Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Факультет коррекционной педагогики

Кафедра логопедии

Дипломная работа

Технологии исследования и формирования лексики у детей с билингвизмом

Санкт-Петербург

2010

Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические основы изучения лексики у детей с билингвизмом

1.1 Концептуальные основы изучения билингвизма

1.1.1 Краткая история изучения билингвизма

1.1.2 Различные подходы к определению понятия "билингвизм"

1.1.3 Виды билингвизма

1.2 Онтогенез речи в условиях билингвизма

1.3 Развитие лексики в онтогенезе

1.4 Лексико-семантический аспект русской речи черкесов

Обобщение анализа теоретических предпосылок исследования

Глава 2. Исследование лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

2.1 Цель, задачи, методы,теоретические основы и организация исследования

2.2 Характеристика детей экспериментальной группы

2.3 Содержание методики исследования лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

Глава 3. Особенности нарушений формирования лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом (анализ экспериментальных данных)

3.1 Особенности состояния пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

3.2 Состояние объема и качества активного словаря

3.3 Особенности распознавания общих категориальных значений активного словаря

3.4 Особенности распознавания семантически близких значений активного словаря

3.5 Особенности распознавания семантически далеких значений активного словаря

3.6 Особенности состояния словаря синонимов

3.7 Особенности состояния словаря антонимов

Обобщение результатов констатирующего исследования

Глава 4. Методические рекомендации к логопедической работе по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

4.1 Теоретические основы, задачи, организация и ведущие направления логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей с билингвизмом

4.2 Содержание логопедической работы

Заключение

Список литературы

Введение

Язык - один из существенных признаков нации, тесно связан с национальной психологией, с самосознанием и самобытностью народа. За каждым языком - культура этноса, оригинальное видение мира, которые хранит язык. 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 дошкольного возраста протекает в условиях билингвизма.

Границы общения неизбежно расширяются: около 70% жителей земного шара в настоящее время - двуязычные или многоязычные. Почти в четверти государств нашей планеты люди говорят на двух языках. Около 56% жителей Европы владеют двумя языками, 28% - тремя. Каждые 5 лет количество людей, знающих два языка, возрастает на 9%.

На земном шаре осталось мало мест, где население сталкивается за свою жизнь всего лишь с одним - своим родным языком, хотя бы потому, что средства массовой информации, и прежде всего телевидение, проникают повсюду, а вместе с ними и целые потоки иноязычной информации. Большинство людей путешествует, мигрирует, пытается приспособиться к новой обстановке. Иностранные языки - а зачастую их несколько - входят во многих странах, как известно, даже в школьный минимум. Часто язык образования в том или ином государстве отличается от родного языка учащихся. Без знания другого или других языков в той или иной степени теперь не обойтись. Авторитетный лингвист Е.Ю. Протасова считает, что сегодня правильнее уже говорить о мультилингвизме (многоязычии), а не о двуязычии современного общества[39].

Измерить подобное многоязычие очень трудно. Проявления его разнообразны даже в одном человеке, а в обществе можно встретить самые разные конфигурации нескольких языков, источников мультилингвизма.

Причины билингвизма встречаются самые разные. Одной из основных причин билингвизма можно выделить миграцию населения, связанную с политическими, социально-экономическими и духовными обстоятельствами, вынуждающими людей менять свою жизнь, а вместе с тем и язык. Современные условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения, в связи с чем много людей пользуются в общении двумя и более языками. А наиболее характерным типом двуязычия в России является национально-русский язык, который усваивается при непосредственном общении людей разных национальностей с русскоязычным населением. Поэтому особо остро встает вопрос обучения детей – мигрантов и не русскоязычных детей, представителей других национальностей РФ, русскому языку как неродному или иностранному. Так же в настоящее время границы дальнего зарубежья стали открыты для многих граждан России и иностранный язык всё больше и больше внедряется в нашу жизнь. На улицах мы видим вывески, рекламу на иностранных языках. Многие жители России выезжают за рубеж на постоянное местожительство, на работу или на отдых. Поэтому в последние годы становится все более популярным изучение иностранных языков в дошкольном возрасте.

Общемировая тенденция становления многоязычия в условиях России развивается в двух направлениях: внутреннем и внешнем. В первом случае речь идет о стремлении малочисленных народов изучить язык своей страны (русский), каковым является язык "титульной" нации, для того, чтобы иметь возможность в полной мере реализовать свои гражданские права в рамках своего государства. Во втором случае имеется в виду стремление образованной части россиян к интеграции в мировую систему информационных, социальных и иных взаимоотношений, приобщение к ценностям мирового культурного наследия посредством изучения иностранных языков (английского, французского, немецкого, испанского, итальянского и т.д.).

В регионах России развитие двуязычия имеет совершенно разное значение; в зависимости от множества факторов каждый регион отличается собственной спецификой, содержанием, уровнем развития, сложившейся практикой и культурой двуязычия, а также степенью межцивилизационного взаимодействия и языковых контактов. Исключительную важность и актуальность эта проблема имеет в условиях Республики Карачаево-Черкессия, где черкесско(адыгско)-русские корреляции особо продуктивны для теоретизации билингвизма. Следует отметить, что в связи с миграционными процессами в постсоветском пространстве в Карачаево-Черкесской республике осело и проживает около тридцати национальностей. Понятно, что в подобной ситуации языковые контакты не только неминуемы, но в практическом плане и просто необходимы.

Процесс развития речи и обучения языку явление сложное и многообразное. Важной стороной в развитии речи является лексическое развитие детей. Количество слов только в русском языке исчисляется многими тысячами: 17-томный "Словарь современного русского литературного языка" дает толкование более 120 тысяч слов, но в этот словарь не вошли ещё тысячи и тысячи слов.

Формирование лексики ребенка тесно связано с развитием его познавательной деятельности. Овладение словом отражает, прежде всего, процесс соотношения мышления и речи в сознании ребенка и во многом определяется уровнем его интеллектуального развития, тесно связано с формированием восприятия, памяти, других психических процессов. В свою очередь лексическая система речи оказывает существенное влияние не только на речевое развитие в целом, но и на формирование познавательной деятельности ребенка, так как именно значение слова, по мнению Л.С. Выготского [15], является единицей речевого мышления.

Формирование лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений об окружающей действительности. Расширение представлений ребенка об окружающем мире происходит при взаимодействии с реальными объектами и явлениями в процессе неречевой и речевой деятельности, а также посредством общения с взрослыми. Одним из значимых факторов успешности речевого общения является сформированность лексики.

Нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка с взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой.

Таким образом, развитие лексической стороны речи является важным моментом в общем, речевом развитии. Еще более актуальным является изучение лексики детей - билингвов. Ведь им приходится овладевать двумя, а нередко и тремя - четырьмя языками сразу.

Для логопедии билингвизм интересен тем, что он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого развития не доминирующего языка, а нередко обоих языков. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности.

Объект исследования: лексическая сторона речи детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом.

Предмет исследования: своеобразие лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с различным доминированием русского и черкесского языков.

Проблема исследования: определение эффективных направлений логопедической работы над лексикой русского языка в зависимости от особенностей лексики русского языка у дошкольников с русско-черкесским билингвизмом с доминированием черкесского или русского языка.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие лексической системы русского языка у дошкольников с русско-черкесским билингвизмом носит особый специфический характер и что состояние лексики русского языка у дошкольников с билингвизмом имеет существенные отличия от лексики дошкольников - монолингвов - носителей русского языка.

Глава 1. Теоретические основы изучения лексики у детей с билингвизмом

1.1 Концептуальные основы изучения билингвизма

1.1.1 Краткая история изучения билингвизма

Билингвизм как научная проблема начал складываться в конце XIX века, однако как феномен, как социальное явление он имеет корни, уходящие еще в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванных территориях. Именно социальные причины пробудили дидактический интерес к проблеме как дидактически установить коммуникативный баланс в определенном этносоциуме. С развитием лингвистической мысли с конца XIX века билингвизм становится предметом рассмотрения теории языкознания (В. фон Гумбольдт[17], Ф. де Соссюр[42], А. А. Потебня[38], Ж.Пиаже[35] заложили лингвистико-методологические основы изучения вопросов билингвизма.) Таким образом, можно сказать, что научное исследование билингвизма развивалось от социально-исторической знаниевой области к дидактике, а затем уже к лингвистике. Но и как лингвистическая проблема билингвизм характеризуется определенной динамикой в исследовательской парадигме.

По мнению Е.К.Черничкиной[50, стр. 6], диахронически исследование лингвистических вопросов билингвизма шло по спирали: от попытки нивелировать взаимовлияние языков до идеализирования его, от поиска инварианта контактирующих языков (идеи об универсальной грамматике Н. Хомского [49], врожденном языковом инстинкте С. Пинкера [36], универсальном внутреннем коде Н. И. Жинкина [19]) до гиперболизации отличий.

Согласно А. Е. Карлинскому [23, стр. 181], который достаточно тщательно проанализировал и описал основы теории языкового взаимодействия, научная мысль развивалась от идеи гомогенной структуры языков, к теории их конвергентного развития, языковому смешению и его формальному проявлению - появление креольских языков, а затем к теории языковых союзов, построенных на общности фонологических и грамматических черт.

У.Вайнрайх[11] и З.Хауген[48] сформулировали и обосновали базисные, краеугольные идеи теории языковых взаимодействий. По мнению З. Хаугена, билингвизм "начинается в тот момент, когда говорящий на одном языке может продуцировать полные, осмысленные высказывания на другом языке" [48, стр. 159]. Однако проблемы билингвизма рассматривались не системно, а поаспектно: с точки зрения лингвистики (сугубо языковые изменения), социолингвистики (взаимодействие языка и общества) и психолингвистики (взаимосвязь личности и языка), не создавая целостную научную картину, столь необходимую для ее глубинного, всестороннего понимания, учитывая не только теоретическую, но и практическую значимость этого феномена.

В России первыми подняли вопрос о научной и прикладной значимости исследования проблемы двуязычия И.А. Бодуэн де Куртенэ[10], А.А. Потебня[38], В.А. Богородицкий [9], Л.В. Щерба[51], Н.И. Жинкин[19]. Так, например, научные высказывания А.А. Потебни о том, что "различные языки в одном и том же человеке связаны с различными областями и приемами мысли, но ... эти различные сферы и приемы в одном и том же человеке разграничены и вещественно"; "знание двух языков в очень раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздвояет этот круг и наперед затрудняет достижение цельности миросозерцания, мешает научной абстракции"[38, стр. 465], представляют собой первые, пусть и спорные попытки рефлексии когнитивной стороны билингвизма.

В качестве лингвистического термина понятие "билингвизм" впервые использовал У.Вайнрайх [11, стр. 22]. Но ещё до него, в XIX веке, этой проблемы касались такие учёные, как В.А. Богородицкий, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.М. Жирмунский, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба и др.

1.1.2 Различные подходы к определению понятия "билингвизм"

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук, каждая из которых рассматривает билингвизм в своей трактовке.

Билингвизм изучается в лингвистике, которая рассматривает данное явление в связи с текстом. Он является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Психология рассматривает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи, и, наконец, билингвизм, рассматриваемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является предметом психолингвистики. Билингвизм, рассматриваемый в совокупности психологических и социологических характеристик - предмет социальной психологии. И, конечно же, билингвизм изучается в логопедии, которая рассматривает влияние данного явления на звукопроизношение детей в частности и на формирование речи детей в целом. Считается, что перечисленные науки связаны с изучением билингвизма непосредственно.

Определения двуязычия часто конфликтны друг с другом и отражают расхожие бытовые или профессиональные представления. Так, Ю.Д. Дешериев [18] определяет двуязычие или билингвизм как свободное владение или просто владение двумя языками. Сходное определение двуязычия принадлежит В.А. Аврорину: "Двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого" [1,стр. 54]. Ранее такие же взгляды были высказаны Т.А. Бертагаевым [5] и др.

Другое понимание двуязычия мы находим у У.Вайнрайх[11], В.Ю. Розенцвейга[41], Е.М.Верещагина[13], которые считают, что практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих - двуязычными. Здесь не указывается степень владения языками: просто подразумевается, что практика пользования языками по очереди уже предполагает самую возможность их использования для коммуникации. Считается классическим определение У.Вайнраха, где он утверждает, что билингвизм - это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения[11, стр. 22].

По мнению А.А.Леонтьева, быть билингвом - это значит "уметь осуществлять речевую деятельность (точнее отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения"[32, стр. 252].

Некоторые лингвисты называют билингвизмом такое явление, когда человек совершенно свободно владеет двумя языками и у него стирается грань между понятиями "родной" и "неродной" язык. "Иногда изучающий иностранный язык овладевает им настолько хорошо, что его нельзя отличить от говорящего на данном языке как на родном.... В тех случаях, когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка, возникает билингвизм (двуязычие), заключающийся в одинаковом владении двумя языками" (Блумфилд 1968) [7, 516].

Широкое распространение получила точка зрения В.Н. Ярцевой, согласно которой под двуязычием понимается "способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках" [53, стр. 5].

А.Е. Супрун также понимает двуязычие как "возможность владения носителем одного языка другим языком в различной мере, а следовательно, и возможность двуязычия разных степеней"[43, стр. 7]. Согласно позиции лингвиста, двуязычие начинается тогда, когда человек в состоянии высказать различные мысли (и понять некоторое сообщение) на двух языках. Важно отметить, что двуязычие редко выступает как некая данность или абстрактная возможность отдельного человека, групп людей или целого народа общаться на двух языках. Безусловно, оно предполагает стремление к достижению взаимопонимания на двух языках, причем степень взаимопонимания может быть различной.

Справедливо утверждение З.У. Блягоза, который считает, что центральной фигурой создания речи на родном и неродном языках является человек и рассматривает двуязычие как: "умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения" [6, стр. 44]. Данное определение учитывает не только социальную и психологическую, но и лингвосоциологическую стороны рассматриваемого явления.

С позиций психолингвистики, билингвизм - способность употреблять для общения две языковые системы.

В понятийно-терминологическом словаре логопеда даётся следующее определение: "двуязычие (или билингвизм) - это одинаково совершенное владение двумя языками"[37, стр. 121].

Таким образом, определений двуязычия может быть еще больше, так же как и его классификаций: все зависит от аспекта исследования, выдвигаемого на передний план, конкретного содержания двуязычия, условий его функционирования, значения его для носителя двух языков.

1.1.3 Виды билингвизма

По мнению Багирокова "для билингва, родной язык – это исторически сложившееся средство общения этнической группы, к которой относит себя индивид, а функционально активный язык (ФАЯ) – это средство повседневного общения, орудие выражения мыслей и чувств, ставшее более необходимым в процессе социально-экономической и даже частной жизни индивида"[2, стр. 9].

Е.М. Верещагин[13] выделяет следующие критерии классификации билингвизма:

1. Билингвизм оценивается по числу действий, выполняемых на основе данного умения.

Соответственно данному критерию выделяются:

- рецептивный билингвизм, то есть когда билингв понимает речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе. Такой вид билингвизма возможен при изучении мертвых языков;

- репродуктивный билингвизм, то есть когда билингв способен воспроизводить прочитанное и услышанное. Примером репродуктивного билингвизма является самостоятельное изучение неродного языка в качестве средства для получения информации. При этом текст понимается, но нередко неправильно произносится;

- продуктивный (производящий) билингвизм, то есть когда билингв понимает и воспроизводит речевые произведения, принадлежащие вторичной языковой системе, и порождает их.

2. Вторым критерием классификации билингвизма называется соотнесенность двух речевых механизмов между собой, когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга, или могут быть связаны между собой во время акта речи:

-чистый билингвизм (примером чистого билингвизма может быть случай, когда в семье используется один язык, а языком общения на работе, в магазине, транспорте и других общественных местах является другой язык);

- смешанный билингвизм, при котором языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь.

Как считает известный психолог Алла Баркан, "двуязычие бывает естественным и искусственным. Если папа и мама являются носителями разных языков и малыш с рождения слышит речь на двух языках, то родители создают ему условия естественного билингвизма. Когда родители ребенка - носители одного языка, но хотят, чтобы ребенок был двуязычным и прилагают усилия для осуществления своего желания, то речь идет об искусственном билингвизме. Если мама или папа знают иностранный язык и хотят обучать малыша сами, то можно создать в семье благоприятные условия искусственного двуязычия"[3, стр. 25].

Семейный билингвизм определяется местом проживания (город-деревня), уровнем образования, возрастной градацией членов семьи и смешанными браками.

Существует также вариант стихийного, уличного билингвизма - когда родители общаются с ребенком на одном языке, а во дворе, играя с детьми, ребенок невольно осваивает язык своих новых друзей, отличный от "домашнего". При стихийном билингвизме в речи ребенка бывает много ошибок, и знание языка у него чаще доходит до рецептивного уровня (понимания речи на иностранном языке) и приближается к репродуктивному (умение пересказывать то, что услышал). До продуктивного уровня (умение грамотно высказываться на языке) доходят только единицы, постигающие язык в стихийном варианте. При естественном билингвизме практически каждый полноценный ребенок без особых затруднений доходит до третьего, продуктивного уровня знания двух языков.

С точки зрения коммуникативных источников формирования билингвизма существует две модели: контактный билингвизм и неконтактный билингвизм. Контактный билингвизм возникает в процессе коммуникации локальных этносов с русскоязычным населением, когда коммуникация осуществляется на русском языке в формальной, институциализированной сфере и в обыденном общении. В официальных условиях контактный билингвизм реализуется в системе среднего и высшего образования, в коммуникации на работе в официальных учреждениях. Контактный билингвизм формируется в неформальной обстановке, на улице, в транспорте, в местах отдыха и т.д.; неконтактный билингвизм формируется под влиянием средств массовой информации, особенно телевидения.

По критерию коммуникативной активности обычно выделяют активных и пассивных билингвов. Активными могут быть и люди с недостаточно высоким уровнем компетенции в одном или даже двух языках, например, маленькие дети или взрослые, только начинающие осваивать новый для себя язык, но уже включающиеся в общение на нем. В такие ситуации активного использования неродного языка попадают люди при переезде в иноязычное общество: в семье продолжают постоянно общаться на родном языке, а за ее пределами - на языке общества. Пассивность билингвизма обычно не является постоянной характеристикой: если индивид способен общаться на втором языке, он найдет возможность использовать его в коммуникации. При одновременном и непрерывном усвоении двух языков дети в определенном возрасте (2-4 года) являются активными билингвами, а впоследствии могут либо сохранить активность в общении на каждом языке, либо стать пассивными билингвами.

Детское двуязычие в настоящее время охватывает почти половину детей на нашей планете. Но как происходит формирование второго языка, развитие речи у детей, растущих в двуязычных семьях – вопросы, на которые пытаются ответить многие исследователи, но однозначных ответов все еще нет.

1.2 Онтогенез речи в условиях билингвизма

Термин "ранний детский билингвизм" используется для характеристики условий воспитания ребенка, находящегося с рождения в контакте с двумя языками и приобретающего во время своего развития одновременно две речевые системы.

Еще в 1928 году Л.С. Выготский писал: "Вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается сейчас как один из самых сложных и запутанных вопросов современной психологии, с одной стороны, а с другой – как проблема исключительной теоретической и практической важности. Последнее едва ли нуждается в пояснениях" [14,стр. 56].

На сегодняшний день проводятся различные исследования, связанные с изучением формирования речи у детей - билингвов (двуязычных) и мультилингвов (многоязычных), изучаются ситуации, способствующие овладению вторым языком, и факторы, оказывающие влияние на развитие языков, изучается влияние одного языка на другой при двуязычии, но, все еще остается много открытых вопросов. Нередко данные, полученные разными исследователями, занимающимися вышеперечисленными вопросами, являются противоположными.

Проходит немало споров о том, как влияет знание нескольких языков на психическое развитие и последующую жизнь ребенка. Вопросом детского двуязычия занимались многие исследователи: одни были сторонниками раннего билингвального развития, другие выступали против. Немало было тех, которые утверждали, что билингвизм вреден и даже влечет за собой "психологическую отсталость". Большинство же исследователей выступало за положительное влияние двуязычия.

Кроме того, до сих пор нет однозначного ответа на вопрос о различении языков: когда оно начинается, насколько влияет на характер усвоения, вырабатывается ли для обоих языков общая база, наслаиваются они друг на друга или существуют относительно независимо, смешиваются, взаимно сокращаются или обогащают друг друга, а может быть, один является ведущим, а второй усваивается через него.

Анализ речевого развития ребенка в двуязычных семьях показал, что начало речевого развития ребенка больше зависит от отношения к развитию ребенка в семье, нежели от того, на скольких языках говорят в семье ребенка. Смешение языков ребенком первоначально связано с тем, что он не отличает языков, которыми владеет, и пользуется двумя языками как одним (моноязык). При этом он выбирает те слова, которые легче произносятся, либо короче. Ребенок начинает различать языки, на которых говорит только к 3 – 4 годам, что связано, вероятно, со сменой социальной ситуации развития и ведущей деятельности. Ошибки, допускаемые двуязычными детьми, связаны так же, как у одноязычных детей с тем, что они еще не усвоили языковые правила. Кроме этого, еще и с тем, что правила одного языка переносятся в другой. Причины отказа ребенка от одного из языков могут быть связаны с падением авторитета одного из них, или с отсутствием понимания у ребенка его необходимости.

Как и следовало предположить, двуязычные дети, родители которых с раннего детства занимаются их развитием и обучением, усваивают два языка не медленнее и не хуже, чем одноязычные дети усваивают один.

То есть, речевое развитие ребенка, его уровень овладения языками, его отношение к языкам во многом зависят от семьи, от отношения родителей к ребенку, к его воспитанию и развитию.

Не одно десятилетие учёных занимает вопрос о том, каким образом спустя всего несколько месяцев после появления первых слов дети уже обладают структурами, необходимыми не только для восприятия речи взрослых, но и для ее понимания, а к тому же и для построения достаточно правильных фраз, которые могут быть поняты взрослыми. Уже доказано, что у детей очень рано формируются фонологические, семантические и синтаксические познания, необходимые для усвоения языка. Как выяснилось, в первый год жизни каждый младенец способен без труда произносить 75 различных фонем. Таким образом, он обладает достаточной потенцией для усвоения любого языка и может с одинаковым успехом произносить английское th, щелкающий звук, имеющийся в языке бушменов, и арабские гортанные звуки. Но поскольку ребенок, как правило, оказывается погруженным лишь в одну языковую среду, он постепенно перестает издавать звуки, не свойственные родному языку. Что касается детей, в семьях которых говорят на двух и более языках, то, как показывает практика, они "выбирают" тот язык, который им необходим для повседневного общения вне дома.

Опираясь на модель вероятностного эпигенеза Л.М.Веккера [12] можно выделить, что в условиях СКС характер средовых влияний, которым подвергается ребенок, является сложным по структуре и содержанию в сравнении с аналогичным процессом у его сверстника монолингва. Это обстоятельство стимулирует гораздо более широкие возможности подкрепления "механизмов ожидания" при обработке "звукового материала" у потенциальных билингвов с ранних стадий онтогенеза. Так, развитие сторон речи при двуязычии фактически отражает этапы овладения фонетикой, усвоения лексики и становления грамматики каждого языка. Возникновение новых функции речи для двух языков, появляющихся на всех возрастных этапах развития ребенка, также зависит от коммуникативной среды и тесно связано с его ведущей деятельностью. В рамках каждого из них ребенок овладевает видами речи, т.е. языковыми средствами двух знаковых систем, обеспечивающими реализацию возникающей функции. В школьный период при систематическом обучении родному и второму языкам происходит их осознание ребенком, а также этот процесс распространяется на новые функции и виды речи.

При рассмотрении проблемы билингвизма в рамках теории речевой деятельности (А.А.Леонтьев[31], А.А.Залевская[20], И.А.Зимняя[21] и др.) были отмечены значение и важность создания специальной мотивации при овладении вторым языком в сензитивные периоды. Она может задаваться на основе целей его усвоения, а таковыми в СКС становятся коммуникативно-когнитивная цель в дошкольном возрасте и когнитивно-развивающая - на этапе школьного обучения.

"Спонтанная обработка" ребенком словесного материала и понимание речи на ранних этапах есть результат наследственной способности нейрофизиологических структур мозга человека. Это, прежде всего, относится к вычленению и объединению словесных сигналов, взаимодействию или их сопоставлению в соответствии с законами работы мозга, а также созданию различных форм обобщения. Фактически существует врожденная способность ребенка строить лингвистические структуры, причем она "не ограничивается предрасположенностью" только к одной знаковой системе. До наступления времени действия указанной способности ребёнку необходимо набрать минимальный словесный "багаж" и "начать строительство" языка, которое выражается в наращивании связей между словами и спонтанных схем, правил выстраивания последовательностей слов и т.д. Развивая данные положения, можно отметить, что СКС является ведущим фактором формирования двуязычия, обеспечивающим "лексико-грамматический материал на двух языках", который "отражается, перерабатывается" и усваивается ребенком с ранних этапов онтогенеза речи.

Генезис двух фундаментальных функций речи (коммуникативной и семантической) при двуязычии приобретает свою специфику, которая выражается в том, что процессы их формирования различны, но развитие одной стимулирует и опирается на становление другой, т.е. они тесно связаны между собой. При рассмотрении истоков коммуникативной функции было выявлено, что потребность в общении и ее становление в СКС фактически задается ребенку извне. При этом взрослый опосредует через вербальную коммуникацию и развитие семантической функции речи. Наряду с указанными положениями Ж.П.Раку отмечает, что в речевом развитии ребенка независимо от типа усвоения двух языков возникает интерференция, т.е. их лексико-грамматические смешения в высказываниях[40,стр.157].

Явления смешения языков наблюдаются давно, они значительно усиливаются в последние годы, так как процессы миграции населения планеты в целом становятся все интенсивнее. Эти факторы оказывают существенное влияние на развитие речи у детей, затрудняют выявление нарушений речевого развития и, следовательно, организацию своевременной логопедической помощи. В связи с этим возникает необходимость проанализировать закономерности нормального и нарушенного развития речи и языка.

М.А.Косьмина[29], проведя обследование детей билингвов и монолингвов, отметила, что дети монолингвы с нормальным развитием имеют высокий уровень сформированности семантико-синтаксических отношений, в отличие от нормально развивающихся детей-билингвов (шесть лет: дети монолингвы - 88%, дети билингвы - 53%); у всех детей наблюдается рост уровня выполнения задания с возрастом, однако дети монолингвы с нормальным развитием значительно опережают билингвов, что позволяет говорить о том, что развитию данной способности билингвизм не только не способствует, но и наоборот, затормаживает; отмечается ряд трудностей в понимании детьми-билингвами высказываний, которые обусловлены тем, что на этапе внутренней речи имеется нарушение процесса декодирования. У исследуемых детей затруднен переход от внешней поверхностной структуры предложения к внутренней, причем понимание подчиняется правилам построения высказывания, присущим этапу внутренней речи, когда порядок слов воспроизводит последовательность событий.

Необходимо отметить, что с возрастом процент правильного выполнения задания детьми - билингвами увеличивается, система синтаксических отношений и связей устанавливается.

По мнению Н.В. Имедадзе[22] в случаях, когда ребенок овладевает двумя языками в возрасте до трех лет, он проходит две стадии: сначала ребенок смешивает 2 языка, потом начинает отделять их друг от друга. Уже около 3 лет ребенок начинает четко отделять один язык от другого. В конце третьего года жизни, а некоторые в 4 года перестают смешивать языки. Ребенок 4-5 лет стремится к контактам, его привлекает возможность рифмовать слова. Он стремится узнать, что означает то или иное слово и называет предметы. В 6 лет он активно использует язык в игре со сверстниками.

М.Г.Хаскельберг[47] выделяет следующие особенности речевого развития двуязычных детей:

- они позднее овладевают речью;

- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников,

говорящих на одном языке, при этом сумма слов лексикона ребенка больше;

- при отсутствии систематического обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика;

- могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;

- при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата недоминирующего родного языка;

- сокращение временной перспективы, т.е. дети вообще не способны думать о будущем и планировать. Социальная неустроенность, отсутствие социального статуса вызывают неуверенность в будущем и нереалистическую оценку своих профессиональных перспектив;

- у детей может быть нарушена способность взглянуть на себя со стороны, они меньше осознают мотивы собственного поведения;

- у детей могут возникать эмоциональные трудности, которые проявляются в поведении. Частые колебания настроения, плаксивость и повышенная капризность у младших, неспособность завершить начатое и беспокойство у более старших.

Но, несмотря на все приведённые выше отрицательные влияния билингвизма на речь и психику детей, многое учёные, лингвисты утверждают, что положительных моментов больше, чем отрицательных. Ребенок-билингв, в отличие от монолингва, больше интересуется лингвистическими явлениями, поскольку его языковой опыт значительно шире. Довольно рано проявляется интерес к семантике слов, к тому, что одно и то же понятие можно выразить как на родном языке, так и на изучаемом. Это способствует развитию переводческих навыков, а также интереса к мотивации наименований. Выводя собственную этимологию слов, дети активно пользуются знаниями двух языков.

Не секрет, что язык в сознании большинства его носителей - это, прежде всего, язык слов. В этом плане следует особо отметить, что способность слова существовать в виде закономерных вариантов является одним из наиболее важных его свойств. Поэтому можно сказать, что наиболее ярко вариантность проявляется на лексическом уровне. И прежде чем говорить о влиянии явления билингвизма на лексику детей, необходимо учитывать особенности развития лексики в онтогенезе.

1.3 Развитие лексики в онтогенезе

Развитие словаря ребёнка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

В словаре ребёнка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера. Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребёнка об окружающей действительности. Важным фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребёнком [30, стр.3].

В конце первого и начале второго года жизни ребёнка постепенно всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития, по наблюдениям М. М. Кольцовой, слова не разграничиваются друг от друга, реакция ребенка происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией [26]. На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. В этот период развития речи ребёнка появляются первые нерасчленённые слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребёнком слова, состоящие в основном из ударных слогов (молоко – "мокко", собака – "бака"). На этом этапе слово не обладает ещё грамматическим значением. Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление (дай, на), либо указание (там), либо называют предмет (киса), или действие (бай).

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребёнка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай). В этот период у ребёнка быстро начинает расти запас слов, который к концу 2 года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.

Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. В возрасте от 1,5 до 2 лет ребёнок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению своего словаря [30, стр.3].

В процессе формирования лексики происходит уточнение значения слова. Вначале значение слова полисемантично, его значение расплывчато. Одно и то же слово может означать и предмет, и признак, и действие. Параллельно с этим происходит развитие структуры значения слова. Слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации.

В качестве основных выделяются следующие компоненты значения слова (по А. А. Леонтьеву[31]:

1. денотативный компонент, т.е. отражение в значении слова особенностей денотата (стол – это конкретный предмет);

2.понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический, компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;

3. коннотативный компонент – отражение эмоционального отношения говорящего к слову;

4. контекстуальный компонент значения слова (холодный зимний день, холодный летний день)".

В процессе онтогенеза значение слова не остаётся неизменным, оно развивается.

"В тот момент, когда ребёнок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно вначале является обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий" (Л.С.Выготский [16]).

Исследования показывают, что ребёнок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Понятийный концептуальный компонент значения слова усваивается ребёнком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Постепенно ребёнок овладевает и контекстуальным значением слова.

По мнению А.Р.Лурии [34] первоначально при формировании предметной соотнесённости слова оказывают большое влияние побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе.

Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На первых стадиях знакомства ребёнка со словом ребёнок ещё не может усвоить слово в его "взрослом" значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова. Так как первоначально ребёнок воспринимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов. На раннем этапе развития речи на предметную отнесённость слова оказывают влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. Например, словом мишка ребёнок может назвать и плюшевую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку ("растяжение" значения слова).

По мере развития словаря "растяжение" значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых.

Л.П. Федоренко[46] выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу.

0 степень – собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

1 степень – к концу 2-ого года жизни ребёнок начинает понимать обобщающее наименование однородных предметов, действий, качеств – имён нарицательных.

2 степень – в возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова, обозначающие родовые понятия (одежда, посуда.), передающие обобщённо названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного (полёт, краснота).

3 степень – к 5-6 годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия (растения: деревья, травы, цветы), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

4 степень – к подростковому возрасту, дети усваивают и осмысливают такие слова, как предметность, признак, состояние и т.д.

В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объёма словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

По мере развития мышления ребёнка, его речи, лексика ребёнка не только обогащается, но и систематизируется, то есть упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

Формирование лексики у ребёнка тесно связано с процессами словообразования. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмов словообразования. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования. Если ребёнок не владеет готовым словом, он "изобретает" его по определённым, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Суть "генерализации" состоит в том, что аналогичные явления могут быть названы аналогичным образом (заячий – лисячий, слонячий, белячий). Это явление оказывается возможным в связи с тем, что ребёнок, анализируя речь окружающих, вычленяет из слов определённые морфемы и соотносит их с определённым значением. Так, выделив морфему –ниц, из слова мыльница, сахарница, конфетница, ребёнок соотносит эту морфему со значением посуды, вместилища чего-либо. И в соответствии с этим значением ребёнок образует слова типа сольница.

Другой механизм словообразования лежит в основе неологизмов по типу "народной этимологии" (копать – лопать, лопатка – копатка, вазелин - мазелин). Это свидетельствует о функционировании в сознании ребёнка системы межсловесных связей, о начале установления словообразовательной парадигмы.

1.4 Лексико-семантический аспект русской речи черкесов

Если интерференция на фонетическом уровне в русской речи черкесов проявляется в материальных, физических единицах речи, но не ведёт к искажению смысла, то отклонения от лексико-семантических норм русского литературного языка ведут непосредственно к изменению смысла высказывания. Поскольку слово, как значимая основная номинативная единица языка, непосредственно связана с наименованием реалий объективной действительности, то правильное его использование является признаком высокой компетентности двуязычного, свидетельствует о высокой степени владения вторым языком. Овладение лексико-семантической системой второго языка – это способ создания новой языковой системы для отображения действительности, это строительный материал для создания нового средства общения, выражения мыслей и чувств.

Изучение любого языка начинается с овладения фонетической, лексической и грамматической системами этого языка. Причем, по мнению Багирокова, "если при овладении фонетической системой билингв опирается на сходные материальные фонетические средства родного языка, то при овладении лексической системой второго языка он 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".[2,стр.114] Точность идентификации слов двух языков, правильность использования черкесами в речи номинативных единиц второго языка обусловливают степень понимания этого языка, а неточность – степень проявления интерференции на лексико-семантическом уровне. Естественно, даже при условии, что билингв овладел полностью фонетической и грамматической системами второго языка, но усвоил минимальный словарь, трудно говорить о полном овладении вторым языком, т. к. речевые произведения билингва не могут отразить всех оттенков мысли.

Гибкость владения языком обусловлена степенью проявления лексико-семантической интерференции, т.е. зависит от того, насколько билингв овладел словарным запасом русского языка в количественном отношении, а также смысловой и стилистической стороной того или иного слова (в качественном отношении). Каждая речевая ситуация требует использования определенных, в первую очередь, лексических средств, отражающих объективную действительность.

"Анализ используемой лексической системы в русской речи черкесов показывает, что интерференция на лексико-семантическом уровне носит системный характер, т. е. знание второго языка находится в прямой зависимости от овладения как грамматической стороной, так и лексико-семантической системой, от количества и качества усвоенных грамматических структур и форм лексических единиц".[2,стр. 115]

По данным Багирокова, исследование словарного запаса билингва на разных ступенях национально-русского двуязычия показывает, что функционирование лексических единиц в русской речи черкесов обладает определенной закономерностью, носит системный характер, т.к. количественное пополнение словарного запаса русского языка идет не стихийно, а проходит обычно в пределах тематических и лексико-семантических групп слов. Особенностью лексической системы русской речи черкесов является то, что первоначально идёт количественный рост слов как за счёт периферийных единиц словарного состава, так и за счёт активно используемой лексики основного словарного фонда, связанных между собой системными отношениями в пределах какой-либо тематической группы слов, затем за счёт дифференциации значений полисемантичных слов и их стилистических оттенков.

Наиболее активно представлено в русской речи нерусских, как и в любой родной речи, семантическое поле слов с общим значением "Человек" [24, стр.354]. Львиная доля употреблений приходится на долю слов, обозначающих самого человека как общественного и биологического существа, его действия и объект этих действий. Так, лексико-семантическая группа слов, обозначающих передвижения человека, типа идти, ехать, лететь, плыть и т.д. закономерно обусловливают употребление лексико-семантической группы слов со значением "средство передвижения", "место назначения" и т. п. (подобные закономерности Э. Косериу называет лексическими солидарностями) [28. стр. 93-103], которые в совокупности составляют особый тематический класс слов. В составе этого семантического микрополя слов необходимо выделять лексические единицы активного, доминантного и пассивного, периферийного употребления. Глаголы, входящие обычно в ядро высказывания, группируют вокруг себя слова периферийного употребления. Однако взаимосвязь, например, глаголов передвижения, существительных со значением "средство передвижения" в родном и русском языках может оказаться не тождественной. Так, глаголы "к1уэн" - "идти, ходить", "къэк1уэн", "къэк1уэжьын", "къэсын" - "прийти" свободно сочетаются со словами поезд, такси, автобус, троллейбус (наземные средства передвижения), самолет, вертолет сочетаются с глаголом "лъэтэн", "къэлъэтэн" - "лететь, прилететь" (воздушные средства передвижения) или корабль, пароход с глаголом "есын" - "плыть" (надводные средства передвижения). В русском языке ехать можно на такси, поезде, автобусе, и т. д., летать на самолете, вертолете и т. д., а плыть на пароходе, лодке, катере и т. д. Но глагол "к1уэн" - "идти" и т.д., в черкесском языке имеет значения:1. "идти";2. "ехать"; тогда, как в русском языке "идти" не может иметь значения "ехать".

В черкесском языке есть, конечно, глаголы, обозначающие различные виды передвижения, типа "есын" - "плыть", "лъэтэн" - "лететь", однако глаголы "есын", "лъэтэн" обладая большей валентностью, в речевой практике черкеса могут быть употреблены без каких-либо искажений семантического или стилистического порядка, а это приводит к интерференции в их устной речи, т.к. речевые стереотипы родной речи переносятся на второязычную речь. В речи черкесов-билингвов глагол "ехать" часто используется уже и в сочетании со словами, обозначающими не только наземные, но и воздушные, плавучие средства передвижения.

Если прямые номинативные значения слов идти, ходить, лететь, ехать, плыть и т.п. и их однокоренные образования черкесами сравнительно легко и быстро усваиваются, то вторичные, производно-номинативные и переносные значения этих слов вызывают нерегулярную интерференцию, т.к. черкесские глаголы"лъэтэн", "к1уэн" и их межъязыковые синонимы "лететь", "идти" не совпадают, во-первых, по общему семантическому признаку направленности - ненаправленности движения, во-вторых, по составу лексико-семантических вариантов, т. е. по общему семантическому объему. Как мы видим, объём значений многих слов в русском и черкесском языках не совпадает.

Расхождения между русским и черкесским языками значительны и в обозначении цветовых качеств и их оттенков. Так, русским словам алый, розовый, багряный, пурпурный, рдяный, малиновый, вишневый, бордовый, румяный, пунцовый, карминовый почти соответствует черкесское слово "плъыжьыфэ" - "красноватый". Поэтому предложение "Бледно-розовый свет сгущался, становился алым, пурпурным, и, наконец, багровым" на черкесский язык эквивалентно трудно перевести.

В русской речи черкесов (РРЧ) используются лексические единицы небольшого круга тематических групп слов, обозначающих повседневные понятия и предметы, окружающие жизнь билингва. Усвоение слов по тематическим группам создает необходимые предпосылки для быстрого усвоения слов второго языка. Систематический количественный рост словарных единиц в языке билингва обусловливает затем и качественное усвоение лексико-семантической системы второго языка, при этом определенную роль продолжает играть идентификация слов русского и родного языков.

При идентификации слов двух языков возникает несколько позиций:

1) семантика однозначного русского слова тождественна семантике однозначного слова родного языка;

2) семантическая структура многозначного русского слова совпадает с семантической структурой полисемантичного слова родного языка;

3) каждому из значений полисемантичного русского слова соответствует отдельная лексическая единица или словосочетание родного языка;

4) каждому из значений полисемантичного слова родного языка соответствует отдельная русская лексическая единица или словосочетание;

5) тождественным является часть значений полисемантичного слова в обоих языках.

При идентификации слов контактирующих языков нужно исходить из того, что Н. Ф. Яковлев, Д. А. Ашхамаф выделяют две особенности лексики черкесского языка: первая, что среди богатства черкесских слов есть "сравнительно небольшое количество таких слов, которые представляют собой простейший и вместе с тем для черкесского языка наиболее архаичный тип слова. Это так называемые слова типа открытого слога, т.е. слова, состоящие из одного слога, оканчивающегося на гласный. В начале такого односложного слова обыкновенно имеется один согласный, а в конце его один из двух черкесских кратких гласных [э] или [ы]. В качестве начального согласного в этих словах могут быть представлены все черкесские согласные звуки (за исключением [р]): дэ – орех, зы – один, лъэ – ступня, фэ – кожа и др. Слова такого типа называются первичными словами-корнями" [52, стр. 207]. Вторая особенность лексики, которую отмечают эти языковеды, то, что "первичные черкесские слова-корни отличаются чрезвычайно развитым полисемантизмом. Они в черкесском языке имеют не меньше двух-трех различных значений, а в отдельных случаях это количество доходит до 6-7 и более значений. Наиболее развитым полисемантизмом отличаются в черкесском языке именно первичные слова-корни: хы – море, шесть, гл.- жни; дэ – орех, гл.- шей; зы – один, гл. - цеди; фэ – шкура, кожа, масть, цвет, внешний вид, местоим.-вы; зэ – зуб, зерно, лезвие и т. д.

Односложные слова-корни первичного типа могут иметь значения как имён, местоимений и числительных, так и глаголов" [52, стр. 208].

Полисемантизм первичных односложных слов является доказательством того, что в черкесском языке эти слова являются наиболее древними.

Как и в русском языке, все слова в черкесском языке делятся на однозначные "мыл(ь)" - "лёд" имеет одно лексическое значение и многозначные "лъапсэ" - "корень" имеет не одно, а несколько значений. Жыг лъапсэ - "корень дерева"; унэ лъапсэ - "фундамент дома"; унагъуэ лъапсэ "старший в семье (основа)"; псалъэ лъапсэ - "корень слова"; псалъэуха лъапсэ - "главный член предложения".

В контактирующих языках широко распространены омонимы – слова, одинаковые по звучанию или написанию, но разные по значению: пэ -"нос", пэ "первый"; бгы – "спина", бгы – "гора" и т.д.

По своему значению слова в контактирующих языках могут быть близкими и противоположными. По этому признаку выделяются синонимы и антонимы.

Синонимы образуются в основном из разнокоренных слов: рэхьат – гупсэху "спокойный", мащ1э – т1эк1у "мало" и др.

Антонимы - это: махуэ - "день" – жэщ - "ночь"; ижь - "справа" – сэмэгу -"слева"; ин - "большой" – ц1ык1у - "маленький"; сымаджэ - "больной" – узыншэ - "здоровый"; щ1ы1э - "холодно" – хуабэ - "тепло" и т.д.

В черкесском языке, как и в русском языке, имеются исконно черкесские и заимствованные слова. К исконно черкесским словам относятся: мэз – лес, дыгъэ – солнце, жьы – воздух, нэ – глаз, пэ – нос, шыгъу – соль, мазэ – луна и др.

Особенно заметно обогатилась лексика черкесского языка под влиянием русского языка. Этот процесс осуществлялся соответственно историческому периоду жизни черкесского народа. Следует отметить, что слова, которые вошли в черкесский язык до революции, больше подверглись фонетическим изменениям, подчиняясь законам черкесского языка: стол(ь) - "стол", кэнав - "канава", шай - "чай", сырныч - "спички", шайныч - "чайник", школ(ь) - "школа" и т. д.

При этом отмечается, что "наибольшее число заимствованных слов составляют существительные, реже заимствуются прилагательные и числительные, ещё реже – глаголы и остальные части речи" [8,стр. 79].

В постперестроечный период в черкесский язык входит много новых слов через русский язык: акцие (акция), приватизацие (приватизация), акционернэ обществэ (акционерное общество), фирмэ (фирма) и т. д. Эти новые слова, вошли в словарный состав черкесского языка, являются на данном этапе неологизмами. Они возникли в связи с появившимися новыми предметами, явлениями и понятиями.

Сложность лексической системы русского языка, взаимодействие с ней особенностей лексики черкесского языка создают определенные трудности её изучения. В черкесском и русском языках есть слова, значения которых полностью совпадают: урам – улица, дыгъэ – солнце, мэжей – спит, ехь – несёт, плъыжь – красный, ин – большой и др.

Такие слова точно переводятся на русский язык, они усваиваются билингвами легко.

Как мы уже отметили, в черкесском языке имеются слова, которые при переводе на русский язык могут иметь не одно значение, а больше.

Слово "мак1уэ" на русский язык переводится как "идёт" и "едет":

Симэ школым мак1уэ – Сима идёт в школу; Симэ Москва мак1уэ – Сима едет в Москву.

Таких слов, значение которых полностью не совпадает, как мы отметили, много в контактирующих языках. Слово-омоним "гъум" на русский язык переводится как "толстый", "беременная", "грубый": Пкъо гъум – толстый столб, фыз гъум – беременная женщина, макъ гъум – грубый голос.

При изучении омонимов особое внимание должно обращается на то, с каким словом сочетается данный омоним. Следует проводить работу, чтобы адыгоязычные учащиеся запоминали эти типы словосочетаний.

Среди интерферентных явлений, влияющих на речь двуязычных черкесов на лексико - семантическом уровне можно выделить следующие разновидности:

Многозначность слова в контактирующих языках. Слова в черкесском и русском языке противопоставляются по количеству имеющихся значений. Однозначные – это в основном термины, названия предметов и явлений окружающей нас действительности: головной убор - пы1э, дерево - жыг, река - псыхъуэ, писать - тхэн, свобода - щхьэхуитыныгъэ, ветер - жьыбгъэ и т. д. Многозначных слов в контактирующих языках немало къэшэн: 1.привести; 2.жениться; хабзэ: 1.власть, 2.закон, 3.обычай, 4. привычка и др. [4, стр. 298].

Таким образом, интерфереционные явления РРЧ на лексико-семантическом уровне возникают при использовании наиболее частотных и употребительных слов, которые обладают развитой системой значений, т. е. многозначные слова основного словарного фонда контактирующих языков представляют потенциальное поле интерференции. При идентификации семантический объем слов родного и русского языков может не совпадать, что приводит к интерференции или на лексическом, или на семантическом уровне, или на том или ином одновременно.

Из-за относительной молодости черкесского письменного литературного языка книжные слова недостаточно ещё отделились от нейтральных, что создает определённые трудности для их разграничения.

Обиходно-бытовые слова свободно противопоставляются нейтральным, что обеспечивается наличием в разговорно-просторечных словах, как правило, больших эмоций. В черкесском языке не так часто, но и нередко встречаются такие синонимические ряды, в которых при одном нейтральном слове (обычно доминанте) с десяток обиходно-просторечных слов: губжын (Н) "сердиться", зэщ1энэн (О) "приходить в ярость", зэщ1эблэн (О) "распаляться", зэщ1эплъыхьан (О) "приходить в ярость", зэ1ытхъын (О) "злобиться", зэгуэтхъын (О) "злобиться", зыстыжьын (О) "свирепеть", ц1ыбжъэн (П) "разъяриться", рипхъыхьэн (О) "рвать и метать", зышхыхьыжын (О) "свирепеть", гур къижъэжъык1ын (П) "кипятиться", гущхьэр зэрэшхын (П) "злобиться", и нэ лъы къытелъэдэн (О, П) "лопаться от злости", и шэ ик1ын (О) "беситься".

Таким образом, в первых трех позициях (обозначенных выше) идентификация номинативных значений обычно не приводит к интерференции в РРЧ на лексико-семантическом уровне. Идентификация, которую проводит двуязычный адыг в своем сознании при создании русских речевых произведений, например, заимствований и русизмов проходит наиболее быстро и плодотворно и редко приводит к интерференции на лексическом уровне. Именно поэтому научная и публицистическая литература, газетные материалы на русском языке понимаются билингвом быстрее, усваиваются лучше, чем художественная литература. Вместе с тем билингв, овладевая русским языком, расширяет диапазон своей русской речи за счет производственно-технического, научного и публицистического стилей речи, в то время как преимущественно использовался разговорно-бытовой стиль.

Успешная дифференциация билингвом лексико-семантических и стилистических признаков слов русского языка обусловливают высокую степень национально-русского билингвизма, сводит к минимуму интерференцию на семантическом и стилистическом уровне.

При идентификации деминутивных образований русского и черкесского языков билингв может обнаружить абсолютное или частичное тождество или несходство в словообразовательных и, следовательно, в стилистических значениях и оттенках уменьшительности-ласкательности, уничижительности, увеличительности и т. д. Одному черкесскому деминутивному слову "анэ" в русском языке могут соответствовать лексемы: мама, маменька, мамуля, мамулечка, мамуленька и т. д., обладающие разной степенью уменьшительности-ласкательности. Следовательно, при идентификации однокоренных слов с деминутивным значением двуязычный индивид может не обнаружить тождественных по номинативному и деминутивному значению слов в родном и русском языках, а это может привести к интерференции.

По мнению Багирокова, "билингв в процессе производства второязычной речи использует идентификацию лексико-семантической системы родного и второго языков более последовательно и сознательно, чем системы других уровней языка, т. к. слова в силу своей номинативной функции непосредственно участвуют при выражении мыслей и чувств, являясь строительным материалом для построения высказываний. Естественно, идентификация может идти за счёт прямых лексических соответствий контактирующих языков или за счёт дифференциации семантики и стилистических оттенков идентифицируемы слов".[2, стр.118]

Необходимо отметить, что билингв принцип идентификации применяет только в том случае, если ему известна (и если таковая имеется) лексическая единица родного языка, т. е. если билингв овладел полностью или в необходимом количестве лексикой родного языка. В детском возрасте, когда идет формирование системы родного языка, принцип идентификации при производстве речевых произведений на втором языке индивид использует только по отношению к известным ему лексемам родного языка. Чем совершеннее знание лексической системы родного языка, тем больше количество единиц подвергается идентификации.

По мнению З. У. Блягоза "формирование лексической и других систем родного языка, если он используется в качестве единственного средства общения, сообщения и орудия выражения мыслей и чувств, в раннем детстве происходит стихийно под влиянием окружающей языковой среды. Находясь в двуязычной среде, ребенок использует принцип идентификации только известных ему слов и выражений родного языка с эквивалентными словами и выражениями второго языка. Такой процесс идентификации при усвоении второго языка у детей происходит стихийно-направленно, т. е. устанавливаются прямые соответствия между языковыми единицами родного и второго языков в условиях непосредственных языковых контактов. Поскольку обозначения определенных понятий, предметов, процессов и явлений в родном и втором языках обычно не совпадает, то в подобной ситуации ребёнок в языковом акте часто использует единицы обоих языков".[8, стр.82] Так, адыгоязычный ребёнок слову родного языка не нашел соответствия в русском языке, и он своё русское высказывание строит путём вкрапления элементов родного языка.

Например, вместо русской фразы "Давай будем играть вместе" он говорит "Нак1уэ будем играть вместе". Лексема "нак1уэ" обозначает в подобных синтаксических конструкциях черкесского языка обычное приглашение к совместному производству того или иного действия. Однако прямое значение слова "к1уэн" - "идти" довлеет над двуязычным ребёнком, и, на его взгляд, фраза "Идём, будем играть вместе" не отражает его действительной мысли, так как нет необходимости идти куда-либо (дети играют в песочнице). С другой стороны, лексема "давай", если она известна ребенку, могла соотноситься с черкесским "къызэт", в значении "дай что-либо".

Аналогичное явление происходит, когда адыгоязычный ребенок не знает соответствующего слова в родном языке, но в ходе общения с русскими детьми он усвоил русскую лексическую единицу.

Таким образом, интерференция в речи билингва на любом из контактирующих языков обусловлена отсутствием той или иной лексической единицы в его словарном запасе. Принцип идентификации в детском возрасте используется двуязычным индивидом в прямой зависимости от степени знания им лексической системы обоих языков.

Идентификация не используется и не может иметь места, если не завершено формирование лексической системы родного языка. Она используется только в том случае, если формируется лексическая система второго языка, т. е. на начальных этапах развития двуязычия.

З. У. Блягоз отмечает, что "если интерференция в детской речи в большей степени обусловлена формированием системы родного и второго языков, то интерференция в речи взрослых, у которых сформировалась система родного языка, зависит от степени знания второго языка".[8, стр. 87]

Таким образом, интерференция в русской речи детей, воспитывающихся в двуязычной среде, наблюдается при производстве речевых произведений и на родном, и на втором языке, а интерференция в речи взрослых наблюдается в основном при создании речевых произведений на втором языке. Родная речь взрослого билингва с иноязычными вкраплениями уже воспринимается как насыщенная варваризмами. Это присуще взрослому населению сельских адыгоязычных районов. Следовательно, лексическая система второго языка формируется в сознании билингва постепенно за счёт овладения новыми единицами, а также за счёт постоянной стилистической и смысловой дифференциации усвоенного запаса слов.

Как отмечает Багироков, "явление транспозиции на лексико-семантическом уровне в речи билингва основывается на межъязыковой синонимии, т. к. если при фонетической транспозиции сближаются или отождествляются звуки двух языков, а затем используются во второязычной речи, то транспозиция на лексико-семантическом уровне основывается на сближении или отождествлении плана содержания лексем двух языков, т. е. во второязычную речь переносится не звуковой облик, физическая сторона слова, а его содержательная сторона".[2, стр.125] Если во второязычной речи используется слово, тождественное по содержанию и по звуковой оболочке, то мы имеем дело с полной лексико-семантической транспозицией. Например: кино – кино, аул – аул, трактор – трактор, комбайн – комбайн, стол – стол, шофёр – шофёр и др.

Неполная лексико-семантическая транспозиция основана на тождестве семантики и на частичном сходстве звукового облика слов родного и второго языков: ср.: черк.: бэзэр, драмэ, картэ, тракторист-хэ-р, футболист-хэ-р и русск.: базар, драма, карта, тракторист-ы, футболист-ы. Слова различаются служебными морфемами, при сохранении производящей основы слова.

Использование подобных межъязыковых синонимов практически исключает лексико-семантическую интерференцию во второязычной речи билингва по следующим причинам. Во-первых, данные слова в большинстве своём однозначны, опираются на одно и то же предметно-логическое содержание, т. е. представляют собой своего рода понятийные межъязыковые синонимы. Во-вторых, значительная часть слов представляет собой тот или иной тип лексем общего словарного фонда русского и черкесского языков. В основном это заимствованные слова, русизмы, этнографизмы, которые усваиваются на родном языке носителями двуязычия в процессе обучения в общеобразовательных, средних специальных, профессионально-технических и высших учебных заведениях.

Интерференция в РРЧ проявляется в тех случаях, когда билингв использует полисемантические слова, типологически не сходные по семантике. "Интерференция возникает, во-первых, в результате слабого знания всего объёма семантики и всех стилистических средств и свойств русских слов из-за неправомерного установления тождества слов русского и родного языков, во-вторых, неправильным сближением семантики или фонетического облика слов русского языка. В результате подобной идентификации проявляется межъязыковая билингвальная паронимия, под которой мы понимаем особый вид лексико-семантической интерференции, возникающей при использовании одного русского слова вместо другого в силу недостаточного знания семантико-стилистических категориальных свойств лексем второго языка".[2, стр.126]

Межъязыковая билингвальная паронимия может возникать в результате сближения как однокорневых и лексико-фонетических вариантов, так и разнокорневых слов. Такое сближение возможно на базе семантического или лексико-фонетического сходства двух слов второго языка. Например: "Они думали, что связной перед смертью расскажет (вм. выдаст) подпольщиков; Мой товарищ сидит (вм. живёт) на берегу озера. …В армию забрали (вм. призвали) в восемьдесят втором году; … Радикулит болел (вм. болел радикулитом); Тигр набрал (вм. собрал) последние силы; Фермеры выращивают (вм. производят) много мяса и молока.

Анализ отклонений от норм русского словоупотребления в приведенных выше высказываниях билингвов-черкесов даёт основание выделить два типа интерференции: собственно лексико-семантическую интерференцию и лексико-грамматическую интерференцию. Черкесы-билингвы употребляют глаголы в несвойственном ему значении. В черкесском языке слово "1уэтэн" - "расскажет" передает понятия "рассказать и выдать", а глагол "щыс" - "сидит" обозначает понятия "сидит" и "живёт", поэтому билингв пользуется ими недифференцированно.

Лексико-семантическая билингвальная паронимия имеет место, когда билингв:

1. Сближает стилистические или лексико-стилистические синонимы самого русского языка и использует их немотивированно в каком-либо стиле речи (ср. разг.-прост. "поставить" вм. офиц.-делов. "назначить");

2. Сближает слова разных синонимических рядов (попадаться вм. встретиться, собирать вм. проводить (конкурс), воздвигает вм. строит, выращивает вм. производит);

3. Сближает однокоренные слова, имеющие разные значения (середина вм. среди, начало вм. сначала, написать вм. писать и др.).

Первый тип лексико-семантической билингвальной паронимии обусловлен влиянием русского просторечия и южнорусского говора.

Второй тип лексико-семантической паронимии имеет место обычно на нижних ступенях развития двуязычия, так как на более высокой ступени черкесско-русского двуязычия билингв проводит четкую дифференциацию семантики используемых русских слов, что связано с повышением образовательного и культурного уровня носителей двуязычия.

Наиболее устойчивым в РРЧ является третий тип лексико-семантической паронимии, т.к. билингв не может провести четкую границу между словообразовательными и формообразовательными морфемами русского языка, т. к. одни и те же морфемы могут выполнять в разных словах обе служебные функции. Чаще всего наблюдается интерференция в использовании приставок с-, на-, во- (вы-), по-, про-, и др.: Они должны были плыть (вм. проплыть) 500 метров. Он должен писать (вм. написать) заявление. Связано это с тем, что деривационные значения русских служебных морфем абстрактны и, в отличие от аналогичных значений морфем родного языка, полифункциональны, т.е. нет какой-то определенной закрепленной связи с вещественным значением корневой морфемы.

Третий тип лексико-семантической интерференции в определенной мере граничит с лексико-грамматической интерференцией, которая сочетает в себе одновременно отклонения от лексико-семантических и грамматических норм второго языка. Если собственно лексико-семантическая интерференция не искажает основную мысль (естественно, до определенного предела) билингва, то лексико-семантическая интерференция, сопровождаемая отклонениями от норм грамматического словоупотребления, чаще всего приводит к двусмысленности, искажению мысли.

Таким образом, лексико-семантическая интерференция на различных ступенях двуязычия проявляется не одинаково.

Обобщение анализа теоретических предпосылок исследования

Проведенный анализ литературных данных позволяет определить теоретические основы исследования. К ним можно отнести знания из области лингвистики, которая рассматривает данное явление в связи с текстом. Так же билингвизм является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы в обществе.

Теоретические основы предстоящего исследования включают и современные представления из области психологии, которая рассматривает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи. А билингвизм, рассматриваемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является предметом психолингвистики.

Билингвизм, рассматриваемый в совокупности психологических и социологических характеристик – предмет социальной психологии.

К теоретическим основам исследования можно отнести также современные представления лингвистов по проблеме нарушения лексической стороны речи и влияния явления билингвизма на речь детей старшего дошкольного возраста.

Так же следует отметить, что данная тема остается по сей день недостаточно изученной. Мнения специалистов различных отраслей о влиянии билингвизма на речь детей весьма расхожи, а актуальность данной темы возрастает с каждым днем. Именно поэтому данная тема требует подробного и глубокого исследования.

Несомненно, все стороны речевой функциональной системы детей с билингвизмом требуют глубокого и подробного исследования, но объектом нашего исследования является лексическая сторона речи этих детей. Изучение теоретической литературы показало, что при всей актуальности, тема остается малоизученной. А при этом лексическая система речи оказывает существенное влияние не только на речевое развитие в целом, но и на формирование познавательной деятельности ребенка, так как именно значение слова, по мнению Л.С. Выготского [15], является единицей речевого мышления. А в ситуации билингвизма особенно важно правильно определить значение слова на обоих языках и научиться их не смешивать.

Анализ литературных данных позволяет сформулировать вопросы, изучению которых посвящается констатирующее исследование. К таким вопросам можно отнести:

- Какова распространенность детей старшего дошкольного возраста с русско-черкесским блингвизмом, имеющих низкий уровень сформированности лексики?

- Имеются ли отличия в формировании лексики у детей – билингвов и монолингвов старшего дошкольного возраста?

- С чем может быть связано неполноценное развитие лексики дошкольников с билингвизмом?

- Как влияет билингвизм на личностно-индивидуальные особенности детей?

Ответы на данные вопросы позволят уточнить причины и проявления затруднений детей с русско-черкесским билингвизмом при овладении лексикой, обосновать и определить содержание логопедической работы.

Глава 2. Исследование лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

2.1 Цель, задачи, методы, теоретические основы и организация исследования

В рамках нашего исследования нами был проведен констатирующий эксперимент.

Целью констатирующего исследования являлось выявление качественного своеобразия лексики русского языка и особенностей ее формирования у дошкольников с русско-черкесским билингвизмом.

Для достижения цели в констатирующем исследовании решались следующие задачи:

1) изучение литературы по данной проблеме;

2) теоретическое обоснование и разработка методики констатирующего эксперимента для исследования состояния лексики русского языка у дошкольников с русско-черкесским билингвизмом;

3) определение индивидуально-типологических особенностей лексической системы речи у дошкольников с билингвизмом;

4) определение путей развития лексической системы речи у детей с билингвизмом с учетом характера выявленных нарушений.

В ходе исследования использовались следующие методы:

- Проведение экспериментального исследования состояния лексики у дошкольников с билингвизмом;

- Организационные методы: сравнительный, комплексный.

- Эмпирические методы: биографические (сбор и анализ анамнестических данных), экспериментальные (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 дошкольников с русско-черкесским билингвизмом.

Эксперимент проводился на базе Хабезского ДОУ №1, Хабезского ДОУ №2, Зеюковского ДОУ №l Хабезского района и ДОУ №15 г. Черкесска Карачаево-Черкесской республики.

В исследовании принимало участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Средний возраст детей – 5,5 - 6 лет. Экспериментальную группу составили 15 детей с билингвизмом, контрольную – 15 детей монолингвов с нормальным речевым развитием.

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную и контрольную группы. 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 основы были сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержание логопедической работы по формированию лексики у дошкольников с билингвизмом.

Для решения задач констатирующего эксперимента в области оценки качественного и количественного состава пассивного и активного словарного запаса дошкольников с билингвизмом мы разработали методику обследования, используя диагностические материалы Н.М. Трубниковой "Структура и содержание речевой карты"[44], разделы "Обследование понимания" и "Обследование активного словаря", а так же опираясь на принятую кафедрой логопедии методику (обследование речи по всем составляющим ее компонентам)[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 диагностирования состояния лексики как детей - монолингвов, так и для детей с билингвизмом.

Теоретическое обоснование и содержание методики констатирующего эксперимента основывалось на анализе теоретических положений А.Р. Лурии[34], Л.С. Выготского[15], А.А. Леоньева[31]. Фундаментальные исследования этих ученых позволили определить принципиальное положение лежащее в основе связи лексики и других психических функций ребенка.

В основу методики диагностирования 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 дошкольному возрасту.

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

Для подсчета ответов детей использовалась 5-ибальная система (от О до 4 баллов). Общее количество ответов стало отправной точкой для анализа речевого развития детей и планирования дальнейшей логопедической работы с детьми. Балльные оценки соответствовали уровням выполнения заданий: высокий (4 б), выше среднего (3 б), средний (2 б), ниже среднего (1 б), низкий (О б).

2.2 Характеристика детей экспериментальной группы

лексика дошкольный билингвизм словарь

В экспериментальную группу вошло 15 детей, которые посещали общеобразовательные дошкольные учреждения. Из них - 10 детей с доминирующим черкесским языком и с недоминирующим русским, 4 ребенка с доминирующим русским и с недоминирующим черкесским, 1 ребенок, абсолютно эквивалентно владеющий 3-мя языками: русским, черкесским и абазинским.

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 нет, резус-фактор совпадает; в 9 случаях - роды нормальные, без применения средств родовспоможения, 1 - кесарево сечение (крупный плод), 5 – применялись средства родовспоможения;

- раннее постнатальное развитие и раннее 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, в виду отсутствия логопедов в данных учреждениях и отсутствия коррекционных речевых дошкольных учреждений в республике.

Все дети легко шли на контакт, проявлений негативизма со стороны детей не наблюдалось, присутствовал стойкий интерес к процедуре обследования, к игровой и другим видам деятельности. 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 отмечался повышенной эмоциональностью, возбудимостью и категорически не принимал помощь со стороны. Так же 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.

И лишь у 1 ребенка состояние звукопроизношения соответствует норме. Большое количество детей с ламбдацизмом в русской речи может быть объяснено тем, что в доминирующем для большинства детей, вошедших в экспериментальную группу, черкесском языке отсутствует звук [Л], а есть лишь мягкий звук [Л'], а так же отсутствием логопедической работы с данной категорией детей.

2.3 Содержание методики исследования лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

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

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.

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.

Глаголы: бегает, стоит, летает, сидит, идет, едет, играет, рубит, стирает, причесывается, варит, ест, подметает, гладит, шьет, моет, рисует, копает, пилит.

Оценка результатов:

4 балла - знает от 148 - до 185 слов

3 балла - знает от 110 - до 147 слов

2 балла - знает от 72 - до 109 слов

1 балл - знает от 34 - до 71 слова

0 баллов - меньше 33 слов или отказывается от выполнения задания

2. Исследование активного словаря.

Цель: Исследовать объем и качество активного словаря.

Процедура: Логопед даёт ребенку инструкцию: "Я буду показывать картинки, а ты их правильно называй".

Материал: предметные и сюжетные картинки

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.

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.

Глаголы: прыгает, бегает, стоит, летает, сидит, идет, едет, играет, рубит, стирает, причесывается, варит, ест, подметает, гладит, шьет, чистит, катается, одевается, моет, рисует, копает, пилит, режет.

Наречия. Холодно, жарко, высоко, низко, далеко, близко, хорошо, плохо. Оценка результатов:

4 балла - знает и называет от 176 - до 220 слов

3 балла - знает и называет от 131 - до 175 слов

2 балла - знает и называет от 86 - до 130 слов

1 балл - знает и называет от 42 - до 85 слов

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

3. Исследование распознавания общих категориальных значений.

Цель: Выявить наличие распознавания общих категориальных значений. Процедура №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 - выполнил задание без ошибок

3 балла - выполнил задание с 1 - 2 ошибками

2 балла - выполнил задание с 3 - 4 ошибками

1 балл - выполнил задание с 5 - 6 ошибками

0 баллов - не выполнил или отказался от выполнения задания

Процедура №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, дедушка, 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 - выполнил задание без ошибок

3 балла - выполнил задание с 1 - 2 ошибками

2 балла - выполнил задание с 3 - 4 ошибками

1 балл - выполнил задание с 5 - 6 ошибками

0 баллов - не выполнил или отказался от выполнения 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 - выполнил задание без ошибок

3 балла - выполнил задание с 1 - 2 ошибками

2 балла - выполнил задание с 3 - 4 ошибками

1 балл - выполнил задание с 5 - 6 ошибками

0 баллов - 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 - выполнил задание без ошибок

3 балла - выполнил задание с 1 - 2 ошибками

2 балла - выполнил задание с 3 - 4 ошибками

1 балл - выполнил задание с 5 - 6 ошибками

0 баллов - 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 - подобрал 16 и более слов

3 балла - подобрал от 12 до 15 слов

2 балла - подобрал от 8 до 11 слов

1 балл - подобрал от 5 до 7 слов

0 баллов - 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 - назвал правильно 11 и более слов

3 балла - назвал правильно от 8 до 10 слов

2 балла - назвал правильно от 5 до 7 слов

1 балл - назвал правильно от 2 до 4 слов

0 баллов - 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 составлена методика проведения обследования лексики, подобраны практические и игровые задания, иллюстративный материал. В результате проведенной работы был получен исходный материал состояния словаря детей, участвующих в эксперименте, проведен анализ результатов обследования.

Глава 3. Особенности нарушений формирования лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом (анализ экспериментальных данных)

Использование разных методических приемов для обследования речевого развития детей с билингвизмом позволили 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 дошкольников, 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:

3.1 Особенности состояния пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста 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, из них 2 ребенка с доминирующим русским, не доминирующим черкесским, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок, эквивалентно владеющий тремя языками: русским, черкесским, абазинским), 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 твердят, 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.) Это задание показало, что доминирование русского языка влияет на более высокое качество выполнения задания, так как дети с доминирующим черкесским допускали больше ошибок, особенно в определении оттенков цветов. Это может быть объяснено тем, что расхождения между русским и черкесским языками значительны в обозначении цветовых качеств и их оттенков и обозначения многих оттенков на русском языке на черкесский язык эквивалентно трудно перевести.

Так же у 3 детей с доминирующим черкесским языком 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 (5 с доминирующим черкесским и 1 с доминирующим русским) 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, из них 4 с доминирующим черкесским и 2 с доминирующим русским). Но в данном случае смешение носило стабильный характер, то есть даже при повторном опросе дети не меняли своего решения. Исследование состояния пассивного словаря у детей, вошедших в контрольную группу показало, что пассивный словарь развит у этих детей на высоком уровне. Практически со всеми заданиями дети справились без труда. Все дети, вошедшие в контрольную группу, получили высший балл – 4 балла. Результаты диагностического исследования пассивной речи приведены в таблице:

Таблица 1 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование пассивного словаря у дошкольников билингвов и монолингвов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Части речи | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | Сущ. (140 слов) | 124,3 | 132,4 |
| 2 | Прил. (26 слов) | 21, 4 | 25,6 |
| 3 | Глаг. (19 слов) | 18,4 | 18,8 |
|  | Общее кол-во слов (185) | 164, 3 | 176,8 |
|  | Баллы | 3,8 | 4 |

Результаты диагностического обследования понимания слов показывают, что пассивный словарь 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 (оба с доминирующим черкесским) набрали 3 балла - средний показатель. От 0 до 2 баллов по результатам исследования не набрал никто из детей, участвующих в эксперименте.

Рисунок 1

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на исследование пассивного словаря

Таким образом, можно сделать вывод, что состояние импрессивного лексикона детей - билингвов, вошедших в экспериментальную группу, незначительно ниже состояния импрессивного лексикона детей контрольной группы, но соответствует возрастной норме. При этом следует отметить, что состояние импрессивного лексикона русского языка билингвов с доминированием черкесского языка ниже практически по всем показателям от билингвов с доминирующим русским, за исключением одного ребенка с доминирующим черкесским языком и ребенка, абсолютно эквивалентно владеющего тремя языками, которые показали довольно высокие результаты, без труда справляясь практически со всеми заданиями.

Исследование активного словаря

Обследованию активного словаря дошкольников с русско-черкесским 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.

3.2 Состояние объема и качества активного словаря

Исследование объема и качества словаря показало, что практически все дети, вошедшие в экспериментальную группу, не знают названий деревьев, на вопрос: "Что это?" отвечают просто "дерево", независимо от того, с каким именно деревом предъявлена картинка. Лишь 1 ребенок, эквивалентно владеющий тремя языками, смог правильно назвать все деревья, ещё один ребенок с доминирующим русским назвал правильно 3 из 5 деревьев. Все остальные дети с этим заданием не справились вообще. Так же определенные трудности вызывало определение времен года и суток у 5 из 15 детей, причем все 5 детей с доминирующим черкесским языком. Они правильно называли только "день", "ночь", "зиму" и "лето". Остальные понятия им были либо недоступны вообще, либо дети отвечали на доминирующем языке (черкесском - 3 детей), но так как целью исследования было определение состояния лексики русского языка у детей - билингвов, то эти ответы не были засчитаны. Так же дети плохо справились с заданием на определение названий обуви. 8 детей из 15, среди которых 6 детей с доминирующим черкесским и 2 с доминирующим русским, давали на все виды обуви лишь одно определение - "туфли", 3 выделили еще "сапоги" и "тапки". И лишь 4 детей правильно назвали все виды обуви. В их числе 2 детей с доминирующим русским языком, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок владеющий тремя языками эквивалентно. 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 черкесским языками и обозначение многих цветов на русском языке на черкесский 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 донные слова ребенок не может.

Исследование объема и качества словаря детей, вошедших в контрольную группу не выявило особых нарушений. Большинство детей справлялось со всеми предъявленными заданиями. Наблюдались лишь некоторые ошибки в определении некоторых категорий слов: 4 из 15 детей, вошедших в контрольную группу, не знали некоторых названий цветов (тюльпан, астра); 5 из 15 детей затруднялись в определении названий рыб (щука, лещь, окунь).

В остальном наблюдались ошибки, которые носили лишь единичный характер.

Результаты диагностического исследования объема и качества активной речи приведены в таблице:

Таблица 2 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование объема и качества активного словаря у дошкольников билингвов и монолингвов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Части речи | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | Сущ. (152 слова) | 124,9 | 138,4 |
| 2 | Прил. (36 слов) | 28 | 32,8 |
| 3 | Глаг. (24 слов) | 21,7 | 23,2 |
| 4 | Нареч. (8) | 7,8 | 7,9 |
|  | Общее кол-во слов (220) | 182,4 | 202,3 |
|  | Баллы | 3,6 | 3,9 |

Исследование объема и качества активной речи дошкольников с билингвизмом показало, что лишь 5 из 15 детей набрали высший балл, среди которых 3 ребенка с доминирующим русским языком, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок эквивалентно владеющий тремя языками: русским, черкесским и абазинским. Но при этом 2 (с доминирующим русским языком) 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 (полилингв, с 3-х летнего возраста свободно владеет 3-мя языками) и 209 баллов (билингв с доминирующим русским языком).

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

В отличие от экспериментальной группы, дети вошедшие в контрольную группу показали довольно высокие результаты. Только 1 ребенок набрал по результатам исследования 3 балла. Все остальные набрали высший балл – 4.

Рисунок 2

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на исследование объема и качества активного словаря

3.3 Особенности распознавания общих категориальных значений

Эта группа заданий представлена в виде 2 процедур.

Задание №1.

Из заданий, вошедших в эту группу, более сложными для детей экспериментальной группы оказалось называние следующих общих категориальных значений: "времена года" - только 4 из 15 назвали правильно, среди них 2 ребенка с доминирующим русским, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок, одинаково владеющий тремя языками: русским, черкесским, абазинским; "мебель" - справились 6 детей, 4 из которых – с доминирующим русским; "инструменты" - справились только 3 из 15 обследуемых, в числе которых 1 ребенок с доминирующим русским языком, 1 ребенок с доминированием черкесского языка и 1 ребенок полилингв, свободно владеющий тремя языками. Следует отметить, что многие дети приводили обобщающие слова на доминирующем (черкесском) 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 ребёнок 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 - полилингв, свободно владеющий тремя языками и билингв с доминированием русского языка (13% из 100%) справились с заданием без ошибок, набрав высший балл; еще 4 детей с доминирующим русским 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.

Дети, вошедшие в контрольную группу, справились с заданиями значительно лучше. Лишь 3 ребенка из 15 (20% из 100%) допустили единичные ошибки в определении общих категориальных значений и набрали 3 балла. Остальные 12 детей (80%) набрали высший балл – 4.

Рисунок 3

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №1)

Задание №2.

Данное задание вызвало у детей, вошедших в экспериментальную группу, большие трудности: дети не понимали смысл задания и стали называть обобщающие слова, возможно, на примере предыдущего задания. Они не могли переключиться на новую инструкцию. Лишь после того, как экспериментатором был дан пример выполнения задания, 4 из 15 детей (среди них 2 ребенка с доминирующим русским, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок, одинаково владеющий тремя языками: русским, черкесским, абазинским) стали выполнять правильно. Остальные дети путались в ответах и в некоторых случаях продолжали давать обобщающие понятия. При этом 2 из детей с доминированием черкесского языка 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. При этом необходимо отметить, что дети-билингвы с доминирующим русским языком справились в целом с заданием значительно лучше детей с доминирующим черкесским, за исключением детей, набравших высший балл. Данная процедура вызвала незначительные затруднения и у детей, вошедших в контрольную группу. Один ребенок не понял задания до конца и допускал ошибки, за что получил 1 балл (7% из 100%), еще 3 ребенка получили 3 балла (20% из 100%) , выполнив задание с 1 – 2 ошибками. Остальные 11 детей контрольной группы (73% из 100%) справились с заданием без ошибок.

Рисунок 4

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание общих категориальных значений (задание №2)

Таблица 3 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания категориальных значений у дошкольников билингвов и монолингвов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Задания | Среднее кол-во баллов |
| Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | Задание №1 | 2,5 | 3,8 |
| 2 | Задание №2 | 2,6 | 3,6 |

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

3.4 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 черкесском и русском языках не является тождественной. Так, например глагол "мапк1э" - "прыгать" в черкесском языке имеет два значения: "прыгать" и "скакать", тогда, как в русском языке глаголы "прыгать" и "скакать" имеют разные значения. Так же в черкесском языке для обозначения передвижения, например лошади, используется глагол "мажэ", который переводится на русский как "бежать", то есть в данном случае глагол "бежать" в черкесском языке используется в значении "скакать". Исходя из этих особенностей не тождественности русского и черкесского 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.

Так же затруднения возникли у детей в группе слов "красивый, радостный, веселый". Большинство детей не могло 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 (среди них 2 ребенка с доминирующим русским, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок, одинаково владеющий тремя языками) справились с 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 мало доступно. Лишь 4 детей (27%из 100%) набрали высший балл за это задание и 3 детей, 2 из которых – с доминирующим русским, 1 – с доминирующим черкесским (20% из 100%) – З балла. Остальные же 8 детей набрали по 2 и 1 баллы ( 4 ребенка (27%) – 2 б. и 4 ребенка (27%) – 1 б.), что является очень низким показателем для детей данной возрастной группы. Следует отметить, что, несмотря на особенности взаимодействия русского и черкесского языков, о которых говорилось выше, и на возможное их влияние на русскую лексику билингвов с доминирующим черкесским языком, доминирование какого-либо из языков не являлось определяющим в эффективности выполнения данного задания. Дети, вошедшие в экспериментальную группу, показали относительно равные результаты, независимо от доминирования языков.

Данные, полученные в процессе исследования, показали, что распознавание семантически близких значений труднодоступно и детям, вошедшим в контрольную группу. Большинство детей затруднялось при определении лишнего слова, дети допускали ошибки и отвечали наугад. По результатам исследования только 1 ребенок, вошедший в контрольную группу (7% из 100%), набрал высший балл – 4б., выполнив задание без ошибок. При этом лишь 3 детей сумели набрать 3 балла (20% из 100%). Из детей, вошедших в контрольную группу, 7 выполняли задание с 3 – 4 ошибками (47% из 100%), набрав соответственно по 2 балла. И 4 ребенка (27%) допускали множество ошибок, набрав по 1 баллу.

Несмотря на то, что дети, вошедшие в контрольную группу, посещают общеобразовательные дошкольные учреждения г. Черкесска, эти дети не получают необходимого логопедического воздействия ввиду отсутствия в этих дошкольных учреждениях специалистов данного профиля. И можно предположить, что в этих учреждениях воспитываются дети, нуждающиеся в более точном психолого-педагогическом обследовании и возможно, в коррекционно-направленной работе. Этим могут быть объяснены довольно низкие показатели по результатам констатирующего исследования.

Рисунок 5

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание семантически близких значений

Таблица 4 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания семантически близких значений у дошкольников билингвов и монолингвов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Параметры исследования | Среднее кол-во баллов |
| Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | Распознавание семантически близких значений | 2,4 | 2 |

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. Но при этом некоторые из детей – билингвов, а именно 2 детей с доминирующим русским, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок, одинаково владеющий тремя языками: черкесским, русским и абазинским, опережают своих сверстников монолингвов в умении распознавать семантически близкие значения и определять лишнее слово в подобном ряду. Но все же, несмотря на более высокие показатели по сравнению с контрольной группой, у большинства детей, вошедших в экспериментальную группу, данный вид заданий вызывает значительные затруднения. Поэтому распознавание семантически близких значений у детей данной группы требует направленной работы.

3.5 Особенности распознавания семантически далеких значений

Следующая группа заданий была направлена на исследование распознавания семантически далеких значений. С заданиями данной группы большинство детей как экспериментальной, так и контрольной 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". Подобная ситуация наблюдалась и при проведении исследования в контрольной группе. 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, абсолютно эквивалентно владеющий тремя языками, 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 с доминированием черкесского языка (20% из 100%) допустили по 1-2 ошибки, за что и получили по 3 балла.

Среди детей, вошедших в контрольную группу, только 2 ребенка (13% из 100%) набрали 3 балла, допустив единичные ошибки. Остальные же 13 детей (87% из 100%) справились с заданием и набрали высший балл.

Рисунок 6

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на распознавание семантически далеких значений

Таблица 5 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование распознавания семантически далеких значений у дошкольников билингвов и монолингвов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Параметры исследования | Среднее кол-во баллов |
| Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | Распознавание семантически далеких значений | 3,8 | 3,9 |

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 черкесским языком от результатов детей, вошедших в контрольную группу. Распознавание семантически далеких значений требует лишь небольшой корректировки.

3.6 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 задание 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 черкесским. Сложность лексической системы русского языка, взаимодействие с ней особенностей лексики черкесского языка создают определенные трудности её освоения. Так если в одном языке к словам можно подобрать множество синонимов, то в другом языке это же слово может не иметь синонимов вообще, с чем возможно и связаны возникшие затруднения у билингвов с доминирующим черкесским 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.

Для детей, вошедших в контрольную группу, данный вид заданий не вызывал затруднений. Допускались лишь единичные ошибки некоторыми детьми.

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, среди них 4 ребенка с доминирующим русским, 3 ребенка с доминирующим черкесским и 1 ребенок, одинаково владеющий тремя языками; 4 детей (27% из 100%) подобрали от 12 до 15 слов и набрали соответственно по 3 балла и 3 детей (20% из 100%) смогли подобрать лишь 8-11 слов - синонимов, набрав по 2 балла.

Среди детей, вошедших в контрольную группу 10 детей (66% из 100%) набрали по 4 балла, 4 ребенка (27% из 100%), подобравшие от 12 до 15 слов, получили по 3 балла, и 1 ребенок (7% из 100%) – 2 балла.

Рисунок 7

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на выявление состояния словаря синонимов

Таблица 6 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря синонимов у дошкольников билингвов и монолингвов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Задание | Среднее кол-во баллов |
| Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | Подбор слов-синонимов | 3,3 | 3,6 |

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

3.7 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 заданием, подбирая большое количество слов - антонимов. Единичные ошибки были у детей экспериментальной группы лишь в подборе антонима к слову "правдивый" (у 3 из 15 детей с доминированием черкесского языка). Были названы такие слова, как "неоправданный", "неправильный" и т.д. Подобные ошибки возникали и у детей контрольной группы. Так же 1 из детей с доминирующим русским языком 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 черкесским языком (20%) набрали по 3 балла, назвав 8-10 слов.

Точно такая же картина сложилась и при исследовании словаря антонимов у детей монолингвов, вошедших в контрольную группу.

Таким образом данный вид задания выявил абсолютно одинаковые результаты у детей экспериментальной и контрольной групп, но при этом следует отметить, что среди детей, вошедших в экспериментальную группу, в целом хуже результаты показали дети с доминированием черкесского языка.

Рисунок 8

Результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий на выявление состояния словаря антонимов

Таблица 7 Средние баллы по результатам выполнения заданий на исследование словаря антонимов у дошкольников билингвов и монолингвов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Задание | Среднее кол-во баллов |
| Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | Подбор слов-антонимов | 3,8 | 3,8 |

Исходя из результатов исследования детей с билингвизмом и их сравнения с результатами исследования детей монолингвов можно сделать вывод, что словарь антонимов у данной группы детей развит на хорошем уровне и требует лишь небольшой профилактической работы.

Обобщение результатов констатирующего исследования

При проведении логопедического обследования мы учитывали тот факт, что дети никогда ранее не занимались с логопедом и некоторые ситуации были для них незнакомыми, новыми. Дети терялись, зажимались, хоть и не отказывались от выполнения заданий - было видно, что они волнуются.

Учет данного факта проявлялся в следующих позициях:

- проводилась дружеская беседа с каждым ребенком индивидуально с целью наладить контакт и сфокусировать внимание на заданиях;

- дозировалась нагрузка при логопедическом обследовании (в некоторых случаях мы разделяли процедуру обследования на несколько приемов);

- давали детям дополнительные пояснения, если видели, что ребенок не понимает сути задания, приводили примеры;

- стимулировали детей к выполнению задания, используя демонстрационный материал и игровые упражнения.

Исследование лексики у детей билингвов позволило выделить наиболее характерные черты её 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 обусловливает 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 дошкольников с билингвизмом была выявлена неоднородность развития лексической системы речи.

У большинства детей затруднения вызывало выделение лишнего предмета из ряда семантически близких значений, хотя в целом с данным заданием экспериментальная группа справилась лучше контрольной. Но такой результат стал возможен благодаря высоким показателям 4 из 15 детей, вошедших в экспериментальную группу, среди которых 2 детей с доминирующим русским, 1 ребенок с доминирующим черкесским и 1 ребенок, одинаково владеющий тремя языками: черкесским, русским и абазинским, сравнительно с контрольной группой, где все результаты сводились в целом к среднему показателю.

По результатам проведенного исследования выявлено, что развитие общих категориальных значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, значительно отстает от их развития у детей, вошедших в контрольную группу, 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 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 черкесским.

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

Первую подгруппу составили 11 детей с билингвизмом, 9 из которых – с доминирующим черкесским 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 недоступной.

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

Эти дети также с трудом дифференцировали слова близкие по значению.

При использовании прилагательных дети не всегда дифференцировали качество предметов, допускали замены прилагательных, сходных по некоторым признакам, а так же замены прилагательными 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.

Исследование анатомического ряда не вызвало у детей значительных затруднений. Чуть больше ошибок допускалось детьми первой подгруппы в заданиях на подбор синонимов. Это может быть связано с тем, что ко многим словам, предложенным детям для подбора синонимов на русском языке, в черкесском языке подбор синонимов невозможен. У детей нет возможности эквивалентно перевести слова с родного языка на русский, а словарь русского языка характеризуется у данной подгруппы детей относительной бедностью.

Во вторую подгруппу вошли 4 детей с билингвизмом, у которых языковые системы благотворно влияют друг на друга. Из них 1 ребенок с доминирующим черкесским языком и с недоминирующим русским, 2 ребенка с доминирующим русским и с недоминирующим черкесским, 1 ребенок, абсолютно эквивалентно владеющий 3-мя языками: русским, черкесским и абазинским. 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 обусловливает 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. По многим показателям эти дети опережают в своем развитии детей, вошедших в контрольную группу. 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 дошкольников с билингвизмом неравномерен по степени сформированности лексической системы речи. Одни дети демонстрируют низкое состояние развития лексики, другие же находятся на высшей границе нормы, опережая даже своих сверстников – монолингвов.

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 так же формированием функций словообразования, так как дети нередко заимствуют из другого языка некоторые грамматические категории.

Глава 4. Методические рекомендации к логопедической работе по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

4.1 Теоретические основы, задачи, организация и ведущие направления логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей с билингвизмом

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 c билингвизмом.

Коррекционная работа может включать фронтальные, подгрупповые, индивидуальные занятия.

Для фронтальной работы детей, принимавших участие в экспериментальном исследовании, рекомендуется разделить на 2 подгруппы, в соответствии с результатами констатирующего исследования.

В своей работе рекомендуем использовать, как основную, программу Филичевой Т.Б., Чиркиной С.Н. [25], а также программы Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. [30], Ткаченко Т.А. [45], Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. [27]

Поскольку ошибки у детей были различными и кроме общих встречались конкретные ошибки у отдельных детей, рекомендуется проводить индивидуальные занятия с каждым ребенком отдельно. У некоторых детей при обследовании мы выявили низкий уровень выполнения заданий, поэтому к ним мы рекомендуется применять дифференцированный подход при 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 – 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 так же 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 предлагаем выделить следующие направления логопедической работы по коррекции нарушений лексики у дошкольников с русско-черкесским билингвизмом:

- расширение словаря детей – билингвов за счет наиболее употребительных глаголов;

- 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 так же 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 расширению словаря синонимов в русском языке;

- работа по обогащению словаря за счет местоимений, числительных, наречий.

4.2 Содержание логопедической работы

Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников с билингвизмом построена с учетом выделенных по результатам констатирующего эксперимента типологических групп детей. Так, дети, вошедшие в первую подгруппу, нуждаются в коррекционной работе по формированию лексики, а дети, вошедшие во вторую подгруппу, показали довольно высокие результаты и не нуждаются в логопедической помощи по развитию лексики.

С учетом выделенных направлений мы предлагаем осуществлять логопедическую работу по коррекции нарушений лексики у дошкольников с билингвизмом, вошедшим в первую подгруппу, поэтапно.

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

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

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

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

Такие игры как, "один – одна - одно", "Разложи картинки" - учат детей различать род существительных. Игры "Что это?", "Игра в загадки", "Обобщения", используются 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", можно включить во фронтальные занятия, здесь мы закрепляем в активном словаре детей существительные по темам: "Домашние животные", "Игрушки", "Рыбы, звери, птицы". В этих играх закрепляется понятие о живых и неживых предметах, сначала формируется каждое понятие отдельно (живые - неживые), а затем проводится сравнение и делается вывод, подчеркивая общее свойство предметов, например: они живые.

Приведем пример нескольких игр:

Игра. Обобщения

Цель. Закреплять в речи детей обобщающие понятия.

Оборудование. Лото.

Описание игры. Мы предлагаем 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, спрашиваем: "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 выполнять задания четко и правильно, не допуская ошибок, что повышает интерес детей к выполнению заданий и обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

Такие игры как отгадывание загадок приносит большую пользу, потому что детям предлагается набор признаков, по которым они должны определить предмет. Мы предлагаем детям самим придумать или вспомнить свои загадки.

Игра в загадки

Цель. Расширять запас существительных в активном словаре детей.

Оборудование. Игрушки.

Описание 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 считается выигравшим.

- Выпуча глаза сидит,

По-чудному говорит,

По-блошьи прыгает,

По-человечьи плавает. (Лягушка.)

- На голове красный гребешок,

Под клювом красная бородка,

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 игры: познакомить детей с понятием "слово", обозначающее живой или неживой предмет.

Оборудование. Одушевленные и неодушевленные предметы (стол, книга, игрушки, птицы, рыбки и т.д.)

Описание игры. Мы говорим детям, что: "Вокруг нас много разных предметов. И о каждом предмете можем спросить. Я вас буду спрашивать, а вы мне отвечайте одним словом: "Что это?"". Показываем разные предметы, например: книга, стол и т.д. "Как можно спросить про эти предметы?" - "Что это?". Далее спрашиваем: "А сейчас я вас спрошу иначе. Кто это?" и показываем на одушевленные предметы: птичку, рыбку, няню и т.д. и спрашиваем у детей: "Как можно спросить? (Кто это?)" Называем разные предметы, а дети ставят вопрос "Кто?". Таким образом, мы постепенно подводим детей к понятиям "живой - неживой".

Далее предполагается пригласить девочку, рядом поставить куклу и обращаться к детям с вопросом: "Чем отличается Наташа от куклы?". Дети называют различия и вместе приходят к выводу, что девочка живая, а кукла – игрушка, неживая. Далее сравнивают игрушку – медведя и медведя, изображенного на картине. Таким образом, выясняют, что медведь – игрушка неживая, а картинка изображает живого медведя. Подводят итог, что все слова, обозначающие неживые предметы отвечают на вопрос "что?", а слова обозначающие живые предметы – "Кто?".

Игра. "Разное значение"

Цель. Расширять запас существительных в активном словаре детей, учить находить слова, которые звучат одинаково, умение объяснять значение похожих слов.

Ход игры. Сначала мы предлагаем детям ответить на вопросы: "У кого?", "У чего?", нужно будет 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 мы читаем стихотворение, детям предлагаем внимательно слушать, найти слова, которые звучат одинаково, но имеют разное значение.

а) 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)

б) 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, логопед, сами дети мы стимулируем употребление (и формирование) слов различных лексико-грамматических категорий: прилагательных, наречий, глаголов. Эти слова, полученные на одном материале, мы автоматически переносим 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 предлагаются детям 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 направляем 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. можно отработать навыки использования прилагательных, согласование 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 2 слова неприятеля" и др. также включаются нами во фронтальные занятия. Детям на эти занятия предлагается приносить свои любимые игрушки, описывать их, отгадывать загадки.

Приведем пример занятия по теме "Слово".

Цель. Практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Оборудование. Предметные картинки, лимон, разные игрушки.

Ход занятия.

1. Орг. момент.

2. Различение слов, обозначающих предмет.

Мы предлагаем детям назвать по одному слову, к которому можно задать вопрос: а) Кто это? б) Что это? на столе вперемешку разложены картинки (девочка, стол, кошка, бабочка и т.п.)

3. Практическое усвоение слов, обозначающих признак предмета.

Предлагаем детям рассмотреть лимон, поставить вопрос к слову "лимон (какой?)" и ответить на него (желтый, кислый, душистый, овальный, большой, кислый…)

Логопед. Мы услышали 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.) (дом - картинка)

Теперь вы назовите по два слова, к которым можно поставить вопрос: какой?

Логопед указывает на мишку и спрашивает: какой? (маленький, плюшевый, красивый, новый).

Далее отрабатываются прилагательные женского и среднего рода, отвечающие на вопросы: какая? какое?

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 закрепляем усвоение прилагательных, но и отгадываем загадки, а также развиваем мыслительные процессы.

Игра "Найди 2 слова – "неприятеля"".

Цель. Практическое усвоение слов – антонимов.

Оборудование. Карточки с напечатанными словами, карандаши.

Ход игры. Мы предлагаем 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 отрабатываем такие задачи – развитие слухового внимания, благодаря этим играм мы учим детей слышать в речи логопеда слова, обозначающие действие, а также дети сами выполняют определенные действия. Игры дают возможность расширить пассивный и активный глагольный словарь детей, соотнести действие со словом, проследить последовательность действий и обозначить их словами. Игра: "Кто быстрее принесет картинку?" - предполагает варианты систематизации глагольного словаря. Игры: "Кто как передвигается?", "Поймай - скажи", "Зарядка", "Спал - спала" - помогают детям правильно использовать в речи глаголы настоящего, будущего, прошедшего времени. Игры: "А ты что любишь?", "Кто интереснее придумает?" - эти игры учат детей спрягать глаголы и составлять предложения по заданному глаголу. Все эти игры учат детей оперировать значением сочетаний слов, правильно и гибко соотносить значения слов, обозначающих действие и предмет. Эти игры также включаются во фронтальные занятия. Здесь мы используем подвижные игры с мячом, они не только учат детей правильно употреблять в речи глаголы, но и воспитывают у детей быстроту реакции, слуховое внимание, формируют понимание отдельных инструкций, умение удерживать их в памяти и правильно выполнять.

Некоторые примеры:

Игра. "Поймай - скажи".

Цель: учить детей правильно употреблять глаголы 3-го лица единственного числа настоящего времени.

Оборудование. Мяч.

Описание игры. Дети становятся в круг. Ведущий бросая мяч детям, называет при этом животное. Поймавший мяч бросает его ведущему, 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;

– варит; пожарник – тушит; плотник – строгает.

Ведущий называет имя ребенка. Поймавший мяч называет какое-либо действие его.

Образец: Сережа – катает; Люба – играет; Дима – прыгает;

Игра. "Как кто передвигается?".

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

Оборудование. Предметные картинки.

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

- "Кто как ест"

Кошка лакает молоко; собака грызет кость; корова жует сено; курица клюет зерно.

- "Кто как голос подает"

Голубь воркует, ворона каркает, кошка мяукает, воробей чирикает, сорока стрекочет, свинья хрюкает, петух кукарекает, сова ухает, овца блеет, курица кудахчет, лягушка квакает, корова мычит, гусь гогочет, волк воет, лошадь ржет, утка крякает, медведь рычит, собака лает. Это занятие вызвало особый интерес, дети активно и живо подражали голосам животных.

- Задание: Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы: "Что делает?", "Что делают?" по теме "Весна".

Солнце (что делает?) .., птицы…,

Снег.., трава..,

Сосульки.., деревья..,

Почки.., дети…

- Задание: Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы:

"Кто?", "Что?" по теме "Весна".

Тает (что?).., зеленеет..,

Бегут.., прилетают..,

Распускаются.., появляются…

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

Продолжая работу, мы используем такие игры, в ходе которых у детей закрепляются первичные числовые представления "один" и "много"; учим детей порядковому счету на конкретном материале и закрепляем названия количественных числительных в пределах 10, используем прямой и обратный счет. В этих играх, кроме основной цели – упражнения в счете, формируется понятия ряда (ряд кубиков, звуковой ряд). Пересчитывая предметы, дети усваивают понятие "первый", т.е. стоящий в начале ряда, и "последний", т.е. стоящий в конце ряда. В основе всего языкового развития лежит предметная деятельность ребенка, поэтому реальные изменения в предметном мире, выраженные изменением количества (числа) предметов мы соотносим со словосочетаниями, отражающими эти изменения ("один карандаш", "два карандаша" и т.д.). Игры: "Один - много", "Стук-стук", "Сколько предметов?", "Волшебный мешочек", "Что нам прислала почта?" – эти игры помогают детям использовать в речи количественные числительные, учат правильному согласованию количественных числительных в пределах 10 с существительными.

В таких играх, как "Я - мы", "Домик" и др. на индивидуальных занятиях и на подгрупповых учим детей согласовывать местоимения с глаголами, правильному употреблению местоимений и предлогов в речи. Игры "Слушай команду", "Холодно - жарко", "Когда это бывает?", "Что справа?", "Найди игрушку", " Куда пойдешь?", "Найди флажок" помогают детям понимать и правильно использовать наречия в речи. В этих играх не только закрепляется правильное употребление местоимений и наречий, но и закрепляются понятия о расположении частей своего тела (правая рука, левая рука и т.д.) и направления собственных движений. Эти игры формируют и закрепляют в слове пространственно-временные отношения.

Приведем некоторые примеры игр:

Игра. "Холодно - жарко".Цель: обогащать словарь детей наречиями – со значением образа действия.

Оборудование. Мяч.

Описание 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.

Описание 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.

Описание 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.

Игры, собранные нами в подразделе "Работа над словом", способствуют формированию у детей таких понятий, как цвет, форма, живое и неживое, пространственно-временные представления и т.д., а также дети приучаются не только пользоваться словом, но и активно оперировать им. Вырабатывающаяся в процессе игр ориентировка на звуковой облик морфемы (окончания) помогает овладеть словоизменением и, прежде всего падежными формами. На этом материале появляется возможность практически познакомить ребенка с системой языка и научить употреблять в речи новые слова и словосочетания.

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

На логопедических занятиях детям предлагается подбирать слова близкие по значению, обозначающие один и тот же признак, одно и то же действие. При этом дети узнают, что синонимами бывают не только пара слов, но и целые цепочки, ряды:

Метель, вьюга, буран, пурга, метелица; обмануть, перехитрить, объегорить, надуть, провести, одурачить, околпачить, облапошить, оставить с носом, втереть очки, оставить в дураках, обвести вокруг пальца и др.

Детям предлагается 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. Дети тренируются составлять синонимичный ряд слов, обозначающих нарастание интенсивности действий: шепчет, говорит, кричит, орет, надрывается. Подбирают к словосочетанию близкое по смыслу слово: - веселый мальчик - радостный, поезд идёт - движется, щенок робкий - боязливый, тяжёлый воздух - неприятный, тяжёлый сон - неспокойный, тяжёлое чувство - мучительное.

На логопедических занятиях по этой же теме, предлагается использовать фразеологические обороты, т.е. устойчивые выражения. Дети узнают их значения и заменяют их словами синонимами: "в двух шагах, рукой подать – близко; за тридевять земель, на край света – далеко".

Большой интерес у детей вызывают занимательные упражнения и игры. Например, логопед зачитывает 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 их своего убежища. Много врагов у пугливого зайчишки".

Детям предлагается найти в тексте повторяющее слово, заменить его словом близким по значению. Объяснить значение слов: пугливый, робкий, трусливый, боязливый.

Предлагаются задания на подбор синонимов к словосочетаниям. Детям называют словосочетания, например: весна идет, снег идет, человек идет. Обращают их внимание на то, как неинтересно слушать, когда повторяется одно и то же слово, и предлагают его заменить. "Весна идет — как можно сказать по-другому"? Подбирая слова, близкие по смыслу (наступает, движется, шагает), дети приходят к выводу, что одно и то же слово "идет" в предложенных словосочетаниях имеет разное значение.

Выполняя задание на подбор синонимов, ребенок, конечно, не всегда дает собственно синоним, соответствующий словарным нормам, но все же подбирает такие слова, которые правильно передают смысл словосочетания. Например, к словосочетанию "река бежит" можно подобрать такие слова: течет, плывет, шумит, бурлит, льется, катится, журчит и др. Среди этих ответов собственно синонимом является слово течет, а остальные могут быть названы "эквивалентными заменами".

Так же можно предложить задания на составление предложений со словами синонимического ряда (например, большой — огромный — громадный). Эти задания направлены на формирование умения употреблять заданное слово в сочетании с другими, так как известно, что это нередко вызывает у детей затруднения даже при правильном понимании значения слова.

Составление предложений с заданными словами представляет определенную трудность для ребенка: он должен удержать в памяти предложенные слова и суметь соединить их правильно по смыслу и по законам грамматики. Однако такие упражнения необходимы. Ведь показателем того, что слово понимается и действительно вошло в активный словарь, является умение правильно употреблять его. А значения слов с наибольшей полнотой и ясностью раскрываются в сочетании с другими словами.

Составление предложений со словами синонимического ряда затрудняет ребенка еще и потому, что он плохо ориентируется в их смысловых оттенках. Это говорит о том, что в работе с синонимами нужно подчеркивать не только сходство, близость их значений, но не различие.

Такие упражнения способствуют и тому, чтобы дети учились избегать в речи повторения одних и тех же слов. Известно, что дети 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 нужны специальные упражнения, способствующие переводу слов из пассивного в активный словарь.

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

Например, логопед говорит: "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, несся, мчался и др.)

А вот 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.)

Детям можно дать и такое задание: "Ученик долго решал задачу — думал, думал, наконец решил. Как можно сказать про такую задачу? Какая она была?" Для выбора ответа предлагается синонимический ряд: трудная — тяжелая — сложная. Дети, как правило, останавливаются на слове трудная — трудная задача. Далее следует спросить, как лучше сказать про задачу: трудная или тяжелая? Дети выбирают ответ трудная задача, т. е. используют наиболее точное в данном случае слово. Но чтобы они почувствовали разницу в значениях, им нужно задать такой вопрос: "Про что можно сказать тяжелая?"

Подобные речевые ситуации, ставящие ребенка в условия поиска точного ответа на вопрос, формирующие умение произвольно отбирать слова, следует использовать как можно шире.

Дети второй подгруппы не нуждаются в коррекционной работе. Они показали довольно высокие результаты по сформированности лексики. Нет необходимости для детей данной подгруппы проводить работу над словом. Но в целях профилактики нарушений лексики этих детей можно подключать на фронтальных занятиях. Так же следует отметить, что параллельно с работой по развитию лексического строя речи необходимо проводить и работу по развитию у детей высших психических процессов: внимания, памяти, мышления. Практически на всех этапах фронтальных занятий нашей целью является развитие этих функций.

Заключение

Основной проблемой нашего исследования являлось выявление особенностей лексики русского языка у дошкольников с билингвизмом с доминирующим черкесским или русским языком и определение эффективных направлений логопедической работы над лексикой русского языка. Актуальность исследования обусловлена тем, что нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка с взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой, а анализ литературных данных показал, что развитие лексической системы детей – билингвов требует особого внимания. Влияние билингвизма исследовалось в работах таких авторов, как Л.С. Выготский[14], А. А. Залевская[20], А.А. Леонтьев[31], Л.В. Щерба[51] и многих других. В то же время билингвистическое воспитание детей остается очень спорным вопросом. Есть сторонники и противники двуязычного окружения ребёнка. Одни авторы считают, что ребёнку необходимо сначала дать освоить один язык, а после этого обучать другому. Мотивируют при этом тем, что второй язык может "сбить с толку" и помешать речевому развитию ребёнка. Многие профессиональные логопеды придерживаются мнения, что второй язык в раннем детстве может вызвать помехи и даже дефекты речевого развития ребёнка. Часто в общении дети переходят с языка на язык, заимствуют отдельные слова и выражения, говорят на языке, находящемся под влиянием другого, смешивают произношение, слова, правописание, построение фраз. Могут быть заимствования из первого по времени усвоения языка во второй и наоборот. Некоторые психологи и психотерапевты считают, что билингвизм отрицательно сказывается на психике детей, вызывает эмоциональный сбой, приводит к поведенческим нарушениям и т.д. Существует и прямо противоположное мнение, согласно которому двуязычное воспитание ребёнка рассматривается как позитивное явление, которое способствует не только речевому, но и умственному развитию ребёнка.

Так или иначе, 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 что развитие лексической системы русского языка у дошкольников с билингвизмом, владеющих черкесским языком и русским, носит особый специфический характер и что состояние лексики русского языка у дошкольников с билингвизмом имеет существенные отличия от лексики дошкольников - 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 старшего дошкольного 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 исследования позволил сделать следующие выводы: у детей с русско-черкесским билингвизмом отмечается 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.

Развитие общих категориальных значений у детей, вошедших в экспериментальную группу, значительно отстает от их развития у детей, вошедших в контрольную группу, а следовательно требует особого внимания. При этом среди детей экспериментальной группы в целом лучше справились с заданием билингвы с доминирующим русским языком. Следует отметить, что многие дети приводили обобщающие слова на доминирующем (черкесском) 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 ребёнок 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.

У большинства детей затруднения вызывало выделение лишнего предмета из ряда семантически близких значений. Очень много ошибок было допущено в группах с глаголами и прилагательными. Это можно объяснить тем, что взаимосвязь многих глаголов и прилагательных в черкесском и русском языках не является тождественной. Исходя из этих особенностей не тождественности русского и черкесского 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.

Так же словарь синонимов у детей билингвов, вошедших в экспериментальную группу, недостаточно развит и требует дальнейшей работы. Данное задание вызывало затруднения за счет того, что некоторые дети не правильно поняли задание 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 черкесским. Сложность лексической системы русского языка, взаимодействие с ней особенностей лексики черкесского языка создают определенные трудности её освоения. Так если в одном языке к словам можно подобрать множество синонимов, то в другом языке это же слово может не иметь синонимов вообще, с чем возможно и связаны возникшие затруднения у билингвов с доминирующим черкесским языком.

По результатам эксперимента нами было выделено 2 группы детей, в зависимости от влияния у этих детей одной языковой системы на другую и степени выраженности и характера недоразвития лексики.

Первую подгруппу составили 11 детей с билингвизмом, 9 из которых – с доминирующим черкесским 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. Глагольный словарь детей первой подгруппы характеризовался незначительными затруднениями при актуализации слов, обозначающих движение, действе с предметом. Это может быть связано с тем, что объём значений многих слов в русском и черкесском языках не совпадает, особенно это касается глаголов движения и действия. В данном случае лексические нормы черкесского языка негативно влияют на освоение норм русского языка.

Эти дети также с трудом дифференцировали слова близкие по значению.

При использовании прилагательных дети не всегда дифференцировали качество предметов, допускали замены прилагательных, сходных по некоторым признакам, а так же замены прилагательными из другого языка.

Ошибки допускались детьми первой подгруппы и в заданиях на подбор синонимов. Это может быть связано с тем, что ко многим словам, предложенным детям для подбора синонимов на русском языке, в черкесском языке подбор синонимов невозможен. У детей нет возможности эквивалентно перевести слова с родного языка на русский, а словарь русского языка характеризуется у данной подгруппы детей относительной бедностью.

Так, нами было определено, что дети, вошедшие в первую подгруппу, нуждаются 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;

- обозначающими высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес;

- образующимися от существительных с помощью суффиксов, а так же 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 расширению словаря синонимов в русском языке;

- работа по обогащению словаря за счет местоимений, числительных, наречий.

Во вторую подгруппу вошли 4 ребенка с билингвизмом, у которых по результатам нашего исследования можно сделать вывод, что языковые системы благотворно влияют друг на друга. Из них 1 ребенок с доминирующим черкесским языком и с недоминирующим русским, 2 ребенка с доминирующим русским и с недоминирующим черкесским, 1 ребенок, абсолютно эквивалентно владеющий 3-мя языками: русским, черкесским и абазинским.

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 обусловливает высокую степень развития языков.

Данная подгруппа детей по показателям выполнения экспериментальных заданий на исследование лексической системы речи соответствует норме. По многим показателям эти дети опережают в своем развитии детей, вошедших в контрольную группу. 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 на фронтальных занятиях.

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.

Следует отметить, что коррекционная и профилактическая работы должны проходить 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).

В целом результаты экспериментального исследования подтвердили гипотезу констатирующего эксперимента о том, что развитие лексической системы русского языка у дошкольников с билингвизмом носит особый специфический характер и что состояние лексики у дошкольников с билингвизмом имеет существенные отличия от лексики дошкольников монолингвов - носителей русского языка.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что расхожесть мнений различных ученых о влиянии билингвизма на лексику детей небеспочвенна и, действительно, можно сделать вывод о том, что на развитие лексики одних детей билингвизм влияет отрицательно, вызывая помехи и даже дефекты развития, а на других - положительно, способствуя не только речевому, но и умственному развитию ребёнка.

Методические рекомендации по развитию лексики у дошкольников должны иметь значимый коррекционно-развивающий эффект и могут существенно способствовать эффективности преодоления нарушений лексики в дошкольном возрасте.

Список литературы

1. Аврорин В.А. Роль родного и русского языков в культурном подъеме народов севера // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XXXII. Вып. 6. - М., 1973, с. 503-512.

2. Багироков X . 3. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): Монография. Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. с. 81

3.Баркан А. И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка: Его величество Ребенок - какой он есть // издательство АСТ – Пресс, 2000.

4. Бгажноков Б. Х. Очерки этнографии общения адыгов / Б. Х. Бгажноков. - Нальчик: Эльбрус, 1983. – С. 7

# 5.Бертагаев Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления / Т. А. Бертагаев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972

# 6. Билингвизм в теории и практике / Под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2004.

# 7.Блумфилд Л. Язык // М.: издат. "Прогресс"1968

8. Блягоз З. У. Проблема заимствования в адыгейском литературном языке / З. У. Блягоз // Филологический вестник АГУ. – 2001. - №2. – С. 78-81.

# 9.Богородицкий В.А. Очерки по языковедению и русскому языку. Серия "Лингвистическое наследие XX века". Изд.5, 2004.

10. Бодуэн де Куртене М А. Введение в языкознание. Избранные труды по общему языкознанию. - М., 1963.

11.Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6, М: Прогресс,1972. - С. 25-60.

12. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов М.: Смысл, 1998.

13.Верещагин Е.М Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969.

14.Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. – В кн.: Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М. – Л., 1935. – С. 53-72

15. Выготский Л.С. Мышление и речь I Собрание сочинений - М., 1982.(Т.2) 16. Выготский Л С. Мысль и слово. // Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996.

17. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (извлечения) // Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост.: В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Т. А. Пекитева и др.; Под общ. ред. В. К. Радзиховской. М.: Изд. центр "Академия", 2003. – с. 464.

18. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика// издат.: Наука, 1977г.

19. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / / Вопросы языкознания, 1964. № 6. – с. 26-38

20. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь, 2002.

21. Зимняя Н.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.

22. Имедадзе Н.В. Управление процессом овладения вторым языком // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1984. – с. 235-239

23. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Аты, 1990. – с. 181

24. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. - М., 1976.

25. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни). – М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986 г.

26. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. С. Рузина. Пальчиковый игротренинг Издательство: [САГА](http://www.ozon.ru/context/detail/id/1297963/), 2002 г.

# 27. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. III период. Пособие для логопедов. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002

# 28. Косериу Э. Лексические солидарности: Вопросы учебной лексикографии / Э. Косериу.- М.,1969. -С. 93-104

29. Косьмина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма / / Хабаровск, 2007.

30. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб., 2001;

31. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. - М., 1969.

32. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. 3-е, стереотипное. - М.: КомКнига, 2005.

33. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей.

Сборник методических рекомендаций // Лопатина Л.В., Голубева Г.Г., Калягин В.А. — М.: САГА, Форум, 2006

34. Лурия А. Р. Язык и сознание. - М., 1979;

35. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.- М., 1932.

36. Пинкер С. Язык как инстинкт. М.: Едиториал УРСС, 2004. 456 с. Перевод с англ. Е.В.Кайдаловой под общей редакцией В.Д.Мазо.

37. Понятийно - терминологический словарь логопеда / / Под ред. В.И.Селиверстова. - Изд. "Академический проект", 2004.

38. Потебня А. А. Язык и народность // Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М., 1976 // Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Т. А. Пекитева и др.; Под общ. ред. В. К. РадзиховскоЙ. М.: Изд. центр "Академия", 2003. – с. 464

39. Протасова Е. Ю. Дети и языки // М., 1998.

40. Раку Ж.П. Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах // Монография. Кишинёв, КГПУ, 2008.

41. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вью. 6, М.: Прогресс, 1972.

42. Соссюр Ф., де. Труды по языкознанию.- М. **"Прогресс"**, 1977.

43. Супрун Л Е. Лекции по языкознанию. - Минск, 1971.

44. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. /Урал. гос. пед ун-т. Екатеринбург, 1998;

45. Ткаченко, Т.А.Формирование лексико-грамматических представлений/ Т.А. Ткаченко. М.: Гном и Д, 2003

46. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Москва Просвещение 1977г.

47. Хаскельберг М Г. Билингвизм / / М., 2006.

48. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вью. 6, М.: Прогресс, 1972. – с. 159

49. Хомский Н. Язык и мышление.- М., 1972.

50. Черничкина Е.К. Парадигмальность проблемы билингвизма / / М. 2006.

51. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974.

52. Яковлев Н. Ф. О дореволюционных заимствованиях в адыгейском языке: Грамматика адыгейского литературного языка / Н. Ф. Яковлев, Д. А. Ашхамаф. - М.:Л., 1941. – С. 142.

53. Ярцева В.Н. Развитие национального литературного английского языка. М. Наука. 1969г.