты диагностического обследования понимания слов показывают, что пассивный словарь у детей, участвующих в эксперименте развит на высоком уровне. Такие выводы можно сделать, исходя из расчета, что 13 детей из 15 (86,6% из 100%) по состоянию пассивного словаря набрали высший балл (4 балла) и лишь 2 (13,4%) из обследуемых детей набрали 3 балла – средний показатель. От 0 до 2 баллов по результатам исследования не набрал никто из детей, участвующих в эксперименте.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 1.

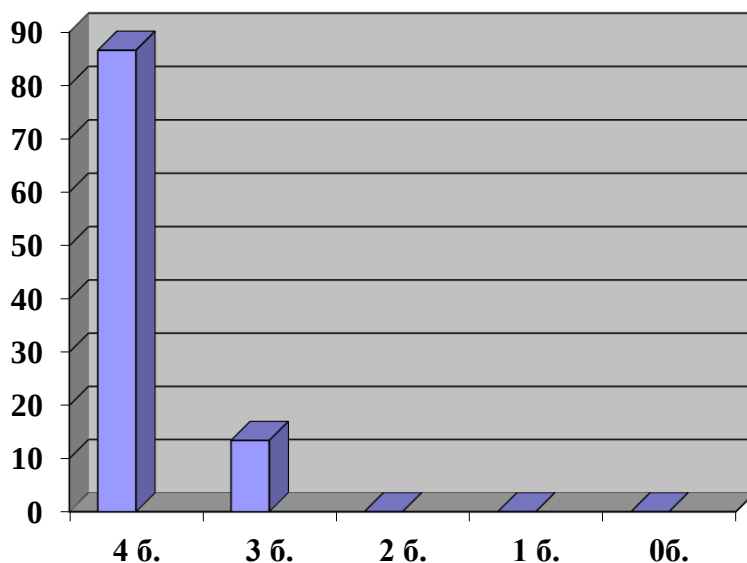


Рис. 1. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на исследование пассивного словаря на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, можно сделать вывод, что состояние импрессивного лексикона детей-билингвов, вошедших в экспериментальную группу, соответствует возрастной норме.

2. Исследование активного словаря.

Обследованию активного словаря младших школьников с билингвизмом мы уделили особое внимание, определив для выполнения 6 групп заданий, направленных на:

- исследование объема и качества активного словаря;
- исследование распознавания общих категориальных значений;
- исследование распознавания семантически близких значений;
- исследование распознавания семантически далеких значений;
- исследование состояния словаря синонимов;
- исследование состояния словаря антонимов.

Исследование объема и качества словаря показало, что практически все дети, вошедшие в экспериментальную группу, не знают названий деревьев, на вопрос: «Что это?» отвечали просто «дерево», независимо от того, с каким именно деревом предъявлена картинка. Лишь 1 ребенок смог правильно назвать все деревья. Еще один ребенок с доминирующим русским назвал правильно 3 из 5 деревьев. Все остальные дети с этим заданием не справились вообще.

Также определенные трудности вызывало определение времен года и суток: у 5 из 15 детей. Они правильно называли только «день», «ночь», «зиму» и «лето». Остальные понятия им были либо недоступны вообще, либо дети отвечали на доминирующем языке, но так как целью исследования было определение состояния лексики русского языка у детей-билингвов, то эти ответы не были засчитаны.

Также дети плохо справились с заданием на определение названий обуви: 8 детей из 15 давали на все виды обуви лишь одно определение – «туфли», 3 – выделили еще «сапоги» и «тапки». И лишь 4 детей правильно называли все виды обуви. В их числе 2 детей с доминирующим русским языком, 1 ребенок – с доминирующим родным. Никто из детей не назвал ни одной «рыбы», все называли только обобщающее слово.

В группе «Прилагательные» основные ошибки были в определении и назывании цветов, тактильных ощущений (не справился никто) и формы. Это может объясняться тем, что в обозначении цветовых качеств и, тем более их оттенков расхождения значительны между русским и языками, которыми владеют дети, и обозначение многих цветов на русском языке на другой эквивалентно трудно перевести. Следует отметить, что в детском возрасте, когда идет формирование системы родного языка, принцип идентификации на втором языке ребенок использует только по отношению к известным ему лексемам родного языка, а так как подобные лексемы, обозначающие данную категорию слов, в его родном языке отсутствуют, то и идентифицировать данные слова ребенок не может.

Результаты диагностического исследования объема и качества активной речи приведены в таблице 2.

Таблица 2

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование объема и качества активного словаря у младших школьников с билингвизмом (констатирующий эксперимент)

Части речи	Результаты
Существительные (152 слова)	124,9
Прилагательные (36 слов)	28
Глаголы (24 слов)	21,7
Наречия (8)	7,8
Общее кол-во слов (220)	182,4
Баллы	3,6

Исследование объема и качества активной речи у младших школьников с билингвизмом показало, что лишь 5 из 15 детей набрали высший балл. Но при этом 2 из 5 набрали 176 и 177 баллов, что соответствует нижней границе 4-х бального отрезка. Самые высокие баллы по результатам исследования

объема и качества активного словаря набрали 2 детей – 214 баллов и 209 баллов.

Таким образом, 33% детей, вошедших в экспериментальную группу, набрали 4 балла, остальные 67% набрали 3 балла. От 2 до 0 баллов не набрал никто.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 2.

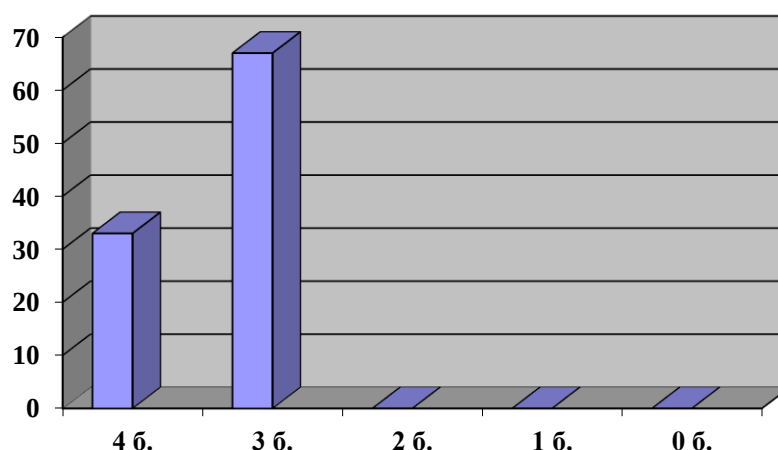


Рис. 2. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на исследование объема и качества активного словаря на констатирующем этапе эксперимента

3. Особенности распознавания общих категориальных значений.

Эта группа заданий представлена в виде 2 процедур.

Из заданий, вошедших в первую группу, более сложными для детей экспериментальной группы оказалось название следующих общих категориальных значений: «времена года» – только 4 из 15 назвали правильно; «мебель» – справились 6 детей; «инструменты» – справились только 3 из 15 обследуемых.

Следует отметить, что многие дети приводили обобщающие слова на доминирующем языке, причем это явление можно диагностировать как смешение языков, т. к. на просьбу назвать то же слово по-русски, дети отвечали, что они и так называют по-русски. Процесс идентификации при

усвоении второго языка у детей-билингвов происходит стихийно-направленно, т. е. устанавливаются прямые соответствия между языковыми единицами родного и второго языков в условиях непосредственных языковых контактов. Но поскольку обозначения определенных понятий в родном и втором языках обычно не совпадают, а ребенок усвоил данные обозначения только на доминирующем языке, то в подобной ситуации ребенок в языковом акте часто не замечает, что пользуется понятиями только одного из языков, отождествляя их со вторым не доминирующим языком. Детям оказывается сложно понять, что они говорят не на требуемом языке.

Результаты исследования показали, что лишь 2 ребенка (13% из 100%) справились с заданием без ошибок, набрав высший балл; еще 4 детей допустили по 1-2 ошибки и набрали по 3 балла. Остальные 9 детей (60% из 100) набрали лишь 2 балла за задание, допустив по 3 ошибки.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 3.

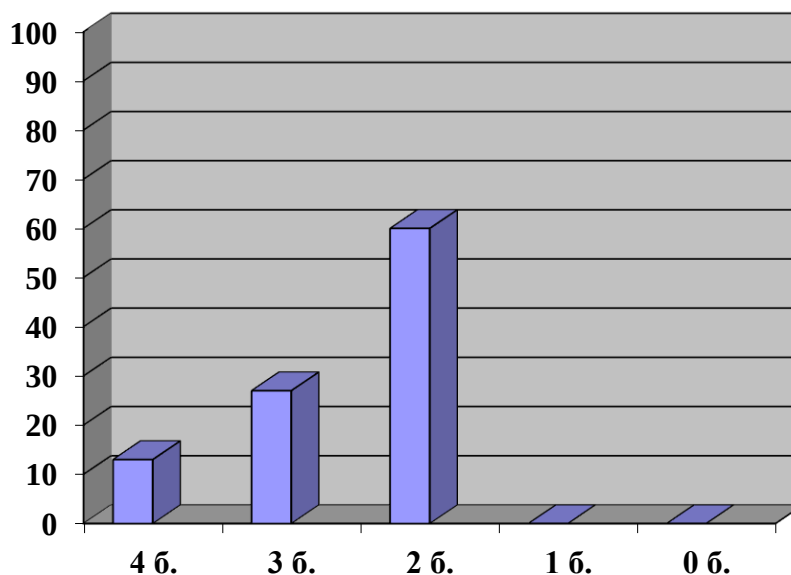


Рис. 3. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №1) на констатирующем этапе эксперимента

Второе задание вызвало у детей, вошедших в экспериментальную группу, большие трудности: они не поняли смысл задания и стали называть обобщающие слова, возможно, на примере предыдущего. Дети не могли переключиться на новую инструкцию. Лишь после того, как экспериментатором был дан пример выполнения задания, 4 из 15 детей стали выполнять задание правильно. Остальные дети путались в ответах и в некоторых случаях продолжали давать обобщающие понятия. При этом 2 из детей отказались от выполнения задания вообще, объяснив это тем, что не понимают смысла задания или просто повторяли вслед за экспериментатором произнесенные слова.

Данное исследование выявило, что 4 детей (27% из 100%) справились с заданием без ошибок, набрав высший балл; 5 детей (33% из 100%) набрали 3 балла; 4 ребенка (27% из 100%) набрали по 2 балла и 2 ребенка (13% из 100%), вошедших в экспериментальную группу не справились с заданием вообще, получив за это по 0 баллов.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 4.

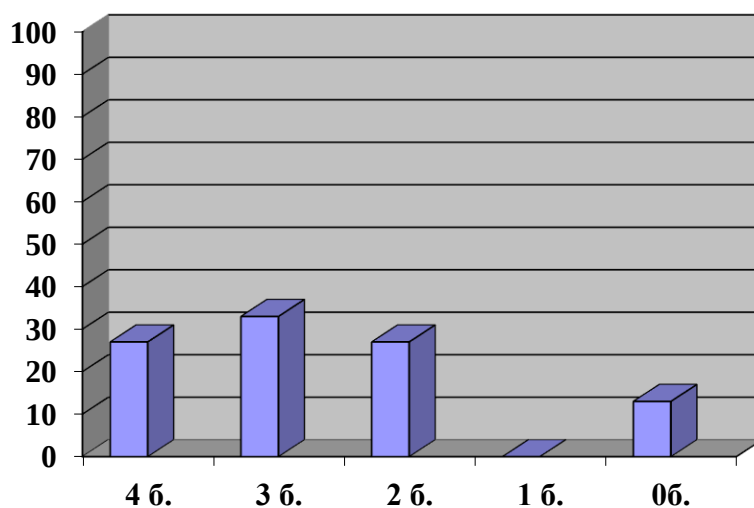


Рис. 4. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №2) на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 3

**Средние баллы по результатам выполнения заданий на
исследование распознавания категориальных значений у младших
школьников с билингвизмом (констатирующий эксперимент)**

Задания	Результаты
Задание №1	2,5
Задание №2	2,6

Исходя из данных, полученных в процессе исследования можно сделать вывод, что развитие общих категориальных значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, значительно отстает от возрастной нормы, а, следовательно, требует особого внимания. При этом среди детей экспериментальной группы в целом лучше справились с заданием билингвы с доминирующим русским языком.

4. Особенности распознавания семантически близких значений.

Задания данной группы вызвали у детей, вошедших в экспериментальную группу, значительные затруднения. Детям сложно было найти лишнее слово, некоторые отвечали наугад и выбор свой никак не могли объяснить. Другие же пытались найти какое-то логическое объяснение своему решению. Так, например, в группе «волк, собака, лиса» один ребенок ответил, что лишней является «лиса», потому что «у лисы длинный нос и она рыжая»; в группе «пальто, кофта, шкаф» прозвучал ответ: «Здесь нет лишних предметов, потому что пальто и кофта висят в шкафу». Очень много ошибок было допущено в группах «бежать, прыгать, скакать». Это можно объяснить тем, что взаимосвязь глаголов передвижения в родных и русском языках не является тождественной. Исходя из этих особенностей не тождественности русского и родных языков, можно сделать вывод, что данные ошибки допущены детьми вследствие невозможности точного перевода слов с доминирующего языка на второй и недостаточного усвоения данной тематической группы слов на русском языке.

Также затруднения возникли у детей в группе слов «красивый, радостный, веселый». Большинство детей не смогли идентифицировать данные слова и дифференцировать их значения. Только после просьбы попробовать перевести эти слова на второй язык и объяснить их значения, некоторым детям удалось дифференцировать значения этих слов и найти лишнее слово. Только 4 из 15 детей справились с данным заданием полностью. Они смогли правильно определить лишнее слово и дать логическое объяснение своему решению.

По данным исследования мы можем судить о том, что распознавание семантически близких значений детям-билингвам мало доступно. Лишь 4 детей (27% из 100%) набрали высший балл за это задание и 3 детей (20% из 100%) – 3 балла. Остальные же 8 детей набрали по 2 и 1 баллам (4 ребенка (27%) – 2 б. и 4 ребенка (27%) – 1 б.), что является очень низким показателем для детей данной возрастной группы.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 5.

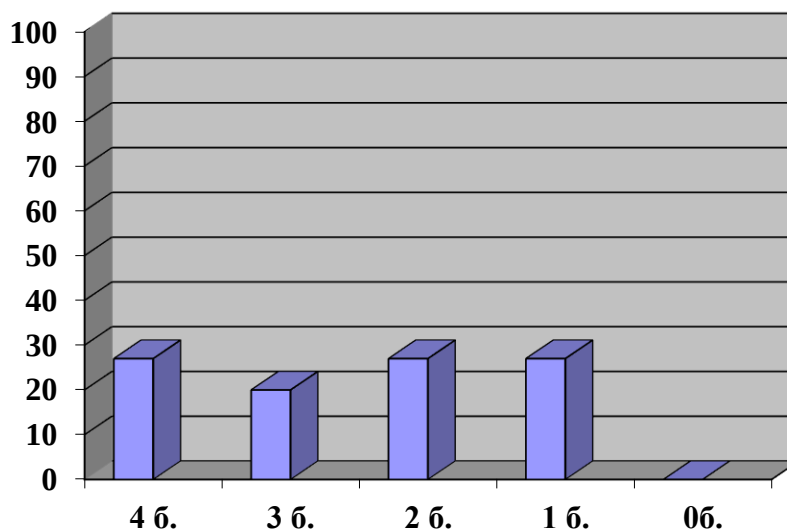


Рис. 5. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание семантически близких значений на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 4

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания семантически близких значений у младших школьников с билингвизмом (констатирующий эксперимент)

Параметры исследования	Среднее количество баллов
Распознавание семантически близких значений	2,4

Исходя из данных, полученных в процессе исследования можно сделать вывод, что дети, вошедшие в экспериментальную группу, плохо распознают семантически близкие значения, не различают понятий и с трудом могут объяснить (или вообще не могут) свой выбор. Поэтому распознавание семантически близких значений у детей данной группы требует направленной работы.

5. Особенности распознавания семантически далеких значений.

Следующая группа заданий была направлена на исследование распознавания семантически далеких значений. С заданиями данной группы большинство детей экспериментальной группы справились хорошо за исключением группы слов «трамвай, метро, дворник». Затруднения вызывало то, что многие дети не знали этих слов вообще: 12 из 15 детей, вошедших в экспериментальную группу, не знали, что такое метро, 5 не знали слов «трамвай» и «дворник». Поэтому в ходе проведения исследования мы решили немного изменить условия и детям был предъявлен картинный материал с изображением «метро», «трамвая» и «дворника». При подсчете ответов изменения были учтены и если дети, после предъявления картинного материала давали правильные ответы, то их ответы засчитывались. Но при этом следует отметить, что лишь 1 ребенок из экспериментальной группы, справился с этим заданием без предъявления картинного материала.

Данные исследования показывают, что 12 детей из 15, вошедших в экспериментальную группу, набрали высший балл (80% из 100%),

безошибочно определив лишние слова во всех группах слов и лишь 3 из обследованных детей (20% из 100%) допустили по 1-2 ошибки, за что и получили по 3 балла.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 6.

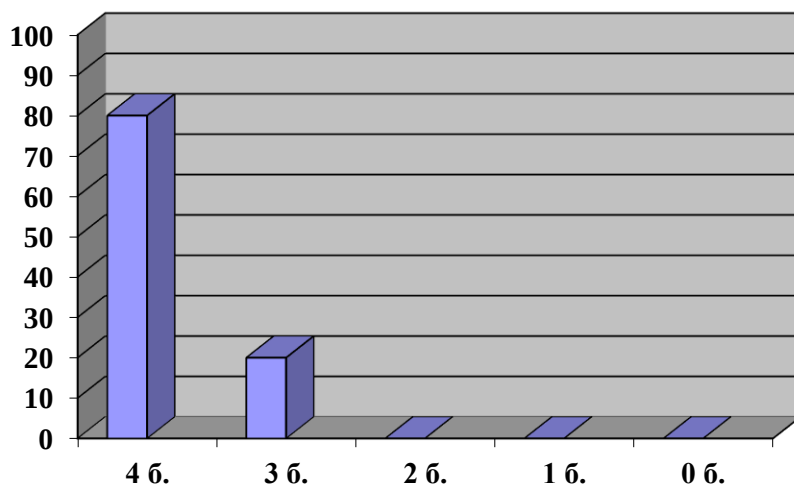


Рис. 6. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание семантически далеких значений на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 5

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания семантически далеких значений у младших школьников с билингвизмом (констатирующий эксперимент)

Параметры исследования	Среднее количество баллов
Распознавание семантически далеких значений	3,8

Таким образом, можно сделать вывод, что распознавание семантически далеких значений развито у детей, вошедших в экспериментальную группу, достаточно хорошо и лишь незначительно отличается у нескольких детей с доминирующим родным языком. Поэтому распознавание семантически далеких значений требует лишь небольшой корректировки.

6. Особенности состояния словаря синонимов.

Далее было проведено исследование словаря синонимов. Наиболее сложными для детей экспериментальной группы были слова: «дремучий» – подбирались такие слова, как «дремлет», «древний» и т. д.; «знойный» – «злобный», «злючий», «зимний» и т. д.; «мужественный» – «мужчина», «муж», «мужик» и т. д. Данное задание вызывало затруднения за счет того, что некоторые дети не правильно поняли его и вместо синонимов пытались подобрать паронимы, а иногда и просто созвучные слова, начинающиеся с одних и тех же звуков. Следует отметить, что дети с доминирующим русским языком в целом справлялись с заданием лучше, чем дети с доминирующим родным языком. Но в целом данное задание было детям особо интересно, они проявляли большую активность, желание работать, подбирали большое количество слов-синонимов и даже пытались объяснить значения подобранных слов.

По результатам исследования было выявлено, что 8 детей, вошедших в экспериментальную группу (53% из 100%) назвали от 16 и более слов-синонимов и набрали по 4 балла за данный вид задания; 4 детей (27% из 100%) подобрали от 12 до 15 слов и набрали, соответственно, по 3 балла; 3 детей (20% из 100%) смогли подобрать лишь 8-11 слов-синонимов, набрав по 2 балла.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 7.

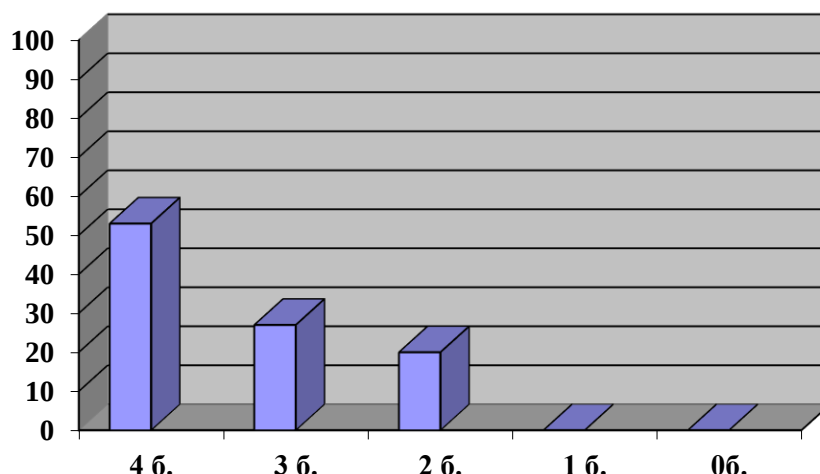


Рис. 7. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на выявление состояния словаря синонимов на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 6

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря синонимов у младших школьников с билингвизмом (констатирующий эксперимент)

Задание	Среднее количество баллов
Подбор слов-синонимов	3,3

Таким образом, можно сделать вывод, что словарь синонимов у детей-билингвов, вошедших в экспериментальную группу, недостаточно развит и требует дальнейшей работы.

7. Особенности состояния словаря антонимов.

Последняя группа заданий была направлена на исследование словаря антонимов. Задания данной группы не вызвали затруднений практически ни у кого из обследованных детей. Все дети хорошо справились с ним, подбирая большое количество слов-антонимов. Единичные ошибки были у детей экспериментальной группы лишь в подборе антонима к слову «правдивый» (у 3 из 15 детей). Были названы такие слова, как «неоправданный», «неправильный» и т. д. Также 1 из детей повторял сначала названные слова с

частицей «не», но после повторного разъяснения инструкции стал отвечать правильно, подбирая противоположные по смыслу слова.

Результаты исследования словаря антонимов детей с билингвизмом показало, что 12 детей из 15 (80%) подобрали от 11 и более слов и набрали по 4 балла и лишь 3 обследуемых детей с доминирующим родным языком (20%) набрали по 3 балла, назвав 8-10 слов.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 8.

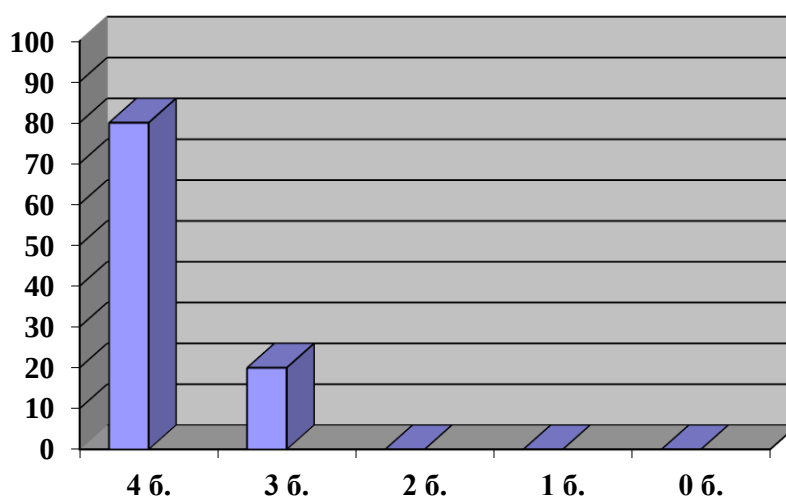


Рис. 8. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на выявление состояния словаря антонимов на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 7

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря антонимов у младших школьников с билингвизмом (констатирующий эксперимент)

Задание	Среднее количество баллов
Подбор слов- антонимов	3,8

Исходя из результатов диагностики словаря антонимов у детей с билингвизмом, можно сделать вывод, что у данной группы детей он развит на хорошем уровне и требует лишь небольшой профилактической работы.

Исследование лексики у детей-билингвов позволило выделить наиболее характерные черты ее недоразвития. К ним можно отнести ограниченность словарного запаса, значительное расхождение между пассивным и активным словарем, неточное употребление слов, смешение слов, относящихся к разным языкам, явления интерференции на лексико-семантическом уровне, которые могут быть связаны с тем, что при овладении лексической системой второго языка ребенок вынужден осваивать новые звуковые комплексы и соотносить их, с одной стороны, с реалиями объективной действительности, а с другой стороны, с семантикой слов родного языка, т. е. проводить идентификацию лексем родного и второго языков. И точность идентификации слов двух языков обуславливает степень понимания этого языка, а неточность – степень проявления интерференции. По этой же причине возникает и недостаточная сформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

По результатам количественного и качественного анализа экспериментальных данных у младших школьников с билингвизмом была выявлена неоднородность развития лексической системы речи.

У большинства детей затруднения вызывало выделение лишнего предмета из ряда семантически близких значений. По результатам проведенного исследования выявлено, что развитие общих категориальных значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, значительно отстает от возрастной нормы, а, следовательно, требует особого внимания. При этом среди детей экспериментальной группы в целом лучше справились с заданием билингвы с доминирующим русским языком.

Исследование словаря синонимов показало, что у детей, вошедших в экспериментальную группу, он также недостаточно развит. Дети, вместо слов-синонимов часто подбирали паронимы либо просто созвучные слова.

Следует отметить, что дети с доминирующим русским языком в целом справлялись с заданием лучше, чем дети с доминирующим родным.

В зависимости от степени выраженности и характера недоразвития лексики, было выделено две подгруппы детей.

Первую подгруппу составили 13 детей с билингвизмом с доминирующим родным языком. У детей данной подгруппы отмечалось негативное влияние одной языковой системы на другую, явления лексической интерференции, смешение языков. При исследовании словаря существительных у детей были отмечены трудности актуализации слов, обозначающих части предметов, слов обобщающего характера. Дети использовали обобщающее слово только при обозначении простых групп слов (овощи, фрукты и т. д.) Актуализация более сложных обобщающих понятий (транспорт, инструменты и т. д.) оказалось для них недоступной.

Глагольный словарь детей первой подгруппы характеризовался незначительными затруднениями при актуализации слов, обозначающих движение, действе с предметом. Это может быть связано с тем, что объем значений многих слов в русском и родных языках не совпадает, особенно это касается глаголов движения и действия. В данном случае лексические нормы родного языка негативно влияют на освоение норм русского языка.

Эти дети также с трудом дифференцировали слова близкие по значению.

При использовании прилагательных данные дети не всегда дифференцировали качество предметов, допускали замены прилагательных, сходных по некоторым признакам, а также замены словами из другого языка.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у детей первой подгруппы в активном словаре преобладают существительные, отмечается неточное использование слов, обозначающих действия и признаки предметов. Многочисленны неточности в употреблении слов и их замены, в том числе замены на слова из другого языка.

Во вторую подгруппу вошли 2 детей с билингвизмом, у которых языковые системы благотворно влияют друг на друга. Следует отметить, что все дети, попавшие в данную подгруппу, воспитывались в билингвальной среде с самого рождения и здесь речь идет о естественном билингвизме, возникшем в условии смешанной семьи.

Благоприятное влияние языковых систем друг на друга у детей второй подгруппы отмечается в следующем.

У детей второй подгруппы не наблюдалось значительного расхождения между пассивным и активным словарем. В активном словаре, помимо существительных и глаголов, дети использовали прилагательные и наречия. Со всеми предложенными заданиями дети, вошедшие во вторую подгруппу, справлялись без труда. Отмечалась точность идентификации слов двух языков, правильность использования детьми в речи номинативных единиц второго языка, что обуславливает высокую степень развития языков. Относительно к детям данной подгруппы целесообразно говорить о «чувстве языка» на интуитивном уровне, которое основывается на появлении эталонов языковых форм, моделей (фонетических, лексических, грамматических) и в процессе восприятия и порождения речи происходит сравнение речи с имеющимися у ребенка эталонами. Если речевой факт совпадает с эталоном, то он воспринимается на основе «чувства языка» как правильный. В случае такого совпадения у ребенка возникает чувство неправильности данной речевой формы.

Данная подгруппа детей по показателям выполнения экспериментальных заданий на исследование лексической системы речи соответствует норме. Следует отметить, что эти дети называли такие слова, которые были слишком сложны для данного возраста, при этом они не только называли слова, но по просьбе с легкостью могли объяснить их значения. При ответах на вопросы говорили правильными развернутыми предложениями с использованием всех частей речи.

В целом результаты исследования показали, что контингент младших школьников с билингвизмом неравномерен по степени сформированности лексической системы речи. Одни дети демонстрируют низкое состояние развития лексики, другие же находятся на высшей границе нормы.

Логопедическая работа по развитию лексики у детей с билингвизмом должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций, познавательных способностей. Процесс формирования лексики должен основываться на системном подходе, учитывать связи развития словаря детей со становлением у них психических функций, а также формированием функций словообразования, так как дети нередко заимствуют из другого языка некоторые грамматические категории.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ- БИЛИНГВАМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Содержание логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения

На основании полученных данных логопедического обследования основное внимание при планировании этапов коррекционной работы нами было отведено формированию лексического строя речи, были подобраны и систематизированы дидактические игры, которые могут быть использованы в логопедической работе с детьми с билингвизмом в условиях интегрированного обучения.

Коррекционная работа включала фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия.

Во фронтальной работе участвовали дети-билингвы, вошедшие в две подгруппы по результатам диагностики, а также младшие школьники-монолингвы, обучающиеся в классах с данными детьми.

Поскольку ошибки у детей были различными и кроме общих встречались конкретные ошибки у отдельных детей, мы проводили индивидуальные занятия с каждым ребенком отдельно. У некоторых детей при обследовании мы выявили низкий уровень выполнения заданий, поэтому к ним мы применяли дифференцированный подход в работе.

Использование различных форм работы обеспечивает лучший результат выполнения заданий и усвоение материала.

Как бы ни стремился педагог на фронтальных занятиях учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, достичь этого очень трудно, потому что каждый ребенок по-разному понимает вопросы и выполняет задания, поэтому при индивидуальной работе, собирая детей маленькими группами организовывать и проводить работу более эффективно.

Итак, основные задачи, решаемые на формирующем этапе эксперимента, – это обогащение и активизация словаря русского языка, путем расширения словаря наиболее употребительных глаголов, прилагательных, существительных, наречий и других частей речи; уточнение слов-синонимов и расширение словаря синонимов в русском языке; а также работа над развитием общих категориальных значений и распознаванием семантически близких значений, т. к. в процессе словарной работы ребенок накапливает необходимый запас слов, постепенно овладевает способами выражения в слове определенного содержания и, в конечном итоге, приобретает умение выражать свои мысли наиболее точно и полно.

С учетом выделенных задач мы выделили и реализовали следующие направления логопедической работы по коррекции нарушений лексики у младших школьников с билингвизмом:

- 1) расширение словаря детей-билингвов за счет наиболее употребительных глаголов;
- 2) работа по овладению прилагательными:
 - обозначающими основные цвета, форму, величину;
 - обозначающими высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес;
 - образующимися от существительных с помощью суффиксов, а также сложными по семантике прилагательными (например, оценочными, обозначающими внутренние качества человека);
- 3) работа по обогащению и уточнению словаря существительных и по усвоению слов обобщающего характера;
- 4) работа по уточнению слов-синонимов и расширению словаря синонимов в русском языке;
- 5) работа по обогащению словаря за счет местоимений, числительных, наречий.

Логопедическая работа по формированию лексики у младших школьников с билингвизмом была построена с учетом выделенных по

результатам констатирующего эксперимента типологических групп детей. Так, дети, вошедшие в первую подгруппу, нуждались в коррекционной работе по формированию лексики, а дети, вошедшие во вторую подгруппу, показали довольно высокие результаты и не нуждались в логопедической помощи по развитию лексики.

С учетом выделенных направлений мы осуществляли логопедическую работу по коррекции нарушений лексики у младших школьников с билингвизмом, вошедших в первую подгруппу, поэтапно.

1 этап. Работа по обогащению и уточнению словаря существительных и по усвоению слов обобщающего характера.

При работе над словом, мы формировали предметную отнесенность слова (т. е. связь наименования с предметом), на ее основе формировали обобщающую функцию слова (т. е. отнесенность слова не только к отдельному предмету, но и к группе подобных предметов). Также формировали понятийно-обобщающую функцию слова (т. е. отнесенность слова к классу предметов: мебель, посуда и т. д.).

Формирование обобщающей функции слова строилось на развитии у детей умений выделять свойства и признаки предметов, обозначаемые данным словом, умений находить общий признак среди признаков, выделяющих предметы. В этой работе по выделению признаков предметов, мы учили детей сравнивать предметы между собой, делать вывод о сходстве или различии предметов, развивая наблюдательность и познавательную активность.

Так, отрабатывая на подгрупповых занятиях такие игровые приемы – для практического ознакомления детей с использованием в речи существительных, как «Что спрятано?», «Парные картинки», «Что нужно кукле?», «Что кому нужно?», «Кто чем защищается?», «Лото», мы закрепляли в речи детей правильное употребление существительных единственного и множественного числа в именительном, родительном, винительном, дательном, творительном, предложном падежах.

Такие игры как, «Один – одна – одно», «Разложи картинки» – учили детей различать род существительных. Игры «Что это?», «Игра в загадки», «Обобщения», использовались при отработке и закреплении обобщающих понятий. Эти игры предполагают активный поиск слова и понимание его значения. Все эти игры и такие, как «Чьи детки?», «Рыбы, звери, птицы», «Сложи животное», «Угадай, что это?», «Овощи», мы включали также во фронтальные занятия, проводимые детьми-монолингвами и школьниками, составившими вторую подгруппу билингвов, мы закрепляли в активном словаре детей существительные по темам: «Домашние животные», «Игрушки», «Рыбы, звери, птицы». В этих играх закреплялось также понятие о живых и неживых предметах: сначала формировали каждое понятие отдельно (живые – неживые), а затем проводили сравнение и делали вывод, подчеркивая общее свойство предметов, например, что они живые.

Приведем пример нескольких игр.

Игра «Обобщения».

Цель: закрепление в речи детей обобщающих понятий.

Оборудование: лото.

Ход игры. Логопед предлагает детям лото, которое состоит из нескольких карточек, разграфленных на 6 клеток. На одной из клеток большой карты изображена клубника, на второй – огурец, на третьей – ромашка, на четвертой яблоко и т. д. На отдельных маленьких карточках изображены различные ягоды, фрукты, овощи. Показывая детям маленькую карточку, педагог спрашивает: «Кому нужна эта карточка?» Дети соответственно отвечают: «Мне нужна эта карточка. Я собираю овощи» и т. д.

Правильной раскладкой является: ягоды на карточку с клубникой, овощи на карточку с огурцом и т. д. Игра ведется до тех пор, пока не закрыты карты у всех. Выигрывает тот, кто раньше закроет свою карту, при этом, не допустив ни одной ошибки в ответах.

Эта игра позволяет не только закреплять в речи детей обобщающие понятия, но и развивать мыслительные функции. В игре присутствует элемент соревнования, что позволяет детям в условиях интегрированного обучения выполнять задания четко и правильно, не допуская ошибок, повышает интерес детей-билингвов к выполнению заданий и обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

«Игра в загадки».

Цель: расширение запаса существительных в активном словаре.

Оборудование: игрушки.

Ход игры. Перед детьми на стол выкладывается несколько игрушек: лягушка, петух, козел и т. п., и выразительно зачитывается стишок-загадка. Отгадывание загадок можно предложить и без предъявления игрушек. Отгадавший загадку ребенок считается выигравшим.

Выпуча глаза сидит,
По-чудному говорит,
По-блошьи прыгает,
По-человечьи плавает. (Лягушка.)
На голове красный гребешок,
Под клювом красная борода,
На хвосте узоры,
На ногах шпоры. (Петух.)
Идет мохнатый, идет бородатый,
Рогами помахивает, бородой потряхивает,
Копытами постукивает. (Козел.)
Рассыпалось к ночи зерно,
Глянули утром – нет ничего. (Звезды.)
Скатерть бела, все поле одела. (Снег)
Большой подсолнух в небе
Цветет он много лет,
Цветет зимой и летом,

А семечек все нет. (Солнце.)

Игра «Кто это? Что это?».

Цель: знакомство с понятием «слово», обозначающее живой или неживой предмет.

Оборудование: картинки с изображением одушевленных и неодушевленных предметов (стол, книга, игрушки, птицы, рыбки и т. д.).

Ход игры. Логопед говорит детям: «Вокруг нас много разных предметов. И о каждом предмете мы можем спросить. Я вас буду спрашивать, а вы мне отвечайте одним словом: «Что это?». Педагог показывает разные предметы, например (книга, стол и т. д.) и спрашивает: «Как можно спросить про эти предметы?» – «Что это?».

Далее логопед спрашивает: «А сейчас я вас спрошу иначе. Кто это?». Показывает одушевленные предметы (птичку, рыбку, няню и т. д.) и спрашивает у детей: «Как можно спросить? (Кто это?)». затем взрослый называет разные предметы, а дети ставят вопрос «Кто?» или «Что?». Таким образом, мы постепенно подвели детей к понятиям «живой – неживой».

Игра «Разное значение».

Цель: расширение запаса существительных в активном словаре, формирование умения находить слова, которые звучат одинаково, и объяснять значение похожих слов.

Ход игры. Сначала логопед предлагает детям ответить на вопросы: «У кого?», «У чего?». Детям нужно определить к каким предметам используются слова, например, ручка – у человека, у двери, у сумки, у чемодана; язычок – у человека, у ботинка; глазок – у ребенка, у двери, у картофеля; горлышко – у ребенка, у бутылки; ножка – у стула, у стола, у гриба, у ребенка. Далее педагог читает стихотворение, предлагает детям внимательно слушать и найти слова, которые звучат одинаково, но имеют разное значение.

1. В чужой стране, в чудной стране,
Где не бывать тебе и мне,

Ботинок черным язычком
С утра лакает молочко.
И целый день в окошко
Глядит глазком картошка
Бутылка горлышком поет,
Концерты вечером дает.
И стул на гнутых ножках
Танцует под гармошку. (И. Токмарева)

2. Много есть ключей:

Ключ – родник среди камней,
Ключ скрипичный, завитой,
И обычный ключ дверной. (Д. Лукич)

Продолжая работу над словом, выделяя и называя свойства, признаки предмета, называя действия, которые может совершать тот или иной предмет, мы стимулировали употребление (и формирование) слов различных лексико-грамматических категорий: прилагательных, наречий, глаголов. Эти слова, полученные на одном материале, мы автоматически переносили на другой материал (если кубик красный, то какие еще предметы бывают красными; если собака бежит, то кто еще умеет бегать). При таком переносе формируются словосочетания и короткие предложения.

2 этап. Работа над прилагательными.

Игровые приемы, которые предлагались детям на данном этапе были направлены на закрепление понятий «цвет», «форма», «размер», «вкус». Главная задача на этом этапе – обучение детей правильному согласованию прилагательных с существительными и местоимениями в роде, числе и падеже. Основное внимание было направлено на смысловую сочетаемость слов, на обозначение словом, как признака данного предмета, так и общих признаков, по которым можно группировать предметы.

На индивидуальных занятиях с помощью игр «Опиши овощи и фрукты», «Опиши животное», «Угадай, какие это фрукты» и т. п. мы

отрабатывали навыки использования прилагательных, согласования прилагательных с существительным в роде, числе, падеже. Эти игры и такие игры, как «Кто первый узнает?», «Кто скорее соберет игрушки?», «Что такого же цвета?», «Овощи», «Угадай, что это?», «Найди два слова неприятеля» и др. также включали во фронтальные занятия. Детям на этих занятиях предлагалось приносить свои любимые игрушки, описывать их, отгадывать загадки.

Приведем пример фронтального занятия по теме «Слово».

Цель: практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Оборудование: предметные картинки, лимон, разные игрушки.

Ход занятия.

1. Организационный момент.
2. Различение слов, обозначающих предмет.

Логопед предлагает детям назвать по одному слову, к которому можно задать вопрос: а) «Кто это?»; б) «Что это?» и выбрать соответствующую картинку.

3. Практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Логопед предлагает детям рассмотреть лимон, поставить вопрос к слову «Какой?» и ответить на него (желтый, кислый, душистый, овальный, большой, кислый...).

Логопед: Мы слышали много разных слов и к этим словам можно поставить вопрос «Какой?». А теперь посчитайте, сколько я скажу слов.

– Большой, новый (два слова). Какое первое слово? (Большой.) Какое второе слово? (Новый.)

– Теперь вы назовите по два слова, к которым можно поставить вопрос «Какой?».

Логопед указывает на мишку и спрашивает «Какой?». (Маленький, плюшевый, красивый, новый.)

Далее аналогично отрабатываются прилагательные женского и среднего рода, отвечающие на вопросы «Какая? Какое?»

Приведем примеры игр, использованных нами в ходе фронтальной работы в условиях интегрированного обучения детей-билингвов и монолингвов на данном этапе.

Игра «Подбери картинки».

Цель: практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры. Логопед читает слова, дети подбирают соответствующие картинки.

- Высокий, тонкий, пятнистый ... (жираф).
- Лохматый, косолапый ... (медведь).
- Голодный, серый, злой ... (волк).
- Маленькая, быстрая, проворная ... (белка).
- Хищный, сильный, полосатый ... (тигр).
- Серый, колючий ... (еж).
- Яркое, теплое ... (солнце).

В этой игре мы не только закрепляли усвоение прилагательных, но и отгадывали загадки, а также развивали мыслительные процессы.

Игра «Найди два слова – «неприятеля»».

Цель: практическое усвоение слов-антонимов.

Оборудование: карточки с напечатанными словами, карандаши.

Ход игры. Логопед предлагает детям, выбрать из 3 слов 2 слова – «неприятеля». Ненужное слово надо зачеркнуть, объясняя при этом, почему?

- Друг, печаль, враг.
- Высокий, большой, низкий.
- Ночь, сутки, день.
- Длинный, большой, короткий.
- Большой, низкий, маленький.
- Белый, длинный, черный.
- Тяжелый, длинный, легкий.
- Короткий, маленький, длинный.

– Хороший, светлый, плохой.

3 этап. Расширение словаря посредством глагольной лексики.

Работая над практическим усвоением глаголов в речи детей, на подгрупповых занятиях при помощи таких игр, как «Скучно, скучно...», «Руки в стороны», «Вспомни и расскажи», мы решали такую задачу, как развитие слухового внимания. Благодаря этим играм мы учили детей слышать в речи логопеда слова, обозначающие действие, а также дети сами выполняли определенные действия.

Игры, применяемые нами во фронтальной работе на данном этапе, были направлены на расширение пассивного и активного глагольного словаря детей-билингвов, соотнесение действий со словом, формирование умения прослеживать последовательность действий и обозначать их словами.

Приведем некоторые примеры игр.

Игра «Поймай – скажи».

Цель: формирование умения правильно употреблять глаголы 3-го лица единственного числа настоящего времени.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Дети становятся в круг. Ведущий (сначала – логопед, затем – сами дети), бросая мяч детям, называет при этом животное. Поймавший мяч бросает его педагогу, называя какое-либо действие этого животного. Образец: корова – мычит; лягушка – квакает; кошка – мяукает; волк – воет; собака – лает; тигр – рычит.

Ведущий называет какую-либо профессию. Поймавший мяч называет, что делает человек этой профессии. Образец: Врач – лечит; художник – рисует; повар – варит; пожарник – тушит; плотник – строгаёт.

Ведущий называет имя ребенка. Поймавший мяч называет какое-либо его действие. Образец: Сережа – катает; Люба – играет; Дима – прыгает;

Игра «Как кто передвигается?».

Цель: учить детей правильно употреблять глаголы настоящего времени (прошедшего, будущего).

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры. Педагог показывает изображения животных, птиц, насекомых и спрашивает у детей, как они передвигаются (например: бабочка летает, воробей прыгает и летает, лягушка прыгает и т. д.). За правильный ответ дети получают картинки.

Аналогично проводились игры «Кто как ест», «Кто как голос подает».

4 этап. Работа по обогащению словаря за счет местоимений, числительных, наречий.

Продолжая работу на данном этапе, мы использовали такие игры, в ходе которых у детей-билингвов закрепляли первичные числовые представления «один» и «много»; учили детей порядковому счету на конкретном материале и закрепляли названия количественных числительных, используя прямой и обратный счет. Это такие игры, как: «Один – много», «Стук-стук», «Сколько предметов?», «Волшебный мешочек», «Что нам прислала почта?» и др.

В таких играх, как «Я – мы», «Домик» и др. на индивидуальных занятиях и фронтальных занятиях мы учили детей согласовывать местоимения с глаголами, правильно употреблять местоимения и предлоги в речи.

Игры «Слушай команду», «Холодно – жарко», «Когда это бывает?», «Что справа?», «Найди игрушку», «Куда пойдешь?», «Найди флажок» и др. помогали детям-билингвам научиться понимать и правильно использовать в речи наречия. В этих играх не только закреплялось правильное употребление местоимений и наречий, но и понятия о расположении частей своего тела (правая рука, левая рука и т. д.) и направления собственных движений. Эти игры также способствовали формированию и закреплению в словах представлений о пространственно-временных отношениях.

Приведем некоторые примеры игр, использованных нами в ходе проведения фронтальных занятий на данном этапе.

Игра «Холодно – жарко».

Цель: обогащение словаря наречиями со значением образа действия.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Дети сидят по кругу. Педагог бросает мяч детям поочередно, произнося при этом какое-либо наречие. Получивший мяч должен быстро подобрать наречие с противоположным значением, например: «холодно – жарко», «быстро – медленно», «тихо – громко». Если получивший мяч сразу не ответил, он выходит из круга.

Игра «Домик».

Цель: учить детей правильному употреблению местоимений и предлогов в речи.

Оборудование: стульчики по количеству играющих детей.

Ход игры. Дети усаживаются или становятся возле стульчиков, расположенных по кругу на равном расстоянии друг от друга, запоминают каждый свой стульчик – «домик». Педагог по очереди задает вопросы.

Вопрос: Кто сидит у окна?

Ответ: Я сижу около окна.

Вопрос: Где твой домик?

Ответ: Мой домик у двери. И т. д.

Затем по сигналу педагога дети начинают движение по кругу или внутри него, стараясь не задеть, друг друга. По сигналу педагога «Бегите домой!» дети бегут к своим «домикам». Тот, кто безошибочно нашел свой «домик», считается победителем.

Подобную игру рекомендуется повторять несколько раз, каждый раз, меняя «домики» так, чтобы для указания местоположения «домиков» дети могли использовать разные предлоги.

Игра «Найди флажок».

Цель: учить детей правильно понимать и употреблять в речи наречия места.

Оборудование: флажок.

Ход игры. Дети прячут флажок. Водящему указывают ориентиры и направление, например: «Дойди до двери, поверни направо, дойди до стола, поверни налево. Ищи!». Когда водящий найдет флажок, он рассказывает, где его нашел.

5 этап. Работа по уточнению слов-синонимов и расширению словаря синонимов.

На логопедических занятиях этого этапа детям-билингвам предлагалось подбирать слова близкие по значению, обозначающие один и тот же признак, одно и то же действие. При этом дети узнали, что синонимами бывают не только пара слов, но и целые цепочки, ряды: метель, вьюга, буран, пурга, метелица; обмануть, перехитрить, провести, околпачить, облапошить, обвести вокруг пальца и др.

С этой целью детям предлагалось с помощью логопеда расположить слова-синонимы по мере уменьшения и увеличения признака: маленький, небольшой, мелкий, микроскопический, карликовый, кукольный, игрушечный, крохотный, крошечный, малюсенький, махонький и т. д.; большой, крупный, огромный, громадный, громоздкий, гигантский и т. д.

Также дети тренировались в составлении синонимичных рядов слов, обозначающих нарастание интенсивности действий: шепчет, говорит, кричит, орет, надывается. Подбирали к словосочетаниям близкое по смыслу слово: веселый мальчик – радостный, поезд идет – движется, щенок робкий – боязливый, тяжелый воздух – неприятный, тяжелый сон – беспокойный, тяжелое чувство – мучительное и т. п.

На фронтальных логопедических занятиях этого этапа, мы также использовали фразеологические обороты, т. е. устойчивые выражения. Дети-билингвы узнали их значения и учились заменять их словами-синонимами: в двух шагах, рукой подать – близко; за тридевять земель, на край света – далеко и т. п.

Большой интерес у детей вызывали занимательные упражнения и игры, проводимые в ходе фронтальных занятий на этом этапе. Например, логопед

зачитывал небольшой текст: «Пугливый заяц. Нет на свете более пугливого животного, чем заяц. Даже при слабом шуме он пугается и убегает. Только поздним вечером или ночью пугливый зверек выходит из своего убежища. Много врагов у пугливого зайчишки». Детям предлагалось найти в тексте повторяющееся слово и заменить его словом близким по значению. Объяснить значение слов: пугливый, робкий, трусливый, боязливый.

Выполняя задания на подбор синонимов, дети-билингвы, конечно, не всегда находили сразу собственно синоним, соответствующий словарным нормам, но все же подбирали такие слова, которые правильно передавали смысл словосочетания. Например, к словосочетанию «река бежит» дети подобрали такие слова, как: течет, плывет, шумит, бурлит, льется, катится, журчит и др. Среди этих ответов собственно синонимом является слово течет, а остальные могут быть названы «эквивалентными заменами».

Также в ходе фронтальных занятий на данном этапе мы использовали задания на составление предложений со словами синонимического ряда (например, большой – огромный – громадный). Эти задания были направлены на формирование умения употреблять заданное слово в сочетании с другими, так как известно, что это нередко вызывает у детей-билингвов затруднения даже при правильном понимании значения слова.

Такие упражнения способствовали и тому, чтобы дети учились избегать в речи повторения одних и тех же слов. Мы обратили внимание, что младшие школьники, как билингвы, так и монолингвы, чаще употребляют такие слова, как большой, маленький, и гораздо реже – синонимичные им слова: огромный, громадный, малюсенький, крошечный. Эти слова известны детям, но у них не выработалась привычка употреблять их, поэтому были нужны специальные упражнения, способствующие переводу слов из пассивного в активный словарь.

В формировании умения выбирать наиболее точное слово из синонимического ряда большой эффект давали специальные речевые ситуации, требующие вполне определенного словесного обозначения.

Например, логопед говорил: «Пошли два медвежонка гулять и нашли пчелиный улей. Одного медвежонка пчела ужалила, и пошел он к маме грустный. Как еще можно про него сказать? Подберите к слову «грустный» слова, близкие по смыслу. (Печальный, невеселый, скучный, унылый и др.) А если он был таким, то он не просто пошел, а...? (Поплелся, потащился, побрел и др.). Какое слово противоположное слову грустный? (Веселый.) Второй медвежонок был веселый. Как еще можно про него сказать? Подберите к слову веселый слова, близкие по смыслу. (Радостный, довольный, шустрый, жизнерадостный.) А раз он был таким, то он не просто шел к маме, а...?» (Скакал, бежал, прыгал, неся, мчался и др.).»

Или пример другой ситуации: «Если небо затянуло тучами, дует холодный ветер, часто идет дождь, то какими словами можно сказать про осень? Какая она? (Поздняя, хмурая, пасмурная, дождливая, прохладная и др.) А если светит солнце, небо прозрачное, листья пожелтели, то как можно сказать про осень? Какая она? (Ранняя, солнечная, теплая, ясная, золотая, ласковая.)».

Также на фронтальных занятиях мы давали детям и такое задание: «Ученик долго решал задачу – думал, думал, наконец решил. Как можно сказать про такую задачу? Какая она была?». Для выбора ответа предлагался синонимический ряд: трудная – тяжелая – сложная. Дети, как правило, останавливались на слове «трудная» – трудная задача. Далее педагог спрашивал, как лучше сказать про задачу: трудная или тяжелая? Дети выбирали ответ «трудная задача», т. е. использовали наиболее точное в данном случае слово. Но, чтобы они почувствовали разницу в значениях, логопед задавал им такой вопрос: «Про что можно сказать тяжелая?».

Подобные речевые ситуации, ставящие ребенка в условия поиска точного ответа на вопрос, формирующие умение произвольно отбирать слова, мы использовали в ходе проведения фронтальных (дети-билингвы обеих подгрупп и младшие школьники-монолингвы) и подгрупповых занятий (билингвы обеих подгрупп).

Дети второй подгруппы не нуждались в коррекционной работе. Они в ходе констатирующего эксперимента показали довольно высокие результаты по сформированности лексики. Но в целях профилактики нарушений лексики у этих детей мы включали их в работу на фронтальных и подгрупповых занятиях.

Также следует отметить, что параллельно с работой по развитию лексического строя речи у младших школьников с билингвизмом мы проводили и работу по развитию у них высших психических процессов: внимания, памяти, мышления. Практически на всех этапах фронтальных занятий нашей целью являлось развитие этих функций.

3.2. Анализ эффективности логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения

Для проверки гипотезы данного исследования нами был осуществлен контрольный этап эксперимента, целью которого являлось проведение повторной диагностики и определение эффективности проведенной работы.

Контрольный этап экспериментального исследования был построен на основе методики логопедического обследования и критериев оценки, применяемых нами в ходе констатирующей диагностики.

После проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию речевых навыков у младших школьников с билингвизмом в условиях интегрированного обучения мы получили следующие результаты диагностического обследования детей.

Результаты диагностического исследования пассивного словаря приведены в таблице 8.

Таблица 8

**Средние баллы по результатам выполнения заданий на
исследование пассивного словаря у младших школьников с
билингвизмом (контрольный эксперимент)**

Части речи	Результат
Существительные (140 слов)	140
Прилагательные (26 слов)	26
Глаголы (19 слов)	19
Общее кол-во слов (185)	185
Баллы	4

Результаты диагностического обследования понимания слов на контрольном этапе показывают, что пассивный словарь у детей, участвующих в эксперименте развит на высоком уровне. Такие выводы можно сделать, исходя из расчета, что 15 детей из 15 (100% из 100%) по состоянию пассивного словаря набрали высший балл (4 балла).

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 9.

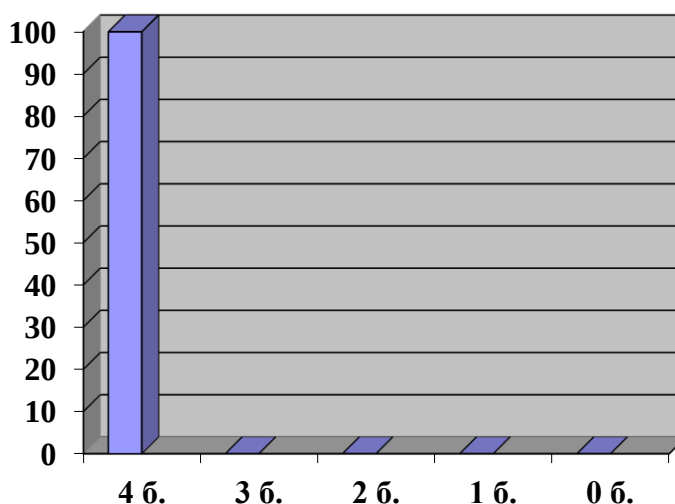


**Рис. 9. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы
заданий на исследование пассивного словаря на контрольном этапе
эксперимента**

Таким образом, можно сделать вывод, что состояние импрессивного лексикона всех детей-билингвов, вошедших в экспериментальную группу, стало соответствовать возрастной норме.

Наглядно изменения в состоянии пассивного словаря детей-билингвов, участвующих в экспериментальном исследовании, представлены в диаграмме на рисунке 10.

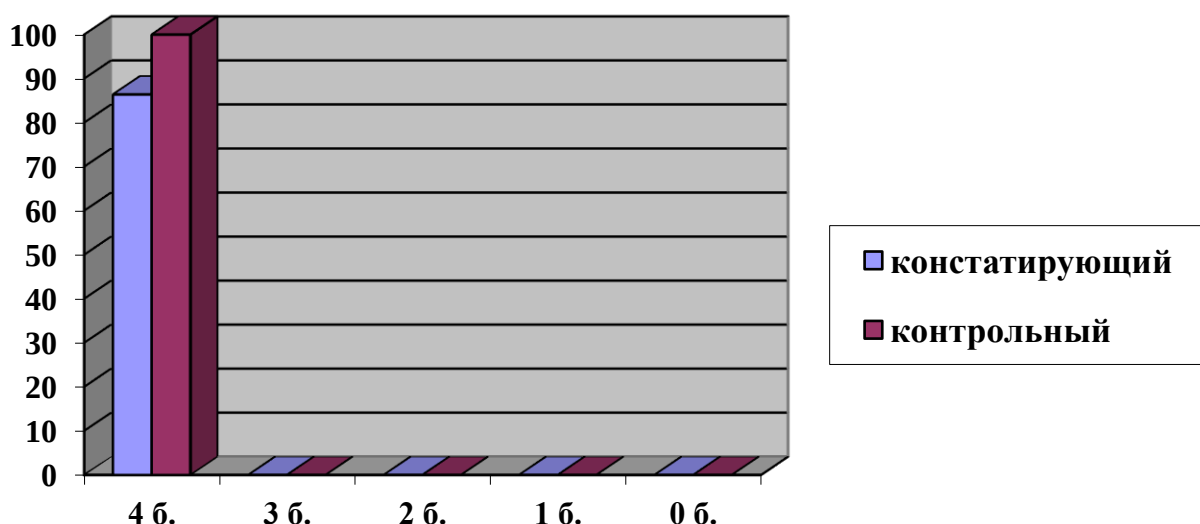


Рис. 10. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на исследование пассивного словаря на начальном и итоговом этапе эксперимента

Результаты диагностического исследования объема и качества активной речи у детей-билингвов на контрольном этапе эксперимента приведены в таблице 9.

Таблица 9

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование объема и качества активного словаря у младших школьников с билингвизмом (контрольный эксперимент)

Части речи	Результаты
Существительные (152 слова)	146
Прилагательные (36 слов)	36

Глаголы (24 слов)	24
Наречия (8)	8
Общее кол-во слов (220)	214
Баллы	3,9

Исследование объема и качества активной речи у младших школьников с билингвизмом показало, что лишь 13 из 15 детей на контрольном этапе набрали высший балл. Таким образом, 87% детей, вошедших в экспериментальную группу, набрали 4 балла, остальные 13% набрали 3 балла. От 2 до 0 баллов не набрал никто.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 11.

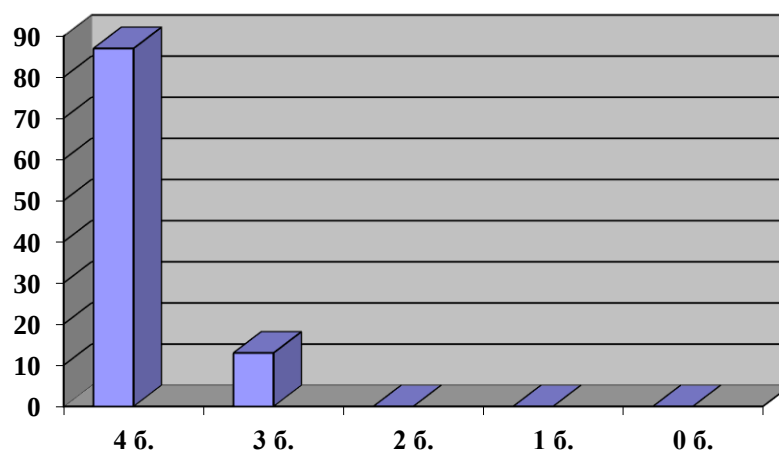


Рис. 11. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на исследование объема и качества активного словаря на контрольном этапе эксперимента

Наглядно изменения в состоянии активного словаря детей-билингвов, участвующих в экспериментальном исследовании, представлены в диаграмме на рисунке 12.

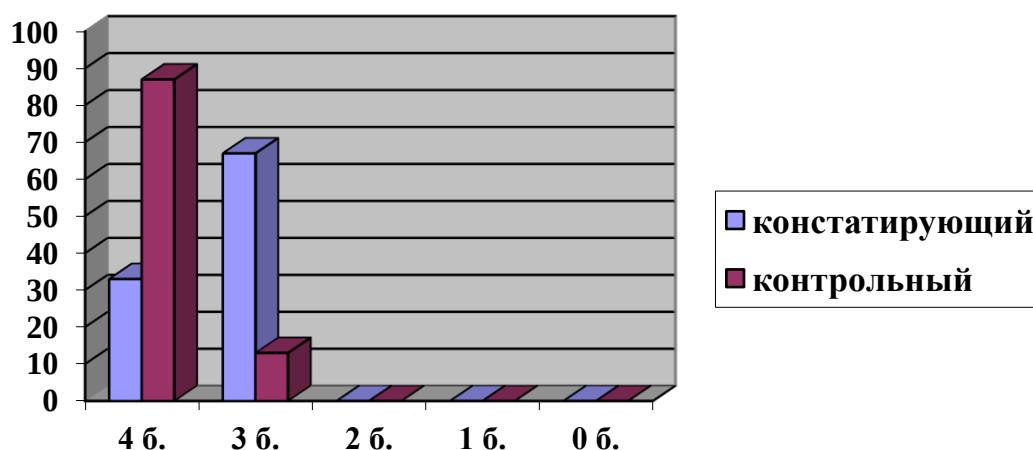


Рис. 12. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на исследование объема и качества активного словаря на начальном и итоговом этапе эксперимента

Результаты изучения особенностей распознавания общих категориальных значений младшими школьниками с билингвизмом на контрольном этапе эксперимента показали следующее. С первым заданием справились без ошибок 8 детей (53% из 100%), набрав высший балл; остальные 7 детей допустили по 1-2 ошибки и набрали по 3 балла (47%).

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 13.

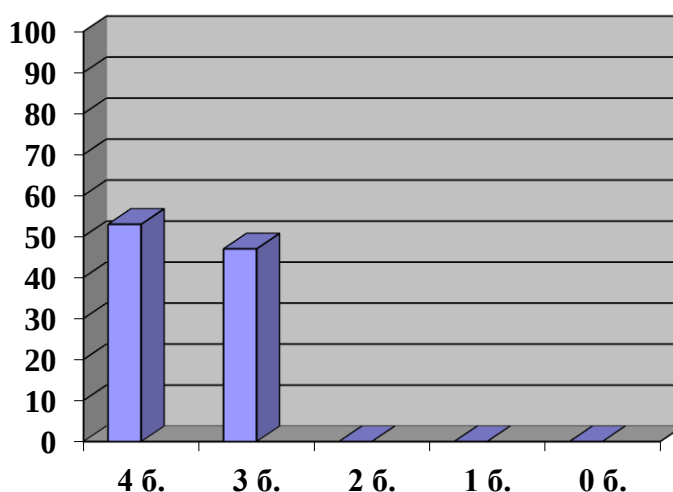


Рис. 13. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №1) на контрольном этапе эксперимента

Наглядно изменения при выполнении данного задания детьми, участвующими в эксперименте, представлены в диаграмме на рисунке 14.

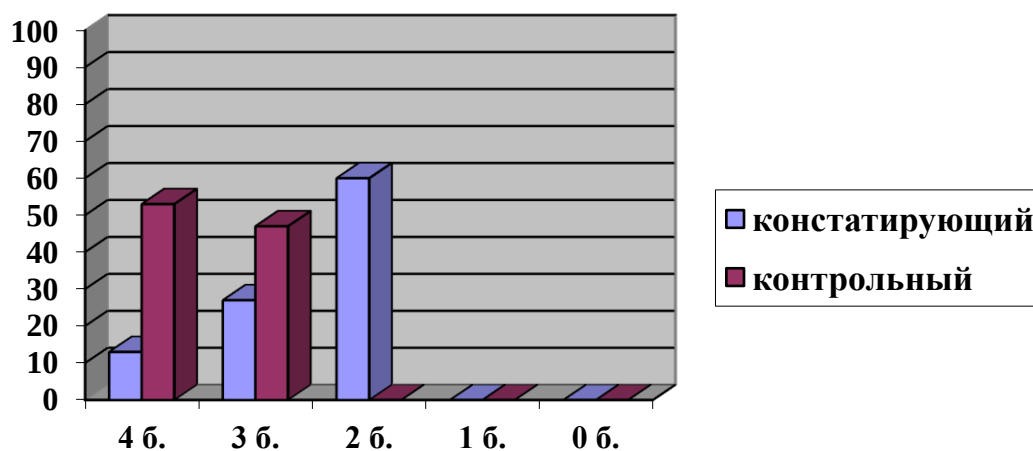


Рис. 14. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №1) на начальном и итоговом этапе эксперимента

Со вторым заданием на контрольном этапе эксперимента справились без ошибок 10 детей (67% из 100%), набрав высший балл; 5 детей (33% из 100%) набрали 3 балла.

Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 15.

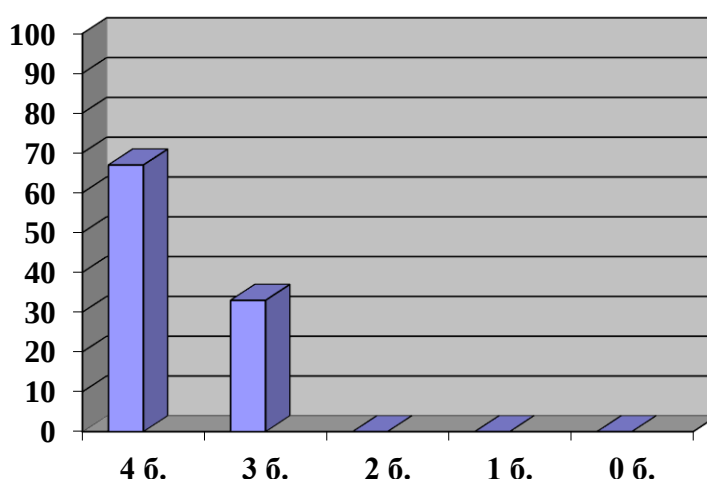


Рис. 15. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №2) на контрольном этапе эксперимента

Наглядно изменения при выполнении данного задания детьми, участвующими в эксперименте, представлены в диаграмме на рисунке 16.

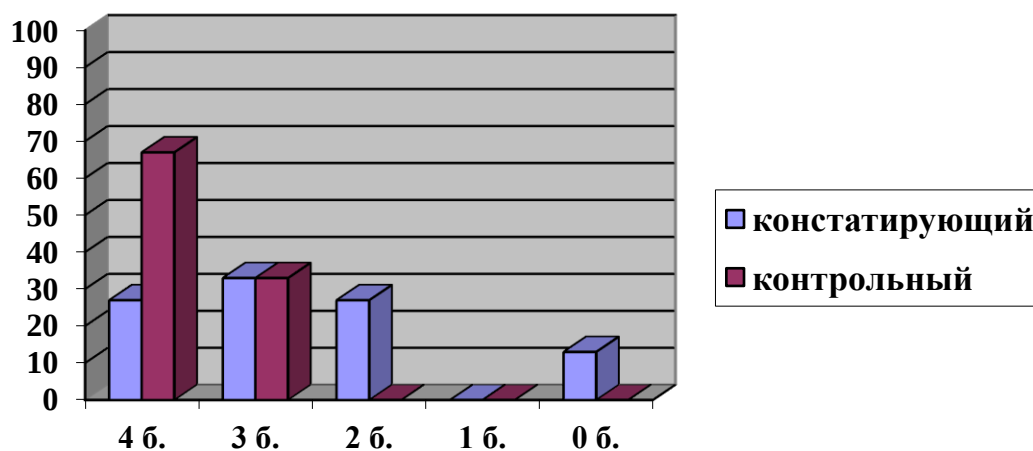


Рис. 16. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №2) на начальном и итоговом этапе эксперимента

Таблица 10

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания категориальных значений у младших школьников с билингвизмом (контрольный эксперимент)

Задания	Результаты
Задание №1	3,4
Задание №2	3,6

Исходя из данных, полученных в процессе исследования можно сделать вывод, что развитие общих категориальных значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, стало приближено к возрастной норме.

При изучении особенностей распознавания семантически близких значений детьми-билингвами на контрольном этапе эксперимента были получены следующие результаты.

7 детей (47% из 100%) набрали высший балл за это задание и 5 детей (33% из 100%) – 3 балла. Остальные 3 ребенка набрали по 2 балла (20%), что является высоким показателем для детей данной возрастной группы.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 17.

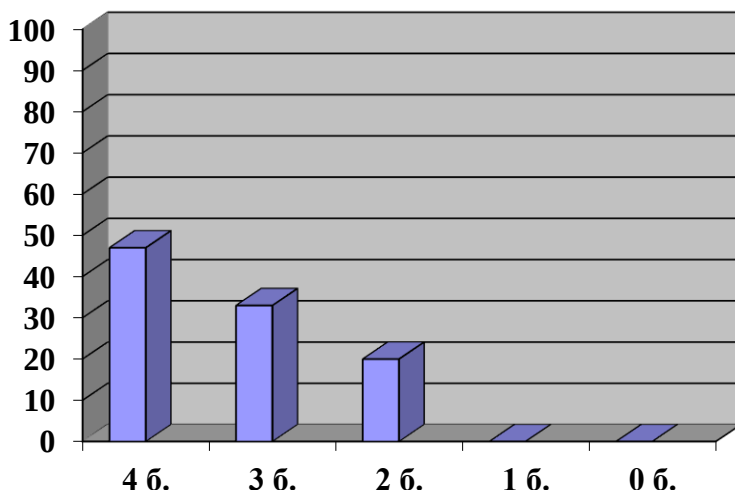


Рис. 17. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание семантически близких значений на контрольном этапе эксперимента

Наглядно изменения при выполнении данного задания детьми, участвующими в эксперименте, представлены в диаграмме на рисунке 18.

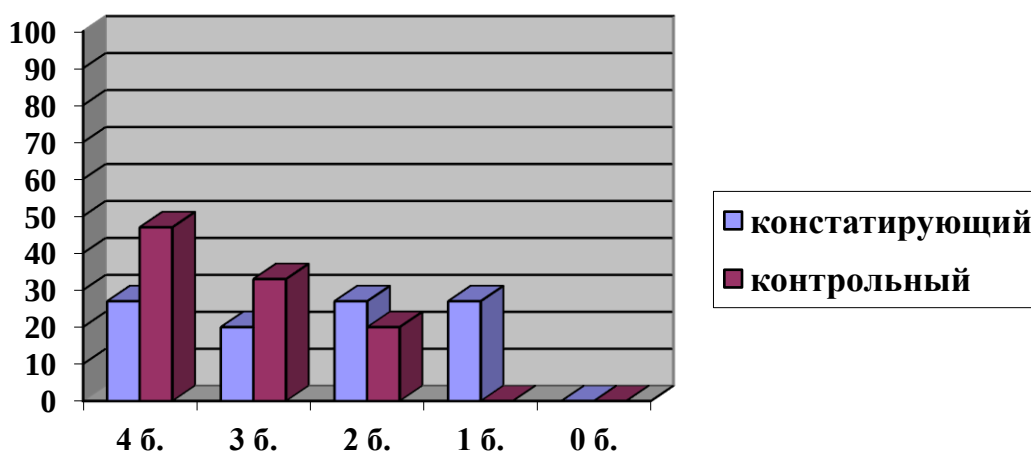


Рис. 18. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание семантически близких значений на начальном и итоговом этапе эксперимента

Таблица 11

**Средние баллы по результатам выполнения заданий на
исследование распознавания семантически близких значений у младших
школьников с билингвизмом (контрольный эксперимент)**

Параметры исследования	Среднее количество баллов
Распознавание семантически близких значений	3,4

Исходя из данных, полученных в процессе исследования можно сделать вывод, что дети, вошедшие в экспериментальную группу, стали хорошо распознавать семантически близкие значения, различать понятия и объяснять свой выбор.

Следующая группа заданий была направлена на исследование распознавания семантически далеких значений. Данные исследования показали, что все 15 детей, вошедших в экспериментальную группу, набрали высший балл (100% из 100%), безошибочно определив лишние слова во всех группах слов. Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 19.

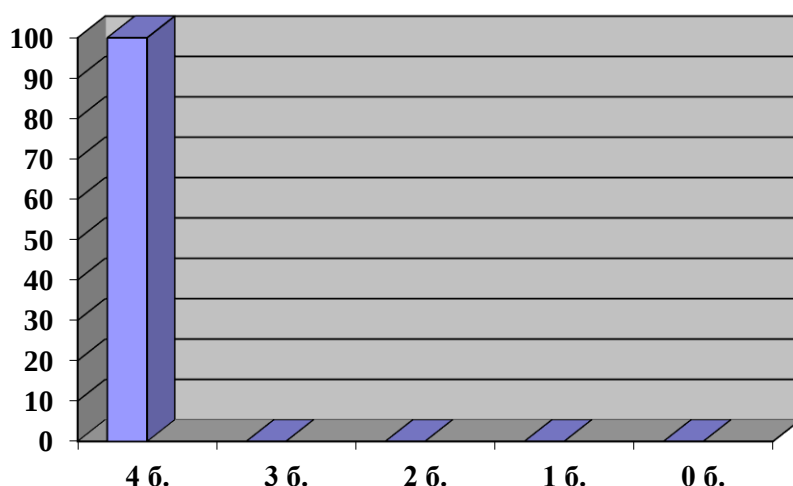


**Рис. 19. Результаты выполнения детьми экспериментальной
группы заданий на распознавание семантически далеких значений на
контрольном этапе эксперимента**

Наглядно изменения в распознавании семантически далеких значений детьми, участвующими в эксперименте, представлены в диаграмме на рисунке 20.

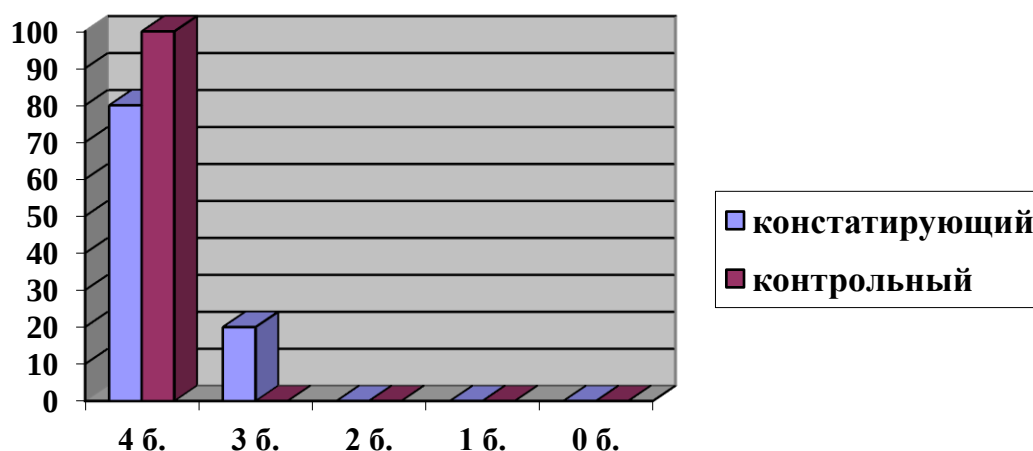


Рис. 20. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на распознавание семантически далеких значений на начальном и итоговом этапе эксперимента

Таблица 12

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания семантически далеких значений у младших школьников с билингвизмом (контрольный эксперимент)

Параметры исследования	Среднее количество баллов
Распознавание семантически далеких значений	4

Таким образом, можно сделать вывод, что распознавание семантически далеких значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, стало соответствовать возрастной норме.

Далее было проведено исследование словаря синонимов. По результатам исследования было выявлено, что 13 детей, вошедших в экспериментальную группу (87% из 100%) назвали от 16 и более слов-синонимов и набрали по 4 балла за данный вид задания; 2 детей (13% из 100%) подобрали от 12 до 15 слов и набрали, соответственно, по 3 балла.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 21.

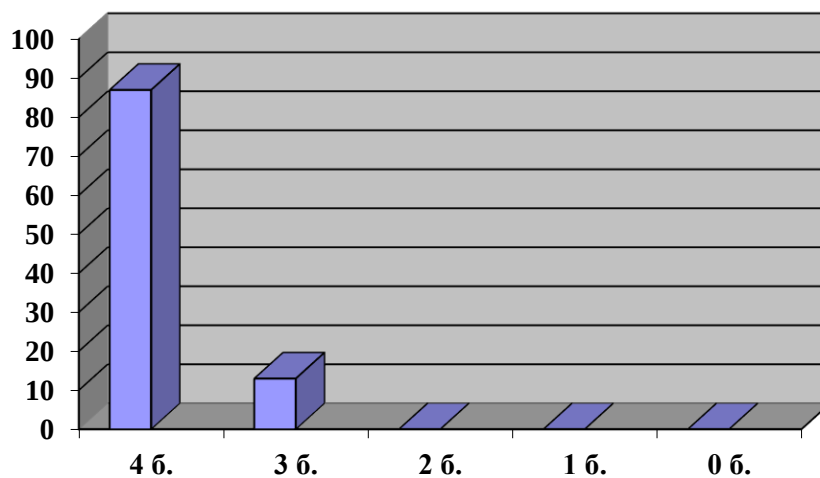


Рис. 21. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на выявление состояния словаря синонимов на контрольном этапе эксперимента

Наглядно изменения в состоянии словаря синонимов у детей, участвующих в эксперименте, представлены в диаграмме на рисунке 22.

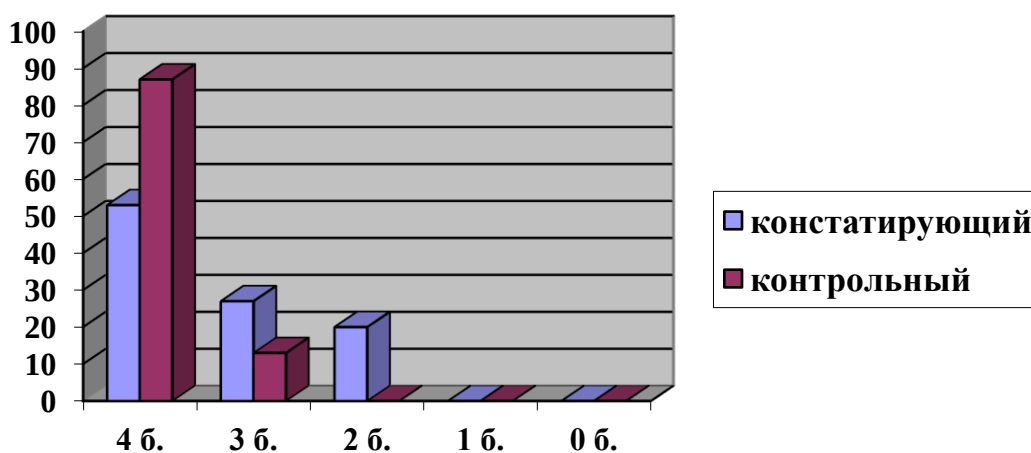


Рис. 22. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на выявление состояния словаря синонимов на начальном и итоговом этапе эксперимента

Таблица 13

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря синонимов у младших школьников с билингвизмом (контрольный эксперимент)

Задание	Среднее количество баллов
Подбор слов-синонимов	3,9

Таким образом, можно сделать вывод, что словарь синонимов у детей-билингвов, вошедших в экспериментальную группу, стал соответствовать возрастной норме.

Последняя группа заданий была направлена на исследование словаря антонимов. Результаты контрольного исследования словаря антонимов детей с билингвизмом показало, что 15 детей из 15 (100%) подобрали от 11 и более слов и набрали по 4 балла.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 23.

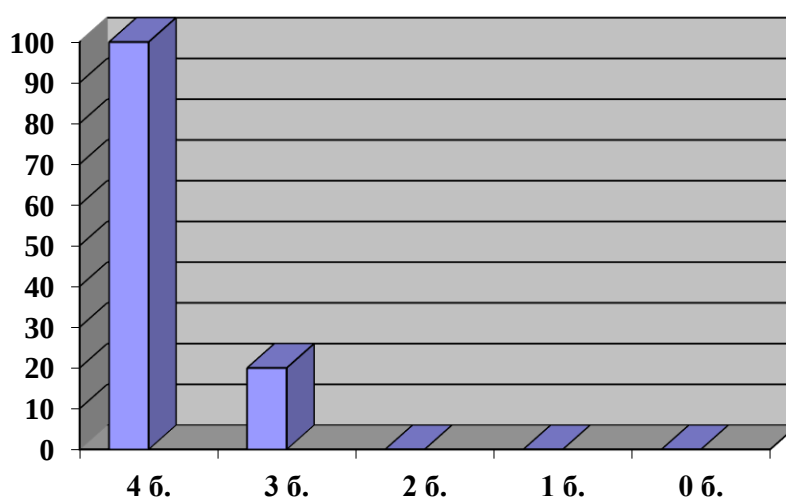


Рис. 23. Результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на выявление состояния словаря антонимов на контрольном этапе эксперимента

Наглядно изменения в состоянии словаря антонимов у детей, участвующих в эксперименте, представлены в диаграмме на рисунке 24.

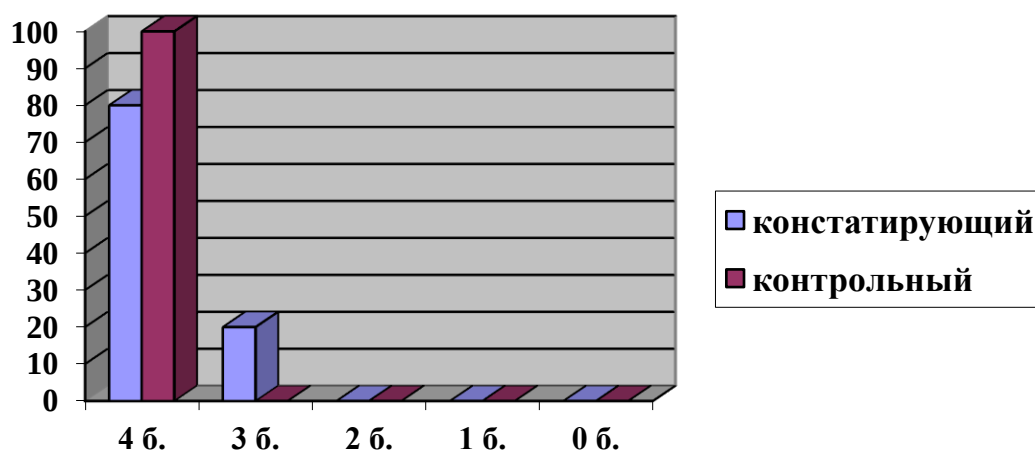


Рис. 24. Сравнительные результаты выполнения детьми экспериментальной группы заданий на выявление состояния словаря антонимов на начальном и итоговом этапе эксперимента

Таблица 14

Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря антонимов у младших школьников с билингвизмом (контрольный эксперимент)

Задание	Среднее количество баллов
Подбор слов- антонимов	4

Исходя из результатов диагностики словаря антонимов у детей с билингвизмом, можно сделать вывод, что у данной группы детей он развит на хорошем уровне.

Таким образом, полученные на контрольном этапе результаты свидетельствуют об эффективности проведенной нами логопедической работы, осуществленной в условиях интегрированного обучения детей младшего школьного возраста с билингвизмом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной проблемой нашего исследования являлось выявление особенностей речевого развития у младших школьников с билингвизмом и определение эффективных направлений логопедической работы над лексикой русского языка в условиях интегрированного обучения.

Актуальность исследования обусловлена тем, что нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка с взрослыми и сверстниками, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой. Анализ литературных данных показал, что развитие лексической системы детей-билингвов требует особого внимания.

Мнения специалистов различных отраслей о влиянии билингвизма на речь детей весьма расхожи, а актуальность данной темы возрастает с каждым днем. Поэтому практика логопедической работы требует дальнейшей разработки данного вопроса.

Анализ литературы позволил нам предположить, что развитие лексической системы русского языка у младших школьников с билингвизмом, носит особый специфический характер и что ее состояние имеет существенные отличия от лексики младших школьников-монолингвов – носителей русского языка.

Для подтверждения гипотезы нами был проведен констатирующий эксперимент. На основе анализа литературных данных и определения теоретических основ исследования были выделены следующие направления констатирующего эксперимента по изучению лексики у детей младшего школьного возраста с билингвизмом: исследование пассивного словаря, объема и качества активного словаря, распознавания общих категориальных значений, распознавания семантически близких значений, распознавания семантически далеких значений, словаря синонимов и словаря антонимов.

Анализ результатов констатирующего исследования позволил сделать следующие выводы: у младших школьников с билингвизмом была отмечена ограниченность словарного запаса, значительное расхождение между пассивным и активным словарем, неточное употребление слов, смешение слов, относящихся к разным языкам, явления интерференции на лексико-семантическом уровне, трудности актуализации словаря.

По результатам эксперимента нами было выделено две группы младших школьников, в зависимости от влияния у этих детей одной языковой системы на другую, а также степени выраженности и характера недоразвития лексики.

Дети, вошедшие в первую подгруппу, нуждались в коррекционной работе по формированию лексики. С учетом этого были определены ведущие направления коррекции для детей первой подгруппы.

Коррекционно-развивающая работа по формированию лексики для детей, вошедших в первую подгруппу, предполагала решение следующих задач:

- расширение словаря детей-билингвов за счет наиболее употребительных глаголов;
- работа по овладению прилагательными, обозначающими основные цвета, форму, величину, высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес, образующимися от существительных с помощью суффиксов, а также сложными по семантике прилагательными (например, оценочными, обозначающими внутренние качества человека);
- работа по обогащению и уточнению словаря существительных и по усвоению слов обобщающего характера;
- работа по уточнению слов-синонимов и его расширению в русском языке;
- работа по обогащению словаря за счет местоимений, числительных, наречий.

Вторая подгруппа детей с билингвизмом по показателям выполнения экспериментальных заданий на исследование лексической системы речи соответствовала норме. Поэтому нами было определено, что с детьми второй подгруппы нет необходимости проводить работу над словом. Но в целях профилактики нарушений лексики этих детей целесообразно подключать их на фронтальных занятиях.

Логопедическая работа по развитию лексики у детей с билингвизмом на формирующем этапе эксперимента осуществлялась параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций и познавательных способностей. Процесс формирования лексики основывался на системном подходе, учитывая связи развития словаря детей со становлением у них психических функций.

Следует отметить, что коррекционная и профилактическая работы проходили в условиях организованного комплексного логопедического и педагогического воздействия с учетом общих дидактических принципов (доступности, наглядности, индивидуального подхода, конкретности, сознательности, постепенного усложнения заданий и речевого материала).

Во фронтальной работе участвовали дети-билингвы, вошедшие в две подгруппы по результатам диагностики, а также младшие школьники-монолингвы, обучающиеся в классах с данными детьми.

Результаты, полученные на контрольном этапе, свидетельствуют об эффективности проведенной нами логопедической работы, осуществленной в условиях интегрированного обучения детей младшего школьного возраста с билингвизмом.

Таким образом, поставленные нами цели и задачи были реализованы в процессе исследования. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина, А.Е., Обучение детей с двуязычием русскому языку / А.Е. Аникина, Н.В. Павлова // Школьный логопед. – 2004. – № 3. – С. 19-24.
2. Бабаева, Е.А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Бабаева. – М., 1992. – 147 с.
3. Багана, Ж. Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм: монография / Ж. Багана. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2021. – 126 с.
4. Багироков, Х. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): монография / Х. Багироков. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. – 81 с.
5. Билингвизм в теории и практике / под ред. З.У. Блягоза. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. – 198 с.
6. Блягоз, З.У. Проблема заимствования в адыгейском литературном языке / З.У. Блягоз // Филологический вестник АГУ. – 2001. – №2. – С. 78-81.
7. Богородицкий, В.А. Очерки по языковедению и русскому языку. Серия «Лингвистическое наследие XX века» / В.А. Богородицкий. – М.: Эдиториал, 2004. – 221 с.
8. Вахрушева, Л.В. Языковые и речевые игры в условиях билингвизма / Л.В. Вахрушева, В.Г. Широбокова. – Ижевск: Изд-во ИПК и ИПРО УР, 2010. – 105 с.
9. Веккер, Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 686 с.
10. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 162 с.

11. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М. – Л., 1935. – С. 53-72.
12. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 432 с.
13. Гришанова, И.А. Национально-русское двуязычие и его использование в коррекции речевых нарушений у младших школьников: учебно-методическое пособие / И.А. Гришанова. – Ижевск: Шелест, 2024. – 40 с.
14. Заводницкая, Ю.В. Актуальные проблемы обучения детей-билингвов в поликультурном регионе (на примере Калининградской области) / Ю.В. Заводницкая // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 6-9.
15. Залевская, А.А. Вопросы теории двуязычия / А.А. Залевская. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 147 с.
16. Залевская, А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия / А.А. Залевская, И.Л. Медведева. – Тверь, 2002. – 194 с.
17. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М., 1989. – 223 с.
18. Имедадзе, Н.В., Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Н.В. Имедадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.
19. Карлинский, А.Е. Основы теории взаимодействия языков / А.Е. Карлинский. – Алма-Аты, 1990. – 181 с.
20. Ключина, О.А. Билингвальное образование как ресурс поликультурной образовательной среды в школе / О.А. Ключина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 47-50.
21. Колыхалова, О.А. Билингвизм и гуманитарное образование / О.А. Колыхалова // Педагог. – 2000. – № 2. – С. 2-6.

22. Космина, М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма / М.А. Космина. – Хабаровск, 2007. – 174 с.
23. Курбангалиева, Ю.Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: автореф. дис. ...канд.пед. наук / Ю.Ю. Курбангалиева. – М., 2003. – 153 с.
24. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2005. – 312 с.
25. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей. Сборник методических рекомендаций / Л.В. Лопатина, Г.Г. Голубева, В.А. Калягин. – М.: САГА, Форум, 2006. – 271 с.
26. Магер, М.О. Билингвальность у младших школьников (отражение особенностей речевого и эмоционального развития детей в восприятии родителей) / М.О. Магер // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1521–1525. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/96223.htm>.
27. Настрогова, М.А. Речевые ошибки у детей с билингвизмом / М.А. Настрогова, С.Е. Уромова // Неофит: сб. ст. по материалам науч.-практ. конф., аспирантов, магистрантов, студентов. – Н. Новгород, 2018. – С. 133–137.
28. Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
29. Поваляева, Г.А. Особенности письма у младших школьников с билингвизмом / Г.А. Поваляева, А.А. Зинякова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 53–55. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/206/10981>.
30. Потебня, А.А. Язык и народность / А.А. Потебня // Эстетика и поэтика. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 464 с.

31. Протасова, Е.Ю. Дети и языки / Е.Ю. Протасова. – М., 1998. – 167 с.
32. Раку, Ж.П. Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах. Монография / Ж.П. Раку. – Кишинёв: КГПУ, 2008. – 238 с.
33. Румега, Н.А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом / Н.А. Румега // Логопедия в школе: практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. – М.: МарТ, 2004. – 97 с.
34. Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование / Л.Л. Супрунова, Ю.С. Свиридченко. – М.: Академия, 2013. – 233 с.
35. Унарова, В.Я. Развитие метаязыковых способностей у младших школьников-билингвов как самостоятельная задача обучения языкам / В.Я. Унарова, Е.А. Хамраева // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1. – С. 31-37.
36. Филимошкина, Н.М. Разграничение речевой патологии и проявлений билингвизма / Н.М. Филимошкина // Дефектология. – 1980. – № 2. – С. 36-38.
37. Харенкова, А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов / А.В. Харенкова // Проблемы современного образования. – 2023. – № 2. – С. 160-167.
38. Хаскельберг, М.Г. Билингвизм / М.Г. Хаскельберг. – М., 2006. – URL: https://drive.google.com/file/d/1fnjbQkRw6QF0CMYJywDSz8_64p47giFu/view.
39. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
40. Черничкина, Е.К. Парадигмальность проблемы билингвизма / Е.К. Черничкина. – М., 2006. – URL: <https://drive.google.com/file/d/12EBaco-Xfo5csO5vOIwHTNRkpguJsdI4/view>.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. В.Г.БЕЛИНСКОГО

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое)
образование
Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения
лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.

«15» 11 20 23 г.

Протокол №3

Л.Н. Корчагина

Задание

По магистерской диссертации

Латышовой Марины Александровны

1. Тема работы «Особенности логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения».

Утверждена приказом по Университету «16» 11 20 23 г. № 1444/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «25» 01 20 26 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучение специфики и эффективности логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения в общеобразовательной школе.

Объект исследования: логопедическая работа с детьми-билингвами.

Предмет исследования: специфика логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения в общеобразовательной школе.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) изучить научно-методическую литературу по теме исследования;

2) описать специфику речевого развития детей-билингвов и содержание логопедической работы, проводимой с ними;

3) дать характеристику понятию «интегрированное обучение» и специфике его осуществления с детьми-билингвами;

4) подобрать методический материал и выявить особенности речевого развития детей-билингвов младшего школьного возраста;

5) разработать и апробировать содержание логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения;

6) определить эффективность проведенной работы.

5. Календарный план выполнения ВКР

№ п/п	Перечень подлежащих разработке вопросов	Сроки выполнения	Примечания
1	Провести анализ литературы по проблеме речевого развития детей-билингвов.	Сентябрь 2023 - март 2024	
2	Выявить особенности речевого развития детей-билингвов младшего школьного возраста в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2024 - апрель 2025	
3	Апробировать содержание логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения в ходе обучающего эксперимента.	Июль - декабрь 2025	
4	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2025 - январь 2026	

6. Дата выдачи задания « 16 » 11 2023 г.

Научный руководитель Сафонова к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Задание принял к исполнению Латышова М.А. Латышова

ОТЗЫВ
на магистерскую диссертацию
на тему «Особенности логопедической работы с детьми-билингвами в условиях
интегрированного обучения»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование,
магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья».
Латышовой Марины Александровны

Тема магистерской диссертации Латышовой М.А. является актуальной на сегодняшний день, так как двуязычные дети являются особой группой в категории школьников, имеющих недоразвитие или нарушение речи. Логопеды проявляют особый интерес к билингвизму, поскольку он нередко выступает в качестве причины возникновения речевой патологии, что зачастую оказывает влияние на развитие познавательной сферы и препятствует социальной адаптации ребенка-билингва.

От своевременной и правильной диагностики нарушений у двуязычных детей зависят виды коррекционной помощи, а также прогноз обучения и развития ребенка, вырабатываются рекомендации для родителей и педагогов, определяется вид помощи, в которой нуждается ребенок: логопедическая, психологическая или педагогическая коррекция, наблюдение, консультирование родителей и др.

В работе четко определены объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза, обоснованы теоретические основы исследования, раскрыты новизна, теоретическая и практическая значимость. Методологический уровень исследования, его стратегия, выбор теоретического анализа, понятийный аппарат, заслуживают положительной оценки и свидетельствуют об исследовательской культуре автора.

Автор работы основательно и многосторонне исследует поставленные задачи и демонстрирует широкую эрудицию и компетентность по рассматриваемой тематике.

Латышова М.А. изучила значительное количество источников научной и учебно-методической литературы. Теоретические знания, полученные в процессе учебы, умения работать с литературой, знание информационных технологий позволяют проводить квалифицированный анализ имеющейся информации и принимать эффективные решения.

Латышова М.А. разработала диагностический инструментарий для выявления особенностей речевого развития детей-билингвов младшего школьного возраста. На основе полученных экспериментальных данных ею были определены задачи, основные направления и содержание логопедической работы с детьми-

билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения, а также разработаны уровневые коррекционные мероприятия по формированию лексики для детей, которые проводились параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций и познавательных способностей.

Магистерская диссертация написана корректным научным языком, достаточно хорошо технически оформлена. Структура работы характеризуется логичностью и обоснованностью.

Можно обоснованно заключить, что в диссертационном исследовании доказана результативность. Автор достиг запланированной в исследовании цели и добился позитивных результатов. Диссертация является законченным научно-исследовательским трудом, выполненным автором самостоятельно на достаточно высоком научном уровне.

Анализ содержания работы, позволяет констатировать, что автором научно обоснована и разработана методика логопедической работы с детьми-билингвами младшего школьного возраста в условиях интегрированного обучения; экспериментально выявлены особенности речевого развития детей-билингвов; на основе полученных экспериментальных данных раскрыты сущностные характеристики.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что перед нами самостоятельное завершённое исследование, новаторское и оригинальное как по выдвигаемым в нем проблемам, так и по способам их решения.

Латышова М.А. заслуживает присвоения квалификации «магистр» и может быть допущена к защите выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации).

Научный руководитель:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



О.В. Сафонова

РЕЦЕНЗИЯ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Особенности логопедической работы с детьми-
билингвами в условиях интегрированного обучения».
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Латышовой Марины Александровны

Диссертация представляет собой основательное исследование особенности логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения. Латышова М. А. представила подробный анализ проведенного экспериментального исследования, которое включало в себя различные виды заданий, направленных на выявление особенностей логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения.

Результаты проведенного исследования и разработанные особенности логопедической работы с детьми-билингвами как средства становления коммуникации у школьников в условиях интегрированного обучения может быть использованы в практической деятельности педагогов школьных образовательных организаций, что позволяет сделать вывод о теоретической и практической значимости проделанной работы.

Автором продемонстрирована способность к анализу научной литературы, логичность в изложении результатов этого анализа, грамотный подход к выбору и применению диагностической методики, высокий уровень способностей к анализу и интерпретации полученных эмпирических данных.

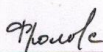
Работа имеет четкую структуру и логическую последовательность, что делает ее доступной для широкого круга читателей.

К пожеланиям по работе следует отнести расширение представленных не только теоретических основ особенностей логопедической работы с

детьми-билингвами в условиях интегрированного обучения, но и дать
большой объём практического материала в виде заданий, упражнений.
Указанные пожелания не влияют существенно на общую оценку.

Работа Латышовой Марины Александровны «Особенности
логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного
обучения» оценивается положительно.

Учитель-логопед
МБОУ СОШ
им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное



Л. В. Фролова





СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

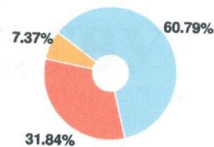
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Латышова Марина Александровна
Самочитирование
рассчитано для: Латышова Марина Александровна
Название работы: Латышова М.А. Особенности логопедической работы с детьми-билингвами в условиях интегрированного
обучения
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	31.84%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	60.79%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	7.37%
ИИ-КОНТЕНТ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 30.12.2025



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.8-78, титульный лист с.1, содержание с.2, введение с.3-7, выводы с.79-81
Медицина; Публикации РГБ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Сводная коллекция научных работ Беларуси; PubMed; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; СМИ России и СНГ; ИПС Адилет; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования; IEEE; Коллекция НБУ; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования IEEE; Сводная коллекция ЭБС; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Патенты СССР, РФ, СНГ; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интерн...

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

30.12.25

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.