

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ УСВОЕНИЯ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДЕТЬМИ – БИЛИНГВАМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ ДИСФУНКЦИИ

*З. В. Поливара,*

*Тюменский государственный университет,*

*г. Тюмень*

Дети-билингвы часто подвержены возникновению специфических речевых ошибок в русском языке, что обусловлено как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого развития не доминирующего языка. Сегодня многие из них в дошкольном возрасте имеют те или иные речевые дисфункции [3]. Мы, вслед за Е. Ю. Протасовой [3], утверждаем, что благополучное «двуязычие» ребенка развивается лишь в том случае, если хотя бы на одном языке он может понятно для себя и других выразить любую мысль, усваивать специфику языковых процессов. Если же речь полноценно не сформирована, то разрушается сама структура мысли и понятия и все речевые попытки ребенка выразить себя терпят крах [4]. Наибольший интерес представляет собой звуко-слоговая структура слова, поскольку искажения контура слова (звуко-слогового состава), по мнению Г. Е. Левиной, А. К. Марковой, Л. Ф. Спировой, Т. Б. Филичевой, Г. И. Чиркиной, О. Н. Усановой, З. В. Шариповой, признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре системного речевого нарушения. Контур слова может выступать и в качестве дополнительного дифференциального лингвистического критерия при двух сходных состояниях ОНР [6]. Уровень сформированности структуры слова определяет не только наличие недоразвития речи коркового генеза, но и определяет специфику и степень его выраженности. Однако в научной литературе остаётся недостаточно изученным вопрос как об особенностях дифференциальной диагностики речевых дисфункций у детей-билингвов, так и о специфике формирования структуры слова детьми-билингвами, имеющими речевые дисфункции.

С целью изучения специфики становления структуры слова, нами был проведён лингвистический сопоставительный анализ сочетания согласных в русском и татарском языках [1,2], который показал, что усвоение сочетаний русских согласных для билингвов-татар дошкольного возраста вызывает

большие затруднения. Так, например, в обоих языках имеются сочетания двух согласных *ст, ск, пт, кт, кс, мк* и др. Но это еще не говорит о том, что в любой позиции эти сочетания билингвы-татары произнесут в словах русского языка без каких-либо затруднений. Без затруднений названные сочетания они могут произнести в интервокальной позиции, например, в словах: *застой, поскакал, копит* и т.п. Однако эти же сочетания в начале слов для детей-билингвов представляют значительные трудности, так как в родном языке, как правило, нет сочетаний согласных в начале слов. Следовательно, при проверке слов со стечениями согласных в начале слов типа *фронт, кран*, логопеду следует помнить эту особенность и обучать сочетаниям согласных русского языка нужно так, чтобы сознание детей было переключено с фонологической системы родного языка на фонологическую систему русского языка. Для этого основным приемом обучения должно быть противопоставление слов типа *вход – выход, сход – исход*, т.е. противопоставление слов с необычным сочетанием согласных для татарского языка словам, которые отличаются от них или разделительным гласным между сочетанием согласных или гласным перед сочетанием согласных. Вполне естественно, что в первую очередь нужно обучать тем сочетаниям согласных, которые наиболее часто встречаются в потоке речи. Кроме того, отдельно следует обучать сочетаниям согласных в начале, в середине и в конце слов. При этом обучение сочетаниям двух согласных должно предшествовать сочетаниям трех и более согласных, как и предлагает традиционная методика, но с обязательной интерпретацией и сравнением с родным, в данном случае татарским, языком. Анализ усвоения сочетаний двух, трех, четырех согласных в начале слов в сопоставляемых языках показывает, что в первую очередь логопеду нужно взять лишь те сочетания, которые наиболее часто употребляются в языковой практике детей. К ним относятся из первой группы: *пр, пр', дв, дв', др, тр, тр', кр, гл, пл, дл', кн', вс', св*; из второй: *ст, ст', ск, сн, сн', см,сп, вн, вт, вт', вк, вр, вл'*.

На первых порах обучения из первой группы можно брать сочетания *[пр], [пр]'*, а из второй *[ст], [ст]'*, т.к. эти сочетания имеют самую большую частоту употребления. С учетом твердости и мягкости согласного [т] должны быть даны упражнения и на сочетания согласных *ст, ст'*, например: *стоять – устоять, сторожить – усторожить, ступать – уступать, стек – истек, стер – истер, стереть – истереть и т.п.*

К наиболее часто встречающимся сочетаниям трех согласных в начале слов относятся: *спр, спр', впр, впр', стр, стр', втр, втр'*, реже – *кпр', кпр, кст, кст', ктр, ктр', сбл', вбл', сгл', сгл', вдн', взд, вкв, скв, вкл', скл, скл', вкр, вкр', скр, скр', вл, вл', спл, спл'* и др.

Характерной особенностью этих сочетаний является то, что они обычно создаются в результате присоединения к существующим сочетаниям двух согласных дополнительного компонента слева, в роли которого чаще всего выступают согласные [в] и [с], реже – [к].

К наиболее часто встречающимся сочетаниям четырех согласных в начале слов русского языка относятся *взгр, вздв, взбр, вздр', вскр, вскр', вспр, встр, встр', вскл, всхр, всхр', вспл, вспл'*, а также сочетания *кстр, кстр'* и др. Образуя этим сочетаниям можно подразделить на три приема. В первый прием можно взять сочетания *взгр, взгр', вздв, вздр, взбр, взбр'*; во второй – *вкр, вскр', вспр, встр, встр', вскл, вскл', всхр*; в третий – *кстр, кстр', кспр*.

При анализе сочетания согласных в интервокальной позиции в татарском и русском языках мы рассмотрели сочетания согласных между гласными, и выявили, что, прежде всего, нужно остановиться на слогоразделе в русском и татарском языках.

Аванесовым Р. И. установлено, что в русском языке в большей части сочетаний согласных в интервокальной позиции слогораздел проходит перед сочетанием, в связи, с чем неконечный слог слова обычно бывает открытым. Однако между гласными бывают и такие сочетания согласных, при которых слогораздел проходит между согласными сочетаниями, делая, таким образом, неконечный слог закрытым. Например: *па/трон, пу/дра, о/кно, о/гня, но: нм/бар, кар/та, вой/на, тол/па*.

Слогоделение в татарском языке отличается от русского главным образом тем, что в двусложных и многосложных словах второй и последующий слоги не терпят в начале сочетаний двух согласных рядом, например: *[кош/та]* «на птице», *[кис/кэн]* «резавший». Скопление же двух согласных (проточный или сонорный+смычный) в конце первого слога возможно, например, *[айт/кьан]* «сказавший», *[тарт/ты]* «он тащил».

Следовательно, в одних случаях, которых гораздо меньше, слогораздел в русском и татарском языках совпадает, а в большинстве случаев слогораздел в данных языках не совпадает. В связи с этим создаются

определенные трудности при усвоении произношения русских согласных в интервокальной позиции учениками-татарами. В анализированных текстах наиболее часто встречаются следующие сочетания согласных между гласными:

1) из двух согласных *бр, тр, др, кр, пр, вл, гл, дл, пл, шл, сл, дл, лн, зл, сл, тн, вл, жл, кл, вл, дл, зл, сл, рл;*

2) из трех согласных *ств, стр, стн, тпр, втр, дсв, зл, спр, рск, ткр, скр;*

3) из четырех *дств, рств, тств, вств, йств, бств, нстр, тстр.*

Анализ сочетания согласных в конце слов в сопоставляемых языках показал, что в татарском языке в конце слов обычно наблюдается сочетание двух согласных, первый из которых чаще всего сонорный, а второй шумный, например: *тарт – тани, шарт – условие, кырык – сорок, ант – клятва, айт – праздник* и т.п. Кроме того, возможны также сочетания шумных с шумными, например: *аст – низ, нижняя часть, ост – верх, верхняя часть, дуст – друг*. В русском языке, в отличие от татарского, во-первых, в конце слов могут быть сочетания различных согласных. Во-вторых, количество различных сочетаний в русском языке гораздо больше, чем в татарском. Хотя нужно отметить, что сравнительно с началом и серединой слова, т.е. позицией между двумя гласными в конце слов русского языка встречается значительно меньше сочетаний согласных. Эти сочетания заслуживают особого внимания не только в связи с частотностью их употребления, но и в связи с тем, что неправильное произношение этих сочетаний держится очень устойчиво даже среди тех представителей татарского языка, которые неплохо владеют русским. Следовательно, на первый план выступает разработка лингвокоррекционных мероприятий, направленных на преодоление нарушений звуковой и слоговой структуры слова у детей-билингвов.

Основной задачей нашего исследования являлась разработка и апробирование системы приёмов лингвомоделирования структуры слова у детей-билингвов с учётом специфики функционирования стечения согласных в родном языке. В основу нашего логопедического воздействия была положена система приёмов работы с лингвистическими кубиками по формированию структуры слова, которая включала в себя два взаимосвязанных блока приёмов:

I. Приёмы лингвомоделирования, направленные на формирование звуковой структуры слова, на развитие зрительного, слухового и тактильного анализаторами взаимосвязей между ними.

II. Приёмы лингвомоделирования, направленные на формирование слоговой структуры слова с привлечением зрительного, слухового и тактильного анализаторов и их взаимосвязей.

На начальном этапе коррекционного воздействия моделирование структуры слова полностью зависело от логопеда, который произвольно добавлял буквы и слоги. Ребёнку оставалось лишь воспроизвести полученное из исходного слога слово.

На более поздних этапах логопедической работы, когда были проработаны и усвоены все исходные слоги, логопед предоставлял ребёнку возможность самостоятельно моделировать слово. Здесь ребенок испытывает трудности, поэтому пользуется помощью логопеда и действует под его контролем. Для этого нами были разработаны лингвистические кубики, имеющие базовую корневую основу и набор флексий с различными сложностями и условиями сочетаний согласных. Такие кубики позволяют не только моделировать слова различной сложности слоговой структуры, но и выступают в качестве дополнительных анализаторных опор, позволяют наглядно проследить за словоизменениями, активизируют зрительную память и вызывают заинтересованность в осознании языковой действительности.

На последних этапах обучения, когда ребенок уже полноценно овладел знаниями и умениями, он самостоятельно без помощи логопеда моделирует структуру слова от исходного слова.

Все приёмы были последовательны и тесно взаимосвязаны. Исключение или не усвоение одного из приёмов не позволит ребенку двигаться дальше и в конечном итоге овладеть структурой всех 14 классов слов. Система приёмов лингвомоделирования реализовывалась на логопедических занятиях с учетом требований программы обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи (5-7 лет) Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

По окончании овладения всеми предложенными слоговыми структурами слова были выполнены контрольные срезы. Результаты показали положительную динамику. Состояние слоговой структуры слова у детей-лингвов улучшилось. Дети стали правильно произносить слова не только 1-6 классов (по А.К. Марковой), но и верно воспроизводить структуру слов 7, 8,

классов. Как при отраженном, так и при самостоятельном назывании слов редко встречалось их напряженное и замедленное произнесение. При произнесении слов 10, 11, 12, 13 и 14 классов дети по-прежнему испытывали затруднения в виде замедленного, скандированного, по слогам, оспроизведения. Это объясняется более сложной и чужеродной слоговой структурой другого языка, включающей большее количество слогов и течений согласных в иных позициях, а также несколько иной, чем в родном языке, темпо-ритмической организацией речи в целом.

В своей работе мы сделали попытку провести сопоставительный анализ особенностей структуры слов разноструктурных (на примере русского и татарского) языков и показать те сложности, которые непременно ожидают ребёнка-билингва при речевой практике в условиях диагностики по традиционным логопедическим методикам, а также показать специфику логопедической работы с детьми-билингвами по формированию структуры слова. На наш взгляд, это позволит логопедам взглянуть и оценить речевые дисфункции у билингвов с позиции этнопсихолингвистического подхода.

Таким образом, взаимодействие языков, языковые контакты – это сложный процесс, охватывающий не только речевую деятельность при владении вторым языком, но и личность ребёнка в целом. Изучение взаимодействия русского языка с каким-либо неродственным языком имеет большое теоретическое и практическое значение, поскольку позволяет предельно полно выявить влияние лингвистических и нелингвистических факторов на развитие речи билингвов, а также позволит своевременно выявить и профилактировать речевые дисфункции.

#### Литература

1. Вафеев, Р.А. Татарско-русское двуязычие и аспекты билингвологии / Р.А. Вафеев. – Тобольск : ТГПИ им. Д.И.Менделеева, 2001.
2. Дементьева, Э. Ш. Проблемы национально-русского двуязычия и интерференции в современной лингвистике / Э. Ш. Дементьева // Улеймановские чтения – 2008 : материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, 15-16 мая 2008 г. Тобольск.
3. Поливара, З. В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста / З. В. Поливара. – Тюмень : ТюмГУ, 2007.

4. Поливара, З. В. Языковая личность билингвов в иноэтнично окружении / З. В. Поливара. – Германия : LAP.LAMBERT. Academic Publishing, 2012.
5. Протасова, Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников / Е. Ю. Протасова. – М : Владос, 2010.
6. Шарипова, З. В. Контур слова как средство дифференциально диагностики при двух сходных состояниях ОНР / З. В. Шарипова. Екатеринбург : УрГПУ, 1998.

**РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНОГО ТРЕНАЖЕРА**

*И. С. Разказчикова, А. В. Мамаева  
Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева  
г. Красноярск*

В ходе разработки рекомендаций к логопедическим занятиям по развитию средств коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью мы учитывали как общедидактические принципы обучения и воспитания, так и специальные принципы работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Логопедическую работу с детьми данной категории необходимо строить с учетом следующих *общих дидактических принципов*:

1. Принцип доступности, который предусматривает учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, имеющих стойкое нарушение интеллекта различной степени выраженности.
2. Принцип активности, обеспечивающийся разнообразием заданий игрового характера, позволяющим осуществлять многократное выполнение аналогичных действий на различном материале и в разных условиях сохраняя и поддерживая интерес детей к различным упражнениям.
3. Принцип прочности усвоения знаний предполагает закрепление коммуникативных навыков путем многократного повторения изученных