

RU

Коммуникативно-речевое развитие старших дошкольников с неродным русским языком в условиях русскоязычной среды детского сада

Емельянова И. Д.

Аннотация. Цель исследования – разработать и реализовать содержание коррекционно-развивающей деятельности по коммуникативно-речевому развитию детей старшего дошкольного возраста с неродным русским языком в русскоязычной среде дошкольной образовательной организации (ДОО). В статье рассматриваются проблемы детского билингвизма с точки зрения педагогики, социолингвистики, логопедии, представлены теоретические (анализ, обобщение и систематизация подходов к определению коммуникативно-речевых умений старших дошкольников с неродным русским языком) и эмпирические (невключенное наблюдение, диагностические ситуации, беседа, количественная и качественная обработка результатов исследования) методы исследования. Результаты диагностики коммуникативно-речевых умений старших дошкольников с неродным русским языком позволили автору выявить доминирование низкого уровня. Научная новизна исследования заключается в том, что расширены педагогические знания об онтогенезе детей-билингвов, раскрыты сущность и содержание диагностики коммуникативно-речевых умений старших дошкольников с неродным русским языком и методики коммуникативно-речевого развития детей, основанной на погружении иноязычных воспитанников в русскоязычную среду, обучении общению на русском языке в типовых ситуациях и играх-диалогах, об эффективности которой свидетельствует положительная динамика результатов контрольного эксперимента.

EN

Communicative and speech development of senior preschoolers with a non-native Russian language in a Russian-speaking kindergarten environment

I. D. Emelyanova

Abstract. The purpose of the study is to develop and implement the content of correctional and developmental activities for the communicative and speech development of senior preschool children with a non-native Russian language in the Russian-speaking environment of a preschool educational organization. The article examines the problems of child bilingualism from the point of view of pedagogy, sociolinguistics, and speech therapy. The paper presents theoretical (analysis, generalization and systematization of approaches to determining the communicative and speech skills of senior preschoolers with a non-native Russian language) and empirical (non-included observation, diagnostic situations, conversation, quantitative and qualitative processing of research results) research methods. The results of the diagnosis of the communicative and speech skills of senior preschoolers with a non-native Russian language allowed the author to identify the dominance of a low level. The scientific novelty of this study is that it adds to our understanding of how children learn languages. It explains how to assess the communication and language skills of older preschoolers who speak a language other than Russian as their first language. It also suggests methods for helping these children improve their communication skills by immersing them in a Russian-speaking environment, practicing conversations in Russian in typical situations, and playing language games. The effectiveness of these methods is shown by the positive results of the control experiment.

Введение

В современном мире в связи с активностью миграционных процессов наблюдается стремительный рост численности билингвов среди детей и их интеграция в социум.

Термин «билингвизм» имеет латинское происхождение (*bi* – «двойной, двоякий», *lingua* – «язык») и в переводе на русский язык означает «двуязычие». В ракурсе разных авторских позиций даются трактовки билингвизма. В толковом словаре иностранных слов билингвизм определяется как владение двумя языками, параллельное применение в речевой деятельности двух языков (Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов: около 25 000 слов и словосочетаний. Изд-е 2-е, доп. М.: Русский язык, 2000).

Примечательно, что Л. В. Щерба (1974) под двуязычием понимает способность говорения каких-либо групп народонаселения не только на двух языках, но и диалектах одного языка. Л. Блумфилд (1968) относит к билингвизму владение на уровне носителя двумя языками. С точки зрения характеристик формирования билингвизма целесообразно выделить его типы: индивидуальный и групповой билингвизм. Явление билингвизма, проявляющееся у конкретного человека, определяется как индивидуальный билингвизм. Если группа людей начинает активно использовать два языка, то это, соответственно, групповой (народный) билингвизм (Коровушкин, 2013; Баранова, 2020). В этом случае имеет место выделение такого типа билингвизма, как национальный, – тип двуязычия, при котором та или иная нация в определенной мере владеет двумя языками.

В зависимости от того, в какой возрастной период ребенок стал осваивать второй язык, рядом авторов распознается ранний (освоение другого языка до 5 лет) и поздний билингвизм (позже 5-7 лет, уже после усвоения норм первого языка) (Михайлов, 1988; Белянин, 2004; Ключуков, Ушакова, 2021; Симонов, 2021). Однако до настоящего времени остается спорным вопрос временного интервала одновременного билингвизма (форма двуязычия, при которой ребенок становится билингом, овладевая двумя языками с рождения).

Согласно способу овладения вторым языком, признается естественный и искусственный билингвизм. Естественный билингвизм определяется как нерегулируемое освоение языка, осуществляемое в процессе непринужденного взаимодействия с языковой средой, языковыми носителями. В противоположность, искусственный билингвизм – вид двуязычия, которое приобретает в ходе сознательно организованного, целенаправленного обучения иностранным языкам. Так как ранний билингвизм зачастую обусловлен проживанием с детского возраста в двуязычной культуре, то он коррелирует с естественным, а поздний, соответственно, – с искусственным (Протасова, Родина, 2023).

Авторами в области логопедии высказывается точка зрения о том, что приоритет билингвального развития в период дошкольного детства может оказаться фактором риска для появления вербальных дефектов (Овчинников, Протасова, 2011). Изучение двуязычных детей дошкольного возраста в психологическом ракурсе выявило по каждому из языков некоторую задержку в речевом развитии (Кудрявцева, Волкова, 2014). Вместе с тем отдельные исследователи отмечают при освоении второго языка усугубление риска появления заикания (Курбангалиева, 2003; Осиповская, 2005; Van Borsel, Maes, Foulon, 2001). Тем не менее в перспективе овладение двумя языками позволяет наращивать общий темп развития. Несмотря на противоречивость взглядов относительно онтогенеза дошкольника с билингвизмом, бесспорно, что одновременное овладение двумя языками оказывает влияние на все аспекты речевого развития, начиная от фонетических и заканчивая синтаксическими и семантическими сторонами (Куфтяк, Ханухова, Пойманова, 2019; Бочко, 2021; Меркулова, 2022).

Актуальность исследования связана с прогрессирующими миграционными и интеграционными процессами в обществе, которые, безусловно, приводят к ежегодному росту количества детей-билингвов. Вхождение детей, для которых русский язык является неродным, в русскоязычное общество обуславливает необходимость налаживания максимально комфортной и доступной адаптации к непривычным для них условиям.

Для достижения вышеизложенной цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность понятия «коммуникативно-речевое развитие».
2. Провести диагностику коммуникативно-речевых умений детей – билингвов дошкольного возраста с неродным русским языком и проанализировать ее результаты.
3. Обосновать методику коммуникативно-речевого развития детей старшего дошкольного возраста с неродным русским языком.
4. Определить и апробировать содержание коммуникативно-речевого развития детей-билингвов дошкольного возраста с неродным русским языком в условиях русскоязычной среды детского сада.

Теоретическая база. Дошкольный возраст – это время довольно энергичного процесса вербального развития ребенка. На стадии дошкольного детства, по мнению исследователей А. Н. Веракса, Е. С. Ощепковой, Д. А. Бухаленковой, Н. А. Картушиной, проявляют себя и регуляторные функции, степень полноценности которых определяет статус ребенка в соответствии с возрастными показателями, обеспечивающими в дальнейшем школьную успеваемость. Исследователями также продемонстрирован сопоставительный анализ влияния родного и второго языка на развитие речи, отображено взаимовлияние процессов двуязычного развития и становления регуляторных функций (Веракса, Ощепкова, Бухаленкова и др., 2019, с. 57). На взаимосвязь билингвизма и когнитивного развития дошкольников, включая сформированность регуляторных функций, указывают и другие исследования (Твардовская, Габдулхаков, Новик, 2022).

Педагогическая наука располагает трудами, которые легли в основу нашего исследования. В ряде работ представлено обоснование условий формирования у детей коммуникативных умений на другом языке, определены теоретические основы обучения второму языку (Коровушкин, 2013; Протасова, Родина, 2023; Лхасаранова, Цыренова, Дондокова и др., 2022), описаны технологии игрового моделирования иноязычного общения дошкольников (Протасова, Родина, 2023; Подельщикова, Груздова, 2020) и обучения русскому языку в национальных школах (Лоцманова, Кожевникова, Борисова, 2022), особенности организации языковой среды для детей-билингвов (Кошелева, 2023).

В кругу основных компетенций коммуникативной сферы ребенка-дошкольника ученые выделяют первоначальную речевую компетенцию, позволяющую самостоятельно решать задачи, связанные с использованием речи как средства общения (Каюмова, Нигматуллина, 2024). В отдельных исследованиях значимое место отводится когнитивному и физическому развитию детей в условиях двуязычия (Веракса, Ощепкова, Бухаленкова и др., 2019; Габдулхаков, 2020). В ряде исследований подчеркивается, что начальную ступень освоения речи как на родном, так и неродном языках составляет овладение фонетико-фонематической системой языка, представляющей основу оперирования всеми формами речевой деятельности, которая одновременно обуславливает усвоение ребенком лексического и грамматического материала (Раджабова, 2021; Салехова, Шакирова, 2022).

В то же время, на наш взгляд, проблема должна рассматриваться в ракурсе выявления коммуникативно-речевых умений дошкольников с неродным русским языком и последующего коммуникативно-речевого развития через овладение русским языком.

В своих психологических исследованиях еще Л. С. Выготский (2016) раскрыл первоначальную функцию речи – коммуникативную. Речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания. Она выступает как деятельность, связанная с взаимодействием между людьми в форме диалога. А. Н. Леонтьев (2007) изучал общение как коммуникативную деятельность, включенную в коллективную деятельность людей, имеющую специальную цель: речевую передачу, коммуникацию содержания общения.

Трактуя речь как средство общения, целесообразно говорить о коммуникативно-речевом развитии дошкольников, то есть, на наш взгляд, о развитии коммуникативно-речевых умений.

Следует отметить, что изучением коммуникативно-речевых умений у детей дошкольного возраста занимались Н. С. Александрова, О. А. Петушкова (2022), А. Г. Арушанова (2005), Г. С. Демидчик (2001), О. А. Горлова (2012). А. Г. Арушанова (2005) рассматривает коммуникативно-речевые умения как умение налаживать взаимодействие с партнером, использовать речь в разнообразных коммуникативных ситуациях, расширяющихся сферах общения, что предполагает включение ребенка в общение или диалог со взрослыми и сверстниками. Согласно Г. С. Демидчик (2001), эти умения раскрываются как способность ученика правильно использовать словесные средства для эффективного взаимодействия между участниками общения. В исследованиях О. А. Горловой (2012) по изучению коммуникативно-речевых умений детей раннего возраста определено, что данные умения – это способность взаимодействовать со взрослыми (сверстниками), используя при этом способы и средства выражения мысли и отношений. Н. С. Александрова и О. А. Петушкова (2022), развивая эти идеи, придерживаются определения, что коммуникативно-речевые умения – это владение способами ориентации в различных ситуациях общения, основанное на подборе содержания общения, планирования и передачи речи при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Для решения указанных задач в статье применяются следующие методы исследования: анализ научной и научно-методической литературы по проблеме речевого онтогенеза в условиях билингвизма, невключенное наблюдение за детьми-билингвами дошкольного возраста в ходе педагогического эксперимента, педагогический эксперимент, количественно-качественный анализ результатов исследования, а также обобщение накопленного педагогического опыта.

Практическая значимость работы состоит в том, что описанные и апробированные направления и содержание деятельности по коммуникативно-речевому развитию детей-билингвов дошкольного возраста с неродным русским языком могут быть полезны для учителей-логопедов, педагогов, методистов и руководителей системы дошкольного образования и родителей, стремящихся к созданию би- или мультилингвальной среды в семье, а также использованы в качестве организационно-методического ресурса в рамках дисциплин «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» (направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование) и «Логопедия» (направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование).

Обсуждение и результаты

По мнению М. М. Михайлова (1988), постижение другого языка напрямую объединено с выработкой новых понятий, закрепленных определенной лексикой, овладение речью на этом языке способствует формированию нового способа мышления. При этом некоторые исследователи выражают мнение, что мышление развивается благодаря общему универсальному коду, однако речь использует конкретные коды языков, отражающиеся в устных высказываниях и при письме (Кудрявцева, Волкова, 2014; Салехова, Шакирова, 2022).

Обнаружено, что наращивание словаря у двуязычных детей осуществляется на осваиваемых языках неравномерно. Это происходит из-за того, что окружение ребенка не всегда равнозначно дублирует собственную речь для него. Согласно морфологической (типологической) классификации, в основе каждого языка лежит свойственная только ему грамматическая система. У осваиваемых языков значения слов не всегда эквивалентны, возможны варианты, когда слова одного языка не имеют точного перевода на другом. Тонкое понимание значений довольно долго не формируется у детей-билингвов.

Логопедическая помощь детям-билингвам требуется в том случае, если их речевое состояние расценивается как специфическое языковое недоразвитие (согласно международной терминологии) (Овчинников, Протасова, 2011). Под этим термином понимается комплекс вербально-психологических нарушений. В качестве основных симптомов специфического языкового недоразвития выступают: ограниченность трансляции речевых умозаключений, сложности переработки языкового сообщения, дефицитность отдельных фрагментов фонологии. Все это приводит к речевому недоразвитию и снижению общей грамотности (Овчинников, Протасова, 2011; Adams, Clarke, Haynes, 2009).

В рамках изучаемой проблемы было организовано экспериментальное исследование. Диагностическое исследование проводилось нами в октябре 2022 года на базе пяти детских садов г. Ельца Липецкой области. В нем участвовали дети-билингвы старшего дошкольного возраста 5-6 лет в количестве 20 человек (родной язык: армянский, азербайджанский). Цель диагностики – выявление уровня овладения коммуникативно-речевыми умениями детьми-билингвами. Критерии и показатели оценки овладения коммуникативно-речевыми умениями исследуемыми дошкольниками выстраивались согласно пониманию коммуникативно-речевых умений дошкольников как способности подбирать и планировать содержание общения со сверстниками и взрослыми, используя словесные средства для их эффективного взаимодействия в различных ситуациях.

В соответствии с определением коммуникативно-речевых умений старших дошкольников с неродным русским языком, были выделены следующие критерии и показатели оценки их коммуникативно-речевых умений:

- мотивационный (по отношению к сверстникам) (проявление речевой инициативы и ответной реакции на предложения сверстника к взаимодействию в совместной игровой деятельности);
- когнитивно-вербальный (владение речевыми средствами: звукопроизношение, словарь, грамматический строй, связная речь);
- операциональный (способность слушать информацию собеседника, эмоционально подстраиваться под состояние партнера, договариваться с ним);
- рефлексивный (решение проблемных ситуаций из повседневной жизни детей в образовательной организации).

Предложенные критерии и показатели позволили определить высокий, средний и низкий уровни коммуникативно-речевых умений детей-билингвов старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень характеризуется тем, что ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия, откликается на инициативу сверстников; стремится к взаимодействию со взрослым и реагирует на его речевые действия; умеет правильно формулировать большинство вопросов на русском языке и самостоятельно строить связное речевое высказывание, имеет достаточный запас слов на русском языке для поддержания беседы, вступления в обсуждение; ребенку свойственна свободная, соответствующая когнитивной ситуации реакция на собеседника; умеет внимательно и терпеливо слушать, понимать русскоязычную информацию собеседника, адекватно эмоционально пристраивается к ситуации общения; самостоятельно решает проблемные ситуации из повседневной жизни.

Средний уровень определяется трудностями во взаимодействии с собеседником: ребенок часто проявляет инициативу, однако не всегда отвечает на предложения включения в совместную деятельность, при беседе наблюдается частое отвлечение от поставленного на русском языке вопроса, однако отмечается понимание простых по содержанию вопросов и высказываний, участие в беседе или диалоге с пониманием медленно произносимых фраз, наблюдается несформированность связности речевого высказывания на русском языке; имеет достаточный словарный запас для поддержания беседы, но недостаточно использует его; отмечается употребление в речи простых лексико-грамматических структур, называние предметов без согласования, а глаголов – в форме инфинитива; умеет слушать, понимать информацию собеседника на русском языке.

Низкий уровень характеризуется тем, что ребенок старается не контактировать со сверстниками и взрослыми; при беседе наблюдается неумение формулировать вопросы на русском языке и отвечать в соответствии с содержанием вопроса, речь бессвязная; слушает, но не всегда понимает информацию на русском языке от собеседника, как правило, возникает однословная реакция («да» / «нет») на элементарные вопросы по повседневной тематике, крайне ограниченный словарный запас (или имеющий нулевой уровень).

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные по изучению уровня овладения коммуникативно-речевыми умениями детьми 6-го года жизни с неродным русским языком показали, что у 58% диагностирован низкий уровень коммуникативно-речевых умений. Дети не инициативны во взаимодействии со сверстниками, не умеют слушать при восприятии речи собеседника, затрудняются в разрешении конфликтных ситуаций с партнером по общению, их словарный запас крайне ограничен, а связное речевое высказывание не сформировано.

Старшие дошкольники, у которых выявлен средний уровень коммуникативно-речевых умений (42%) проявляли собственную инициативу в общении, однако не всегда включались в совместную деятельность, предлагаемую другими детьми, «уходили» от вопросов русскоязычных взрослых, если они не были простыми по содержанию, поддерживали беседу с более медленной речью, однако их связная речь на русском языке при достаточном словарном запасе и наличии простых лексико-грамматических структур была несформированной. Высокого уровня выявлено не было.

В целом по результатам диагностики обнаружилось, что лишь 40% дошкольников-билингвов способны отвечать на вопросы самостоятельно, а для 60% это становится возможным при помощи наводящих вопросов, у 75% воспитанников отмечаются нарушения грамматического строя, 58% обладают скудным лексическим запасом, у 60% двуязычных детей наблюдаются нарушения звукопроизношения. Анализ полученных данных диагностики продемонстрировал бедность и однотипность синтаксических построений, неадекватность применения местоимений в роли средств межфразовой связи. Речь изобилует лексическими повторами, нарушением последовательности слов, недостаточностью видовременной сопоставимости форм глагола в конструкциях.

Качественный анализ результатов диагностики позволил выявить наивысший процент сложностей в восприятии звонких, твердых и мягких согласных и их сочетаний. На фонетическом уровне дети-билингвы

максимальное число ошибок делали при произнесении мягких губных [п'], [б'], [м'], [ф'], [в'] и дрожащего [р'], в произношении [и] вместо [ы], свистящих и шипящих: мягченность согласных, когда они произносились в сочетании с гласным [ы]: «бил» (был), «забил» (забыл); смягчение шипящих согласных «сюза» (шуба), «масина» (машина), «мышь» (мышь) и др. Исследование грамматического строя речи позволило выявить неверное согласование прилагательных и глаголов по роду и числу («мой машина», «она пошел»); согласование существительных и прилагательных («яблоко зеленый», «сумка желтый», «кошкин лапа»); образование множественного числа существительных («стул – стулья» (стулья), «дерево – дерева» (деревья)); падежные окончания («нарисовал лева» (льва), «полы мыть тряпка» (тряпкой), «дрова рубить топор» (топором)). Согласование прилагательных и существительных в числе, роде и падеже, предложно-падежные сочетания практически недоступны детям-билингвам.

В процессе говорения были отмечены следующие особенности речи детей-билингвов: замена четко централизованного ударения в слове, характерного для русского языка, одинаковым распределением силы между словами; неверное ударение в словах при образовании грамматических форм, с подвижным ударением. На фонематическом уровне ошибки обнаруживались у двуязычных воспитанников в виде акцента.

В основу разработки методики формирующего эксперимента нами был положен успешно зарекомендовавший себя коммуникативный подход, обеспечивающий готовность общения на неродном языке. Для достижения полноценного общения приоритетное значение имеет овладение лексикой. Оптимальный словарный запас способствует выражению мыслей, без которых не представляется возможной коммуникация. Поэтому ключевым в лингвистическом развитии ребенка целесообразно считать лексический компонент. Данный факт подтвержден исследованиями в научной литературе, посвященной методике обучения иностранным языкам. В основу теории обучения лексике иностранного языка легли труды отечественных ученых (Пассов, Кузовлева, 2010; Филатов, 2004).

Ключевым аспектом при обучении языку считает лексический компонент В. М. Филатов (2004), отводя особое место способности использовать слова в речи. В его понимании, лексика представляет собой содержательную сторону речи и является предпосылкой формирования речевых умений.

Функциональную стратегию овладения коммуникативно-речевой способностью в процессе формирования лексических навыков предлагают Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева (2010), определяя шесть стадий, среди которых: восприятие слухового и зрительного образа слова, осознание значения, имитация слова (в изолированном виде и в предложении), называние слова, комбинирование его с другими словами и использование в ситуациях общения. В предложенной стратегии важное значение отводится стадии комплексного восприятия слова (его значения и формы), особенно его содержательной стороне.

Описанные в разработках основополагающие принципы работы с лексическим материалом, однако, не коснулись особенностей обучения неродному языку в период до начала обучения в школе, когда процесс овладения лексикой протекает одновременно и на родном языке. В исследованиях не представлена методика работы с детьми дошкольного возраста, которая учитывала бы особенности овладения лексическими единицами и соответствующими им понятиями, обозначающими свойства и качества объектов окружающего мира.

Обобщив приведенные выше теоретические положения относительно значимости лексического компонента в усвоении языка и взяв данный факт за основу обучения русскому языку детей-билингвов старшего дошкольного возраста, мы выстроили процесс их коммуникативно-речевого развития, разработав методику, отраженную в «Программе коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста 6-го года жизни с неродным русским языком». Цель Программы – обеспечить возможность ранней интеграции иноязычного ребенка в среду русскоговорящих детей. Программа «встраивалась» в образовательную программу дошкольной организации и реализовывалась в части, формируемой участниками образовательных отношений, в группах комбинированной направленности ДОО учителем-логопедом и воспитателем.

В Программе реализовывались четыре группы задач: в области формирования словаря, звуковой культуры и обучения грамоте, грамматического строя, связной речи (Табл. 1).

В соответствии с Программой, использовались следующие методы, способы и формы реализации содержания деятельности с детьми-билингвами: проблемные ситуации, моделирование игровых и реальных ситуаций, творческие игры и игровые упражнения, продуктивные виды детской деятельности, пение, хореография, музицирование, аудио- и видеозаписи.

В качестве *целевых ориентиров* коммуникативно-речевого развития детей-билингвов в Программе предложены:

- желание детей общаться на русском языке как со сверстниками, так и со взрослыми, интерес к речеворечеству;
- творческая активность, выражающаяся в количестве и качестве речевых продуктов;
- самостоятельность речевого производства, стремление выполнить речевую задачу по-своему, отказ от подсказок педагога, творческое преодоление речевых трудностей;
- инициативность, являющаяся показателем произвольности речи;
- гибкость речи, умение приспосабливаться к меняющейся ситуации, легкое включение речи в новые формы общения;
- речевая находчивость, умение преодолевать языковые затруднения, мобилизация речевых ресурсов.

Два раза в неделю (в первой половине дня) в игровой форме проводил занятия логопед. В первом периоде обучения (сентябрь-ноябрь) проходили индивидуальные занятия; во втором периоде обучения (декабрь-февраль) – в подгруппе из 3-5 человек. В третьем периоде (март-май) включали детей в групповые занятия совместно с русскоязычными детьми (до 12 человек в группе). Продолжительность занятий – 20 минут.

Таблица 1. Задачи коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с неродным русским языком

<i>Области коммуникативно-речевого развития</i>
<u>Словарь</u> <u>Учить:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - понимать отдельные слова, простые выражения, предложения и небольшие тексты; - называть отдельные предметы, включенные в круг действий детей, предметы и объекты ближайшего окружения бытового характера (название частей тела, игрушек, посуды); - называть собственное имя и имена близких людей; - называть собственные действия и употреблять глаголы, обозначающие действия объектов ближайшего окружения
<u>Звуковая культура и обучение грамоте</u> <u>Учить:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - правильно произносить гласные звуки русского языка; - правильно произносить согласные звуки раннего онтогенеза; - правильно произносить отдельные слова; - говорить не торопясь, громко; - регулировать силу голоса; - развивать фонематический слух (умение слышать одинаковые звуки, подбирать 2-3 слова с заданным звуком)
<u>Грамматический строй</u> <u>Учить:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - использовать систему окончаний существительных, прилагательных, глаголов для выражения рода, числа, падежа, времени; - согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже; - правильно использовать простые предлоги («в», «на», «под» и др.); - образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов; - использовать в речи простые предложения
<u>Связная речь</u> <u>Учить:</u>
<ul style="list-style-type: none"> - понимать на слух обращенную речь с опорой на наглядность и без нее; - уметь отвечать на простые вопросы о себе и ближайшем окружении; - обращаться к взрослому, сверстнику, задавать простые вопросы; - пользоваться в повседневной жизни фразовой речью, состоящей из 2-3 предложений; - заучивать короткие потешки, песенки, стихотворения; - составлять короткий рассказ из простых предложений о предметах и объектах ближайшего окружения (3-4 предложения)

Структура программного материала предусматривала постепенное накопление словаря и, соответственно, последовательное усложнение грамматических форм речи. Наряду с обогащением словарного запаса проводилась работа над произношением и развитием фонематического слуха, так как умение различать фонемы и правильно произносить их способствует развитию смысловой стороны слов. В Программе планировалось развитие связной речи с учетом отработанной лексики. В соответствии с лексико-грамматическим материалом Программы, предусматривалось коммуникативное развитие детей в играх-диалогах.

Программа предполагала погружение иноязычных детей в русскоязычную среду, обучение общению на русском языке в типовых ситуациях и коррекцию речевого недоразвития. Лексический минимум, предложенный в Программе, не превышал объема активного словаря детей III уровня речевого развития при общем недоразвитии речи. В Программе определена тематика и выделены разделы: «Коммуникативные ситуации», «Понимание и употребление лексико-грамматических конструкций», «Коммуникативные навыки», «Виды заданий», в которых раскрывается содержание. Задачи, выдвигаемые настоящей Программой, могут быть решены лишь при условии учета закономерностей овладения речью при двуязычии и особенностей усвоения второго языка в дошкольном возрасте.

При реализации Программы мы учитывали психофизиологические особенности детей 5-6 лет (ограниченную работоспособность, наглядно-образный характер мышления и др.). В связи с этим применяли специальные методические приемы, предупреждающие чрезмерное утомление, и не допускали перегрузку детей. Естественным источником мотивов, побуждающих детей к речи на русском языке, следует считать специально организованную игровую ситуацию. Поэтому игровая ситуация являлась для нас основным методическим приемом, служащим для реализации предлагаемой Программы.

Так как двуязычные дети с неродным русским языком посещали группы комбинированной направленности ДОО, то в рамках их коммуникативно-речевого развития велась в первую очередь логопедическая работа, аналогичная работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. На первом этапе обучения, когда дети только начали посещать ДОО, после анализа результатов диагностики коммуникативно-речевого развития с ними стали проводить индивидуальные логопедические занятия 2-3 раза в неделю, в зависимости от эффективности этих занятий. В данный период была необходима интенсивность в работе по овладению русским языком для обеспечения возможности интеграции ребенка в русскоязычную среду. Впоследствии двуязычных детей стали включать в подгрупповые занятия с логопедом совместно с русскоязычными детьми (основной этап). Игры-диалоги проводились учителем-логопедом 2 раза в неделю в первой половине дня.

Решение задач по коммуникативно-речевому развитию детей-билингвов с неродным русским языком осуществлялось не только в процессе занятий, но и при организации режимных моментов, а также в самостоятельной деятельности детей при непосредственном включении семьи.

Деятельность воспитателей по реализации задач Программы заключалась в следующем:

- 1) закрепление конкретных умений и навыков русской речи, усвоенной на занятиях с логопедом, в процессе других занятий, в режимных моментах, в игровой и другой самостоятельной деятельности;
- 2) упражнение детей в правильном произношении отдельных звуков, слов, фраз на всех проводимых занятиях, в процессе режимных моментов и при подготовке к досуговым мероприятиям;
- 3) проведение индивидуальной работы с детьми по заданию логопеда.

Во время пребывания ребенка в дошкольной образовательной организации воспитателями учитывались возможности усвоения русского языка (в процессе умывания, одевания, во время приема пищи), организовывалась развивающая речевая среда, обеспечивающая возможности общения на русском языке вне занятий, стимулирующая речевую активность детей-билингвов. Особое внимание уделялось свободным подвижным видам деятельности, сопровождаемым речью. Благоприятные условия для этого создавались на прогулке, когда активизировались не только навыки употребления новых слов в разных формах диалогического взаимодействия, но и закреплялись грамматические конструкции, интонации.

Эффективность коррекционно-развивающей работы напрямую зависит от заинтересованности родителей в успехах ребенка. С родителями детей, для которых русский язык не является родным, систематически проводились разъяснительные беседы, с одной стороны, о важности использования русского языка в семье, с другой – о создании специальных условий, позволяющих семье сохранить национальную самоидентичность, национальную языковую культуру, но в то же время предоставляющих возможность ребенку интегрироваться в русскоязычную среду. Беседы с родителями проводились как воспитателями, так и логопедами ДОО (в каждой ДОО, принимавшей участие в эксперименте). Родителям демонстрировались игровые приемы, которые они могут применять дома с детьми для овладения русским языком. Полезно организовывать совместные с родителями прослушивания аудиозаписей сказок, просмотры фильмов и мультфильмов на русском языке.

На начальном этапе работы отбор слов осуществлялся с учетом взаимодействия ребенка с его ближайшим окружением, их общих интересов и потребностей на основе ведущего вида деятельности.

Полезным способом адаптации в русскоязычной среде сверстников в ДОО в первоначальный период явилось составление мини-словаря часто употребляемой лексики, необходимой для использования в коммуникативно-речевых ситуациях («здравствуйте», «спасибо», «до свидания» и др.). Следующим достижением стало расширение словарного запаса, позволяющего двуязычным детям употреблять обозначения не только бытовых предметов, но и персонажей сказок, предметов окружающей действительности. Двуязычные воспитанники научились рассказывать, где живут, и составлять короткий рассказ о своей семье. Следующий этап развития характеризовался пониманием ими коротких рассказов. По мере наращивания словарного запаса детей-билингвов усложнялись задания и тематика бесед. Каждый этап завершался очередной промежуточной диагностикой и заполнением карт наблюдения.

Реализуемые в соответствии с заявленной Программой коммуникативные ситуации представлены в определенном формате. Рекомендуемый словарь усваивался детьми-билингвами в результате игр-диалогов между взрослым и ребенком. В качестве примера приводим коммуникативную ситуацию № 1 «Знакомство» (Табл. 2).

Таблица 2. Коммуникативная ситуация «Знакомство»

Коммуникативные ситуации		
«Знакомство» (взрослый – ребенок)		
Рекомендуемый словарь	Ты, твой, твое, мой, мое; имя; здравствуйте, привет, доброе утро, добрый день, добрый вечер, доброй ночи.	
Понимание и употребление лексико-грамматических конструкций в диалогической речи	<p>Взрослый. Как тебя зовут? А как его зовут? А как меня зовут? Как твое имя? Как его (ее) имя? Как мое имя?</p> <p>Сколько тебе лет? Сколько мне лет? Сколько ему лет? Сколько ей лет?</p> <p>Здравствуй, привет, доброе утро, добрый день, добрый вечер, доброй ночи.</p>	<p>Ребенок. Меня зовут ... Его зовут ... Вас зовут ... Мое имя ... Его (ее) имя ... Ваше имя ...</p> <p>Здравствуй, привет, доброе утро, добрый день, добрый вечер, доброй ночи.</p>
Содержание работы по формированию коммуникативных навыков	<p>Активизировать коммуникативные умения в ситуации знакомства:</p> <ul style="list-style-type: none"> • навык использования форм вежливости при приветствии и прощании; • учить детей отвечать на вопросы и задавать вопросы в ходе диалога; • учить детей называть свое имя (как настоящее, так и имя в соответствии с игровой ролью). 	
Виды заданий	Активизировать новые слова в диалоге при приеме детей в группу и в ситуации ухода домой. Проведение ролевых игр по теме «Знакомство». Знать и употреблять рекомендуемые слова.	

Результаты повторной диагностики сформированности коммуникативно-речевых умений детей-билингвов старшего дошкольного возраста позволили обнаружить положительную динамику: 75% двуязычных воспитанников ДОО проявляли инициативу и сами верно отвечали на вопросы, всего 25% детей

воспользовались помощью педагогов. Лишь у 45% были зафиксированы фонетические расстройства, недостаточность грамматического оформления была обнаружена у 30% детей. Скудность словаря отмечалась лишь у 20% обследуемых.

Заключение

Раскрывая сущность понятия «билингвизм», мы пришли к выводу о том, что ребенок, овладевающий двумя или несколькими языками одновременно, проходит сложный путь как речевого, так и психического развития. Проблема билингвизма затрагивает все стороны становления личности ребенка, формируя его как носителя разных культур.

Проведенный анализ диагностики коммуникативно-речевых умений детей-билингвов с неродным русским языком старшего дошкольного возраста (5-6 лет) позволил определить разнородность состава дошкольников в зависимости от уровня владения русским языком (низкий – 58%, средний – 42%), выявить отклонения от фонетических и грамматических (морфологических, синтаксических) норм языка, что говорит о неусвоенности лингвистической системы русского языка и вербальной недостаточности дошкольников-билингвов. Анализ русскоязычной речевой продукции привел к обнаружению ограничения лексического запаса и незнания правил фонетического и грамматического оформления речи, что провоцирует ее упрощение, стремление двуязычных детей использовать русскоязычную систему по аналогии с системой национального языка, включать процесс интерференции относительно родного языка.

Содержание процесса коммуникативно-речевого развития дошкольников-билингвов с неродным русским языком было успешно реализовано нами по «Программе коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста 6-го года жизни с неродным русским языком».

Проведенное нами исследование не исчерпало всех вопросов коммуникативно-речевого развития детей-билингвов дошкольного возраста с неродным русским языком. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в более детальном изучении особенностей методических аспектов организации коммуникативно-речевого развития дошкольников с целью их социально-коммуникативной интеграции в русскоязычную среду, взаимосвязи и преемственности в работе разных специалистов дошкольной образовательной организации по достижению успеха в овладении иноязычными детьми русским языком.

Источники | References

1. Александрова Н. С., Петушкова О. А. Коммуникативно-речевые умения старших дошкольников: диагностика и планирование развивающей работы // Вестник Вятского государственного университета. 2022. № 4 (146).
2. Арушанова А. Г. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. 2005. № 10.
3. Баранова Н. А. К вопросу о понятии «билингвизм» в обучении иностранным языкам // ADVANCED SCIENCE: сб. ст. XII междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 12 апреля 2020 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2020.
4. Белянин В. П. Психоллингвистика: учебник. Изд-е 2-е. М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 2004.
5. Блумфилд Л. Язык. М.: Прогресс, 1968.
6. Бочко М. М. Оценка русскоязычной речевой деятельности ребёнка-билингва // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. Вып. 8.
7. Веракса А. Н., Ощепкова Е. С., Бухаленкова Д. А., Картушина Н. А. Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3.
8. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии: в 6 т. М.: Юрайт, 2016. Т. 4.
9. Габдулхаков В. Ф. Об антропологии когнитивного и физического развития детей в условиях двуязычия // Современное дошкольное образование. 2020. № 1.
10. Горлова О. А. Формирование коммуникативно-речевых умений у детей раннего возраста: дисс. ... к. пед. н. М., 2012.
11. Демидчик Г. С. Развитие коммуникативно-речевых умений младших школьников средствами служебных частей речи: дисс. ... к. пед. н. К., 2001.
12. Каюмова А. Р., Нигматуллина Л. Э. Методика формирования коллокационной компетенции дошкольников // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 2.
13. Коровушкин П. В. Проблемы формирования двуязычного инпута в русской семье // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур: материалы докладов международной научно-практической конференции. Череповец, 2013.
14. Кошелева Ю. П. Различия в организации языковой среды для детей-билингвов дошкольного возраста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847).
15. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей-билингвов (в возрасте 1 года – 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза / Междунар. методический совет по многоязычию и межкультурной коммуникации. Riga: Retorika-A, 2014.

16. Курбангалиева Ю. Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2003.
17. Куфтяк Е. В., Ханухова Л. М., Пойманова Е. В. Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения // Современное дошкольное образование. 2019. № 2.
18. Кючуков Х. С., Ушакова О. С. Прагматические аспекты татарско-русского билингвизма детей дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2021. № 5 (107).
19. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 2007.
20. Лоцманова Г. В., Кожевникова И. Г., Борисова Н. Н. Приобщение детей дошкольного возраста к чувашской устной речи методом билингвизма // Интерактивная наука. 2022. № 11 (76).
21. Лхасаранова Б. Б., Цыренова Л. А., Дондокова С. Д., Ошоров С. Г. Теоретические основы развития устной речи детей дошкольного возраста в условиях билингвизма // Образовательный вестник «Сознание». 2022. Т. 24. № 5.
22. Меркулова А. С. Понятие «билингвизм» и его влияние на ребенка дошкольника // Студенческий. 2022. № 42 (212).
23. Михайлов М. М. Двухязычие в современном мире: учеб. пособие. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1988.
24. Овчинников А. В., Протасова Е. Ю. Двухязычие и дети со специфическим языковым недоразвитием // Логопед. 2011. № 5.
25. Осиповская М. П. Особенности связной речи заикающихся школьников-билингвов в сравнении с нормой: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2005.
26. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
27. Подельщикова И. А., Груздова О. Г. Игра как средство формирования коммуникативных умений старших дошкольников // Мир педагогики и психологии. 2020. № 08 (49).
28. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Методика раннего обучения иностранному языку: учебное пособие для вузов / под ред. Е. Ю. Протасовой. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023.
29. Раджабова Э. Х. Характеристика словаря детей старшего дошкольного возраста в ситуации билингвизма // Высокие технологии, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. XI всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 12 июня 2021 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2021.
30. Салехова Л. Л., Шакирова Д. М. Билингвальное обучение и двухязычие для развития мышления и коммуникаций. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2022.
31. Симонов К. В. К вопросу об определении и типологизации понятия «билингвизм» // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: сб. науч. ст. XIV всерос. с междунар. уч. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 19-20 марта 2021 г.). Воронеж: Научная книга, 2021.
32. Твардовская А. А., Габдулхаков В. Ф., Новик Н. Н. Билингвизм и регуляторные функции у дошкольников: обзор исследований // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 164. Кн. 1-2.
33. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д: АНИОН, 2004.
34. Щерба Л. В. К вопросу о двухязычии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
35. Adams C., Clarke E., Haynes R. Inference and Sentence Comprehension in Children with Specific or Pragmatic Language Impairments // International Journal of Language & Communication Disorders. 2009. Vol. 44. Iss. 3.
36. Van Borsel J., Maes E., Foulon S. Stuttering and Bilingualism: A Review // Journal of Fluency Disorders. 2001. Vol. 26.

Информация об авторах | Author information



Емельянова Ирина Дмитриевна¹, к. пед. н., доц.
¹ Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина



Irina Dmitrievna Emelyanova¹, PhD
¹ Bunin Yelets State University

¹ iemelyanova64@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 24.03.2024; опубликовано online (published online): 29.08.2024.

Ключевые слова (keywords): дети дошкольного возраста; коммуникативно-речевое развитие; коммуникативно-речевые умения; дети-билингвы; двухязычие; preschool children; communication and speech development; communication and speech skills; bilingual children; bilingualism.