



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Формирование предпосылок письма у старших дошкольников с
билингвизмом в условиях логопедической работы**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

40,19 % авторского текста
Работа реком к защите
рекомендована/не рекомендована
«27» 03 2024г. № 7
зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и
предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-173-2-1

Шумкова Дарья Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Бородина Вера Анатольевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	9
1.1 Онтогенетические закономерности формирования предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста.....	9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом.....	20
1.3 Условия логопедической работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом в процессе психолого- педагогического сопровождения.....	30
Выводы по первой главе.....	42
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ.....	43
2.1 Экспериментальное обследование предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом.....	43
2.2 Организация и содержание экспериментальной работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом.....	57
2.3 Результаты экспериментальной работы.....	65
Выводы по второй главе.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	74

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы. Миграционные процессы, происходящие в последние годы нашей стране, значительно увеличили приток детей, для которых русский язык является иностранным.

По данным миграционной службы в Челябинскую область в январе-августе 2018 прибыло 58,3 тысячи человек. Большинство переселившихся в Челябинскую область иностранцев традиционно граждане стран СНГ: Казахстана (3,2 тыс. человек), Таджикистана (723), Украины (489), Узбекистана (249), Армении (246).

В результате активных миграционных процессов система образования сталкивается со сложностями, возникающими в процессе обучения детей, для которых русский язык не является родным. Среди детей, овладевающих русским неродным языком, периодически встречаются дети, у которых возникают проблемы патологического характера при овладении второй языковой системой. Более детальное изучение такой категории детей показало, что у них есть сложности и во владении языковыми средствами родного языка [18].

Изучением билингвизма в логопедии занимаются Е. А. Бабаева, Л. С. Выготский, Н. Г. Калинин и другие. Но, не смотря на это, проблема остается актуальной в современной специальной педагогике. Фактор билингвизма для детей является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной и как следствие на учебной деятельности [9, 21, 37].

Если овладение родным языком, по образному выражению Л.С. Выготского, проходит "снизу-вверх" от бессознательного подражания к осознанному овладению речезыковыми навыками, то овладение вторым языком осуществляется в другом направлении "сверху-вниз" и чаще всего начинается с освоения лексики неродного языка (при уже сформированных

фонетических и фонематических навыках на родном языке) [21].

А. А. Залевская считает, что разные пути развития языка, проходящие в различных условиях, естественно, не могут привести к одинаковым результатам в овладении еще более сложной психической функцией - письмом [32].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования ставится вопрос о формировании предпосылок учебной деятельности, в том числе предпосылок формирования навыка письма. Так, образовательная область «Речевое развитие» включает развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [80].

В настоящее время теория и методика обучения грамоте не располагает данными об особенностях обучения письму и чтению двуязычных детей. Программы обучения этой группы учащихся находятся сейчас только в стадии разработки. Особую проблему составляют вопросы обучения двухязычных детей с нарушениями речевого развития. Внимание исследователей сосредоточено на решении вопроса о разделении функционала педагогической работы между учителем и логопедом.

На сегодняшний день, на основании многочисленных исследований, многими авторами такими, как, И. В. Абрамова, Н. Ш. Алексеева, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Е. Ф. Попова, О. В. Правдина, Г.В. Чиркина и другие, теоретически было признано, что, в том случае, если у ребенка не имеется никаких отклонений в развитии речевой функции, то его обучение письму протекает успешно. Всевозможные отклонения в ходе речевого развития влекут за собой существенные трудности в овладении этим навыком [1, 2, 45, 54, 60, 75, 76, 90].

На основании многочисленных исследований теоретически было признано, что, в том случае, если у ребенка не имеется никаких

отклонений в развитии речевой функции, то его обучение письму протекает успешно. Всевозможные отклонения в ходе речевого развития влекут за собой существенные трудности в овладении этим навыком [45].

Актуальность исследования определяется необходимостью разрешения противоречий между:

- увеличивающимся количеством детей-билингвов с речевыми нарушениями в общеобразовательных учреждениях и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы их обучения и воспитания,

- наличием в общеобразовательных учреждениях логопедической службы и отсутствием системы работы с детьми-билингвами с нарушением речи,

- потребностью билингвов в коррекционной работе по устранению речевых проблем и методологической разработанностью содержания коррекционной работы с ними.

Поиск путей разрешения противоречий определил проблему исследования, которая заключается в определении логопедических условий для становления письма у билингвов с речевыми патологиями в процессе психолого-педагогического сопровождения. Постановка проблемы обусловила выбор темы «Формирование предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом в условиях логопедической работы».

Объект исследования: процесс формирования предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом.

Предмет исследования: логопедическая работа по формированию предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путем проверить условия логопедической работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с

билингвизмом в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом.
3. Определить условия логопедической работы по формированию предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом в процессе психолого-педагогического сопровождения.
4. Проверить эффективность условий логопедической работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом в экспериментальной работе.

Гипотеза исследования: предполагается, что формирование предпосылок письма у детей с билингвизмом может быть более успешным, если логопедическая работа с ними будет выстроена с учетом ряда условий:

во-первых, диагностических (выделение детей-билингвов с речевыми нарушениями; определение индивидуальных образовательных потребностей детей-билингвов с речевыми нарушениями в формировании предпосылок письма; определение коррекционного потенциала семьи в поддержке детей-билингвов с нарушением речи в овладении письмом);

во-вторых, содержательных (отбор содержания логопедической работы по формированию предпосылок письма у детей-билингвов с нарушением речи);

в-третьих, организационно-методических (организация взаимодействия и методическая поддержка участников психолого-педагогического сопровождения – логопеда, воспитателей и родителей в работе по формированию предпосылок письма у детей-билингвов с речевым нарушением).

Методы исследования:

теоретические – анализ литературных источников; данных диагностического изучения детей экспериментальной группы; сравнение индивидуальных и групповых показателей результатов обследования; обобщение результатов исследования.

эмпирические – педагогический эксперимент; методы логопедической диагностики; количественная и качественная обработка экспериментальных данных.

Теоретико - методологическую основу исследования составляют:

– методологические подходы: личностно-деятельностный (Л. С. Выготский, П. А. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.);

– научные теории: о взаимосвязи обучения и развития (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец и др.); о развитии речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др.);

– концептуальные положения: о единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л. С. Выготский); онтогенетического подхода к коррекции психического развития ребенка (А. Л. Венгер, Ю. С. Шевченко), о направленном обучении детей иностранному или второму языку в дошкольном или школьном возрасте (П. Я. Гальперин, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и С. Вакег и др.); нейропсихологический подход в выявлении нарушений речевой патологии и других высших психических функций (Т. Г. Визель, Е. П. Кок, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская и др.)

Теоретическая значимость исследования

– уточнены понимание термина дети-билингвы с нарушением речи и особенности развития билингвизма у старших дошкольников в условиях общеобразовательного учреждения,

– обоснованы условия реализации логопедической работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников в условиях билингвизма.

Практическая значимость исследования

– полученные в исследовании данные расширяют и уточняют представления практических специалистов о природе испытываемых детьми-билингвами трудностей при формировании предпосылок письма и путях их преодоления

– разработанные методические рекомендации для педагогов по предупреждению нарушений письма у детей-билингвов.

База исследования: МАДОУ ДС №213 г. Челябинск. В исследовании принял участие 4 ребенка старшего дошкольного возраста с билингвизмом.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С БИЛИНГВИЗМОМ

1.1 Онтогенетические закономерности формирования предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста

Письменная речь протекает на основе взаимодействия различных высших психических функций и, прежде всего, восприятия разной модальности, речи, памяти и предметных действий. Эти психические функции обеспечивают необходимые для реализации письма процессы звукоразличения, актуализации образов-представлений буквенных знаков и перекодирование их в систему движений руки [4].

Т. Б. Филичева утверждает, что письменная речь – это графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений. Она обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углубленные навыки звуко-буквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения. Полноценное усвоение письма и письменной речи тесно связано с уровнем развития устной речи. В период овладения устной речью у ребенка-дошкольника происходят неосознанная обработка языкового материала, накопление звуковых и морфологических обобщений, которые создают готовность к овладению письмом в школьном возрасте [82].

М. М. Безруких дает следующее определение понятию «письмо»: «письмо – это особая форма речи, при которой её элементы фиксируются на бумаге путём начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи» [12].

Автор утверждает, что письмо основано на механизмах артикуляции и слухового анализа, зрительной памяти и контроля, зрительно-моторной координации и моторного контроля, перцептивной регуляции и комплекса

лингвистических навыков. На начальном этапе обучения письму дети должны:

- усвоить понятие о буквах – графических знаках;
- научиться правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильные движения руки, правильную позу, траекторию движений и т.д.;
- правильно дифференцировать звуки;
- безошибочно узнавать и соотносить звуки с буквами, так как
- параллельно с графическим происходит формирование орфографического навыка [12].

М. М. Безруких отмечает, что готовность к обучению письму обеспечивается за счет сформированности:

- устной речи, фонетико-фонематического восприятия;
- зрительного, зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти;
- моторных функций и сложнокоординированных графических движений;
- интегративных функций – зрительно-моторных и слухомоторных координаций [13].

Формирование письма требует наличия определенной базы или его предпосылок.

Так, А. Н. Корнев функциональный базис письма определил как многоуровневую систему, включающую функции и навыки чтения и письма высокой сложности, которые имеют несколько различную психологическую базу [45].

А. Н. Корнев считает, что функциональный базис письма включает не только сформированные языковые компоненты речи, но и зрительно-пространственную ориентировку, состояние изобразительно-графических навыков, сукцессивные функции и другие аспекты. Предпосылки

функционального базиса письма развиваются и формируются к пяти-шести годам [45].

Автор выделяет 3 уровня функциональной структуры письма:

3-й уровень: интеллектуальное развитие; развитие условных рефлексов; уровень развития сукцессивных способностей; развитие пальцевого праксиса.

2-й уровень: способность к символизации; фонематическое восприятие и представления; операции фонологического структурирования слов; операции трансформации временной последовательности звуков; пространственная последовательность букв; зрительно-моторная координация.

1-й уровень: навык звукобуквенной символизации; навык моделирования звуковой структуры слов; графомоторные навыки [45].

Нейропсихологическое исследование письма, проведенное А. Р. Лурией, демонстрирует, что функциональная система письма состоит из следующих компонентов:

- процессы переработки слухоречевой информации (звуковой анализ услышанного, слухоречевая память);
- дифференциация звуков на основе кинестетической информации;
- актуализация зрительных образов букв;
- ориентация элементов буквы, строки в пространстве;
- моторное (кинетическое) программирование графических движений;
- планирование, реализация и контроль акта письма;
- поддержание рабочего состояния, активного тонуса коры [62].

С точки зрения Л. С. Цветковой существует пять психологических предпосылок формирования письма как вида деятельности:

1. Развитие устной речи, осознанное управление ею и аналитико-синтетическая речевая деятельность.

2. Формирование различных типов восприятия, ощущений и знаний, а также их взаимодействия и пространственного восприятия.
3. Развитие двигательной сферы.
4. Обучение детей абстрактным методам деятельности.
5. Формирование общего поведения, регулирования и саморегуляции [88].

С точки зрения Р. Е. Левиной, успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности: сформированность произносительных навыков, определенный уровень развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний [56].

Р. Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму» [53].

По мнению М. М. Кольцовой, развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют [41].

М. Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма, прежде всего, необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы. В свою очередь, фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова. Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова. На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова [86].

Е. А. Логинова выделяет два ключевых и взаимосвязанных уровня предпосылок для формирования письма у детей. Первый уровень касается функциональной способности анализаторных систем мозга взаимодействовать в сложном процессе восприятия, сопоставления и преобразования сенсорной информации между разными модальностями. Зрительное и слуховое восприятие, моторные функции и полноценная слухо-опто-моторная координация (межсенсорное взаимодействие) являются основой для овладения письмом с точки зрения нейрофизиологии [60].

Второй уровень касается психологической готовности ребёнка к обучению и произвольному освоению сложного навыка письма. Это подразумевает сформированность психических функций и процессов, зависящих от физиологического и социального развития ребёнка. Усвоение и реализация навыка письма требуют участия таких важных компонентов, как память, внимание, мышление (с его умственными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования) и мотивации, волевых усилий и произвольной саморегуляции [60].

Сформированность указанных психических функций и социально-личностных качеств, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для освоения детьми всех школьных навыков, включая письмо, в соответствии с возрастными этапами их развития [63].

Л. С. Цветкова выделяет зрительно-пространственное восприятие как неречевую предпосылку, в то время как Р. И. Лалаева относит зрительное и слуховое восприятие к неречевым предпосылкам овладения грамотой. [95] А. В. Ястребова акцентирует внимание на самоконтроле. [89] А. Н. Корнев, в свою очередь, говорит о наглядно-образном мышлении, оптико-пространственных представлениях, зрительно-моторной координации, восприятию и вниманию как о неречевых предпосылках [45].

Р. Е. Левина определяет ряд предпосылок, которыми ребенок должен овладеть в дошкольном возрасте, необходимых для усвоения

фонетического принципа, отражающего написание слов соответственно их произношению, не основываясь на знании правил грамматики. К ним относятся: – чёткая дифференциация всех звуков речи; – правильное звукопроизношение; – владение звуковым анализом и синтезом слов; – знание букв, четкое различение их по виду [55].

Рассмотрим некоторые аспекты формирования функциональной основы письма в онтогенезе. Согласно А. Н. Леонтьеву, процесс развития детской речи проходит через четыре стадии:

1-й этап — подготовительный (до 1 года);

2-й этап — преддошкольный этап первоначального овладения языком (до 3 лет);

3-й этап — дошкольный (до 7 лет);

4-й этап — школьный [58].

Рассмотрим подробнее второй и третий этапы.

Преддошкольный этап (от 1 года до 3 лет) характеризуется появлением первых слов у ребёнка, что знаменует завершение подготовительного этапа и начало активного развития речи. В этот период ребёнок проявляет особый интерес к артикуляции окружающих, активно повторяя услышанные слова и произнося их самостоятельно. Однако малыш часто путает звуки, меняет их порядок и искажает произношение [58].

Первые слова ребёнка имеют обобщённо-смысловой характер, и одним и тем же словом или сочетанием звуков он может обозначать различные понятия. Например, слово «каша» может означать разные вещи в зависимости от контекста. Чтобы понять ребёнка, необходимо находиться в той ситуации, в которой происходит его общение со взрослыми. Поэтому такую речь называют ситуационной [59].

С 18 месяцев слово становится более обобщённым, что позволяет ребёнку понимать словесные объяснения взрослых, усваивать новые знания и расширять свой словарный запас. В течение второго и третьего

годов жизни ребёнка происходит активное пополнение его лексикона. Вот некоторые статистические данные о быстром росте словарного запаса детей в дошкольном периоде: к 18 месяцам — 10–15 слов, к концу второго года — 300 слов (около 300 слов за 6 месяцев), к трём годам — около 1000 слов (около 700 слов в год). Значения слов становятся всё более определёнными [58].

Когда ребёнку исполняется три года, у него начинает формироваться грамматика речи. Сначала малыш выражает свои желания и просьбы одним словом. Затем он использует простые фразы без согласования, например, «Мама, пить мамуле Тата» (что означает «Мама, дай Тате попить молока»). Постепенно в предложениях появляются элементы согласования и подчинения слов. К двум годам дети уже умеют использовать формы единственного и множественного числа существительных, времён и лиц глаголов, а также некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослых значительно опережает развитие произносительных навыков ребёнка [57].

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет). На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие [57].

А. Н. Леонтьев говорит том, что в данный период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4-6 г. достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например, по аналогии с назначением предметов говорят вместо поливать из лейки «леять», вместо лопатка «копатка» и т. п. Вместе с тем такое явление свидетельствует о «чувстве языка». Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству [45].

Развитие словаря и грамматического строя речи происходит одновременно. В дошкольном возрасте дети осваивают связную речь. Согласно определению А. Н. Гвоздева, к трём годам у детей формируются все основные грамматические категории [23].

А. Н. Гвоздев пишет о том, что в возрасте четырёх лет дети используют в речи простые и сложные предложения. Распространённая форма высказываний в этом возрасте — простое распространённое предложение («Я куклу в красивое платье одела», «Я стану большим и сильным дядей») [23].

К пяти годам дети начинают относительно свободно строить сложносочинённые и сложноподчинённые предложения («Когда мы пошли домой, нам дали подарки: конфеты, яблоки, апельсины», «Умный и хитрый дяденька купил шарики, сделал свечи, подбросил их в небо, и получился салют») [23].

В то же время А. Е. Алексеева говорит о том, что начиная с возраста пяти лет высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи — монологической речью [4].

Автор отмечает, что в этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее — мягкие и твердые согласные и, наконец, — сонорные, шипящие и свистящие звуки. К 4 г. в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто [4].

А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец отмечают, что на протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений [58].

Далее рассмотрим развитие неречевых компонентов предпосылок письма.

Ю. В. Микадзе с точки зрения нейропсихологического подхода, говорит о том, что в 3-4 – летнем возрасте наблюдается тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательных действий. Практические манипуляции с объектом являются необходимым фактором зрительного опознания. Образы, формирующиеся в результате взаимодействия рассматривания и ощупывания, носят еще фрагментарный характер, представление об объектах складывается либо на основе целостного описания, либо на отражении их отдельных свойств. К концу дошкольного возраста зрительное и осязательное обследование предмета становится более организованным и систематичным. Выделяемые признаки соотносятся между собой и целостным представлением объекта, что способствует формированию дифференциального и более адекватного сенсорного образа. При предъявлении вариантов рисунков людей и предметов количество незамеченных изменений в 5-6 лет уменьшается по сравнению с 3-4 годами вдвое при предъявлении лица и втрое – при экспозиции предмета [67].

Согласно М. М. Безруких, на начальных этапах формирования двигательные навыки носят медленный, нечеткий характер с большими паузами между отдельными движениями. В 1-1,5 года они плохо регулируются и нестабильны, затем от 2 до 5 лет идет формирование компонентов графических движений (линий, кругов), которые сначала носят нечеткий характер, несоразмерны, часто корректируются. В то же

время освоенные движения становятся базисом для формирования в возрасте 6-7 лет навыка письма. Моторная программа письма на начальных фазах несовершенна, требует постоянной коррекции по ходу выполнения [14].

В. Н. Дружинин отмечает, что ориентация в пространстве при выполнении движений улучшается с возрастом. В 5-6 лет пространственная ориентировка заметно улучшается по сравнению с 4 годами [27].

Авторское исследование процесса формирования внимания показало, что уже в первые месяцы постнатальной жизни появляется возможность выделения качества новизны стимула. В дошкольном возрасте большую роль для привлечения внимания играют эмоционально значимые стимулы. В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет), несмотря на преобладание роли эмоциональных стимулов, существенно начинает возрастать способность связать процесс восприятия и ответные действия с речевой инструкцией. Конец первого года жизни характеризуется возникновением ориентировочно-исследовательской деятельности как средства будущего развития произвольного внимания. Начало 2 года жизни – обнаружение зачатков произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, направление взора на названный взрослым предмет. На 2-3 году жизни наблюдается достаточно хорошее развитие произвольного внимания. 4,5-5 лет знаменуются появлением способности направлять внимание под влиянием сложной инструкции взрослого. 5-6 лет характеризуется возникновением элементарной формы произвольного внимания под влиянием самоинструкции (с опорой на внешние вспомогательные средства) [27].

А. Г. Маклаков рассматривает, что развитие памяти проходит путь от непроизвольного запоминания информации, ориентирующегося на восприятие, к произвольному запоминанию, тесно связанному с мышлением, основанному на осмыслении запоминаемого материала. К

концу второго года жизни ребенок может узнать то, что видел за несколько недель до этого. К концу третьего года – то, что воспринималось несколько месяцев назад, а к концу четвертого – то, что было примерно год назад [65].

Автор утверждает, что первоначально память носит произвольный характер. В преддошкольном и дошкольном возрасте дети обычно не ставят перед собой задачу что-либо запомнить. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте происходит в играх и в процессе воспитания. Причем проявление запоминания связано с интересами ребенка. Дети лучше запоминают то, что у них вызывает интерес. Также следует подчеркнуть, что в дошкольном возрасте дети начинают запоминать осмысленно, т. е. они понимают то, что запоминают. При этом дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями [65].

Таким образом, письмо – это особая форма речи, при которой её элементы фиксируются на бумаге путём начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. Письмо включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений. К предпосылкам овладения письмом можно отнести сформированность собственно языковых компонентов речи, а также зрительно-пространственная ориентировка, состояние изобразительно-графических способностей, сукцессивных функций и т.д. Развитие предпосылок письма в онтогенезе представляет собой поэтапную смену развития и усложнения характеристик вербального и невербального компонентов, учитывая возрастной этап. В дошкольном возрасте отмечается неправильное звукопроизношение, обогащается активный словарь, параллельно с ним идет развитие грамматического строя речи, в этот период дети овладевают

связной речью, происходит формирование познавательных процессов: памяти, мышления, внимания.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом

Билингвизм влияет на формирование психологической и языковой личности ребёнка, развивает его представление о мире и способность воспринимать информацию на двух или более языках. Однако билингвизм также создаёт определённые проблемы в процессе воспитания, обучения и адаптации таких детей.

Философский подход к проблеме билингвизма позволяет видеть функции двуязычия не только в возможности реализации коммуникации между народами и культурами, но и в значительном расширении потенциала, средств вербализации мышления. Билингвизм решает герменевтическую проблему понимания как взаимодействия, так и взаимообогащения различных культур (О. А. Колыхалова, В. Дильтей, Ю. М. Лотман, В. В. Миронов, А. И. Уваров, Ф. Шлейермахер и др.).

Социокультурный аспект двуязычия предполагает рассмотрение объема выполнения общественных функций посредством двух языков, а также особенности сфер применения каждого из них в жизнедеятельности двуязычного населения (Г. М. Андреева, Н. Е. Бабушкина, Ю. Д. Дешериев, Н. Б. Мечковская, В. В. Сафонова и др.).

Лингвистический подход рассматривает билингвизм с точки зрения взаимодействия языков, изучает механизм переключения с одного языка на другой, слияние языков в одну систему, что предусматривает исследование проявления транспозиции и интерференции родного языка в процессе изучения русского языка как неродного и прогнозирование возможных интерферентных явлений в русской речи нерусских учащихся (Е. М. Верещагин, К. З. Закирьянов, М. М. Михайлов и др.).

С позиции психолингвистики билингвизм рассматривается как способность употреблять для общения две языковые системы, он становится инструментом, способом, средством и методом познавательного процесса, так как является необходимым элементом структуры современной коммуникации, кооперации и культуры самоуправления развитием личности (С. С. Бакшиханова, Е. М. Верещагин, К. З. Закирьянов, М. Р. Львов, Р. М. Фрумкина и др.).

Педагогический аспект изучения билингвизма решает вопросы, связанные с формированием и развитием двуязычия в условиях обучения какое время является наиболее продуктивным, в каком возрасте целесообразнее начинать изучение русского языка - параллельно с родным или после усвоения родного, каковы эффективные пути, методы и приемы обучения детей второму (русскому) языку, какие нужны учебно-методические пособия для успешного формирования билингвизма в школьных условиях (К. З. Закирьянов, И. А. Зимняя, Л. В. Щерба и др.).

Формирование когнитивных способностей двуязычного ребенка напрямую связан с построением мира. На становление билингвизма накладывает отпечаток исторический, культурный, социальный опыт общества. Изучением данного вопроса занимались такие ученые как Г. Н. Чиршева, Ю. Д. Дешериев, Л. В. Щерба и др. [26, 92, 94].

У детей с двуязычием возможна такая ситуация, когда два используемых языка находятся на разных уровнях развития. Такие ситуации случаются при более активном использовании одного языка или при смене языковой обстановки.

С логопедической позиции детей с двуязычием можно разделить на тех, которые имеют сопутствующие нарушения речи, на тех, у которых билингвизм не способствовал появлению специфических ошибок в речи. Детям с двуязычием, по сравнению монолингвами больше интересно языковые явления, поскольку их опыт богаче. Они раньше проявляют интерес к словам, особенно к тому, как разные обозначения выделяют

одни и те же предметы, и на своем, и на иностранном языке. Они активно используют знания обоих языков и выводят свои обозначения, смешивая разные понятия [1].

М. А. Настругова, С. Е. Уромова отмечают, что память у детей с двуязычием развита лучше, чем у сверстников, которые разговаривают только на одном языке. Так как для обозначения одного понятия на всех языках имеется общая семантическая база. И слово или предложение, при условии, что билингв её понял, может быть воспроизведена этой системой и на первый и на второй язык. То есть, если ему сказать слово на втором языке, то его мозг автоматически переведёт это слово и на первый язык, но только при условии, что в его семантическом поле оно есть [70].

Так же авторы описывают, что мышление развивается одновременно с расширением словарного запаса, т.к. чем большее количество слов знает ребенок, тем лучше он понимает вопросы взрослых и способен поддержать диалог. Вместе с этим активно развивается память. Ребенку необходимо переработать большой объем языковой информации, что расширяет возможности запоминания в дальнейшем. Поэтому можно сделать вывод о том, если у ребенка с двуязычием словарный запас больше, по сравнению с одноязычным ребенком, то память такого ребенка будет развита лучше, из-за наличия второго языка, как дополнительной информации для переработки [70].

М. А. Косьмина описывает, что обычно раннее развитие речевых способностей совпадает по времени с биологическими изменениями в полушариях, тем самым охватывая речевые зоны левого полушария. Исследования ученых показали, что у детей с двуязычием развито гораздо больше синапсов в центрах Вернике и Брока, чем у одноязычных детей. В реальности это выражается в более раннем усвоении металингвистических навыков, то есть в лучшем понимании устройства языка [46].

Н. Г. Калинин, М. В. Завьялова говорят о том, что в дальнейшем величина развития этих параметров усвоения информации снижается,

особенно спад приходит на подростковый возраст. Вместе с этим снижается способность усвоения любого нового языка. Это касается и двуязычных детей и одноязычных. Исследования показывают, что само формирование навыков понимания и говорения на чужом языке биологически функционируются на тех же структурах мозга, что и формирование первого языка. Но особенности развития речи ребенка с двуязычием оказывают влияние, как на развитие психических процессов, так и на развитие личности в целом. [37].

Рассмотрим особенности речевого развития у детей с билингвизмом, выделенные М. Г. Хаскельбергом:

- обычно словарный запас на каждом из усваиваемых языков меньше по отдельности, но в совокупности общий словарный запас больше, чем у сверстников;

- при отсутствии обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика;

- если отсутствует практика, то возникает постепенная утрата недоминирующего языка;

- возможно возникновение эмоциональных трудностей, нежелательные проявления в поведении, повышенная капризность, частые колебания настроения [85].

Автор отмечает, что дети с двуязычием, в отличие от моноязычных легче выполняют те задания, где требуется выборочное внимание и способность выбрать главное, а также не учитывать отвлекающие факторы. Повышена концентрация в сложных примерах. Способны проанализировать многоступенчатую информацию с большим успехом, нежели их сверстники. Отличаются лучшим планированием деятельности и выполнением вербальных заданий, прилагают меньше усилий при обдумывании и накоплении информации, что положительно влияет на скорость обучения [85].

Л. С. Выготский характеризует, что дети с двуязычием, которых правильно обучали двум языкам параллельно, отличаются особой общительностью. Их мозговая деятельность более активна, чем мозг детей с одним родным языком. То есть они лучше осваивают информацию, обладают иным аналитическим мышлением, и имеют больший объем памяти [22].

В работах Н. Ш. Александровой представлен анализ исследований, позволяющий говорить и о негативном влиянии билингвизма. В исследовании говорится, что явление пластичности мозга, которое оказывает компенсаторную функцию у детей с нарушениями в развитии, задействовано и у детей с билингвизмом. При раннем обучении происходит перестройка некоторых мозговых структур для удовлетворения возросшей активности общения в условиях двуязычной среды. Такая перестройка мозга для обеспечения возникшей вербальной коммуникации может означать некоторое ограничение других потенциальных возможностей ребенка [3].

Как считает Г. Н. Чиршева, на разных этапах развития детей феномен двуязычия играет роль некоего когнитивного ускорителя, но не сам билингвизм, а те особые усилия и условия, которые оказывают только положительное влияние на развитие ребенка. Этот эффект будет проявляться, если только сам ребенок находится в приятной языковой обстановке, то есть его окружение разговаривает на доминирующем для него языке. При этом дети, обучающиеся в учреждении на неродном языке, могут испытывать определенные трудности, не только в усвоении программы, но и в простой коммуникации со сверстниками. Таким детям необходимо оказывать дополнительную психологическую и коррекционную помощь в рамках обучения, для сглаживания негативного оттенка интерференции [92].

Особенности речи детей с билингвизмом отражены в работах С. Е. Румег, Н. М. Филимошкина, Н. Г. Калинина, М. В. Завьялова, Г. Н. Соломатина, М. Г. Хаскельберг, И. А. Зимняя, К. З. Закирьянов и другие.

В своих работах С. Е. Румега описывает особенности звукопроизношения детей с билингвизмом – искаженное произношение йотированных гласных русского языка и, я, е, ё, ю звук [й] могут не произносить [78].

Н. М. Филимошкина описывает такие особенности фонетической стороны у билингвов, как

- смешение звуков [о - у], [и - е], [ё - ю], [ш - щ], [ц - с] и некоторых других в сильной позиции, например: «удбрилась» вместо ударилась, «копли» вместо капли, «середёна» вместо середина и т.д.;

- неразличение твёрдых и мягких согласных в разных фонетических позициях, например: «полеть» вместо полет, «понят» вместо понять, «селский» вместо сельский и т.п.;

- ошибки в употреблении сложных сочетаний, например: «биргада» вместо бригада «турудится» вместо трудится, «дуругой» вместо другой, «пирказ» вместо приказ, «среди» вместо среди [81].

Н. Г. Калинин описывает, что смешение парных звонких и глухих согласных, шипящих и свистящих, задненебных звуков и согласных по твердости - мягкости возникает в большинстве случаев как результат интерференции и не является признаком, диагностирующим речевые нарушения. Ошибки не связаны с фонетикой, а относятся к межъязыковому взаимодействию по типу интеграции слова на одном языке во фразу на другом [37].

М. В. Завьялова, Г. Н. Соломатина подчеркивают, что при формировании распознавания речи первого языка возникают фонематические категории в соответствии со структурой первого языка. При предъявлении второго языка новые фонематические паттерны интерпретируются в рамках уже сложившихся категорий фонем, в

результате чего новые фонематические паттерны включаются в уже существующий набор категорий [37, 79].

М. Г. Хаскельберг подчеркивает, что обычно словарный запас на каждом из усваиваемых языков меньше по отдельности, но в совокупности общий словарный запас больше, чем у сверстников. Так же у таких детей возможно возникновение эмоциональных трудностей, нежелательные проявления в поведении, повышенная капризность, частые колебания настроения [85].

И. А. Зимняя справедливо указывает, что неточное употребление в речи лексических значений слов, вследствие неправильного понимания или незнания. Зачастую ребенок не интересуется настоящим значением того или иного слова, или путает его с другим [33].

К. З. Закирьянов полагает, что ошибки в образовании форм числа, падежа, рода, различными приемами словообразования. Словоизменение произвольное с множественными ошибками, особо дети не обращают внимания на предлоги и постоянно пропускают их. Овладение языковыми обобщениями затруднено [31].

А. Е. Аникина и Н. В. Павлова отмечают, что двуязычные дети отличаются лучшим планированием деятельности и выполнением вербальных заданий, прилагают меньше усилий при обдумывании и накоплении информации, что положительно влияет на скорость обучения [8].

Особенности фонетики родного языка оказывают влияние на владение русским языком. Речевые ошибки детей-билингвов могут производить впечатление недостатков речи, характерные для детей монолингвов с нарушением речи. Однако, природа недостатков речи тех и других детей различна. И при некотором внешнем сходстве, все же имеет свое отличие, которое представлено в таблице.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика недостатков речи у детей монолингвов с речевой патологией и детей с билингвов без речевой патологии.

<i>Компонент речи</i>	<i>Ребенок с речевой патологией</i>	<i>Ребенок с билингвизмом</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Звукопроизношение	Искаженное (р горловой); Отсутствие звука <корова– <i>коова</i> >; Замена одного звука другим, <корова – <i>колова</i> >. (Р. Е. Левина, А. И. Кучина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина)	Искаженные йотированных гласных <юла– <i>ула</i> >. Смешение звуков [о - у], [и - е], [ё - ю], [ш - щ], [ц - с] <ударилась – <i>удбрилась</i> >. Неразличение твёрдых и мягких согласных <полет – <i>полеть</i> >, Ошибки в сложных сочетаниях <трудиться – <i>турудиться</i> >. (М. А. Настругова, С. Е. Уромова, Н. А. Румег, К. З. Закирьянов, Г. Н. Соломатина,
Фонематические процессы	Несформированность процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, <шапка – <i>сапка</i> >. (Е. Ф. Попова, А. В. Лагутина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина)	Смешение парных звонких и глухих согласных, шипящих и свистящих, <что(што) – <i>цто</i> >, заднеязычных и согласных по твердости – мягкости, <гром – <i>хром</i> >. Ошибки не связаны с фонетикой. (Н. Г. Калинин, М. В. Завьялова, Г. Н. Соломатина, С. В. Жукова)
Лексико-грамматический строй речи	Ограниченность словарного запаса. Неточное употребление слов, <высокий кувшин – <i>длинный кувшин</i> >. Отсутствие обобщающих понятий. Замена предлогов, <бабочка на цветке – <i>бабочка над цветке</i> >. Ошибки согласования слов по роду, числу и падежу, <красное солнце – <i>красная солнце</i> >, <пять домов – <i>пять домиков</i> >. (А.В. Лагутина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина)	общий словарный запас больше, чем у сверстников. Неточное употребление лексических значений, <водолаз – <i>водник</i> >. Ошибки в формах числа, падежа, рода, <красивая девочка – <i>красивый девочка</i> >. Пропуск предлогов, <мяч на стуле – <i>мяч и стул</i> >. (М. Г. Хаскельберг, И. А. Зимняя, К. З. Закирьянов)
Высшие психические функции	Отставание словесно-логического мышления. Трудности овладения мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Инертность, быстрая истощаемость, недостаточность пространственного	Увеличенный объем вербальной памяти. Развито больше синапсов в центрах Вернике и Брока, чем у одноязычных детей. Лучше развито выборочное внимание. Повышена концентрация внимания

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	оперирования образами. (В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев, Е. М. Мастюкова, О. Н. Усанова, Е. Ф. Соботович, Г.В. Чиркина Т.Б. Филичева)	Быстро анализируют многоступенчатую информацию. (Р.М. Верещагин У.Вайнрах)
Эмоционально-волевая сфера	Негативизм, снижение наблюдательности, мотивации, самоконтроля, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость. (В. П. Глухов Л. С. Волкова, Л. М. Шипицына)	Возможны эмоциональные трудности, нежелательные проявления в поведении, капризность, колебания настроения. (М.Г. Хаскельберг, Я. Б. Емельянова)
Двигательная сфера	Трудности регуляции мышечного тонуса, статической координации и выносливости. Неуклюжесть, неловкость, слабость мимических движений. Недостаточная координация ручной моторики. (В. П. Дудьев, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соботович, Г. В. Чиркина Т. Б. Филичева и др.)	Особенности двигательной сферы авторами не выделены.

В работах таких авторов как Н. А. Румега, К. З. Закирьянов, М. Г. Хаскельберг, И. А. Зимняя и другие, приводятся особенности, которые следует учитывать при обследовании недостатков речи детей с билингвизмом [31, 33, 78, 85].

Н. А. Румега отмечает, что при обследовании речи ребенка с билингвизмом следует помнить, что в таких языках, как армянский, азербайджанский, татарский, башкирский, якутский отсутствует категория рода имен существительных, а прилагательные не изменяются по числам и падежам. У детей эти особенности проявляются в ошибках согласования прилагательных, числительных и прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными (*мой мама*), в нарушении согласования существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени (*девочка упал*), в нарушении управления и связанным с ним неверным употреблением предлогов (*мяч взяли под стол - мяч взяли из-под стола*) [78].

В работах Р. М. Верещагина в процессе обследования проводится исследование неречевых процессов: зрительно-предметного восприятия, слухо-моторной координации, сомато-пространственных представлений, динамического праксиса и мелкой моторики. Это исследование имеет важное значение для прогноза успешности обучения и выявления нарушений, предрасполагающих к развитию дислексии и дисграфии [19].

Е. В. Кедрова, Е. В. Каретина выделяют среди детей с билингвизмом категорию детей с речевой патологией. Для этих детей овладение вторым языком осложняется нарушениями речи, которые есть в родном языке. Поэтому для оказания коррекционно-педагогической помощи детям важна точная дифференциальная диагностика отграничивающая детей-билингвов без речевой патологии от детей-билингвов с нарушением речи [40].

Такие авторы как, Е. А. Бабаева, М. П. Осиповская и другие пишут о том, что логопедическая помощь должна оказываться детям билингвам с речевой патологией [9, 72].

Авторы подчеркивают, что у двуязычных детей (так же как и в среде русскоговорящих детей) наблюдаются разные формы речевых нарушений: заикание, дизартрия, ринолалия, алалия, дислалия и др. При этом наиболее отчетливо можно определить у ребенка речевые нарушения, имеющие органическую природу и характерную симптоматику, ярко проявляющуюся в обеих речевых системах (например, судорожные запинки, назальный тембр голоса, межзубный сигматизм, общая смазанность речи, затрудненная артикуляция звуков и мн. др.). В то же время выявление аграмматизма, парафазий, нарушений звукового состава слова и, в особенности, «скрытых» нарушений фонематического восприятия, крайне затруднено для специалиста, не владеющего родным языком ребенка [9, 72].

В Методических рекомендациях для учителей-логопедов в системе работы с учащимися при двуязычии обосновывается, что уровень владения русским языком у детей с билингвизмом может быть различен: от

незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до почти полного незнания русского языка. При одинаковом уровне владения русским языком дети, в речи которых есть с ошибки, обусловленных интерференцией, способны успешно усваивать учебный материал, при условии индивидуального подхода со стороны педагога [66].

Вместе с тем, дети, имеющие нарушения речи, испытывают значительные трудности в усвоении учебного материала. Без специальной логопедической помощи у них развивается хроническая неуспеваемость и вторичное отставание в психическом развитии [66].

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен двуязычия в благоприятных социальных условиях, при правильном обучении может оказывать только положительное влияние на ребенка. Мозговая активность билингвов развита лучше, чем у сверстников монолингвов. Но при активном изучении и использовании одновременно двух языков, у детей могут возникнуть трудности при усвоении образовательной программы, что требует индивидуального подхода в обучении. На сегодняшний день среди детей-билингвов особую категорию представляют билингвы с речевым нарушением, которое осложняет овладение устной и письменной речью и усугубляет трудности в обучении.

1.3. Условия логопедической работы по формированию предпосылок овладения письмом старшими дошкольниками с билингвизмом в процессе психолого-педагогического сопровождения

Исследования таких ученых как И. В. Абрамова, Р. Е. Левина, Л. Н. Ефименкова, Р. М. Битянова, Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская, Е. В. Казакова, А. Н. Гвоздев, Л. М. Шипицына, Г. В. Чиркина, Г. А. Волкова., Е. М. Мастюкова., Т. Б. Филичева, и многих других легли в основу создания системы поддержки и помощи детям с нарушениями речи в развитии, коррекционном обучении и воспитании.

Н. С. Глуханюк рассматривает психолого-педагогическое сопровождение, как метод работы [23]. Р. В. Овчарова психолого-педагогическое сопровождение рассматривает, как направление и технология деятельности педагога образовательного учреждения [71].

Р. М. Битянова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Психолого-педагогическое сопровождение определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка [18].

Л. М. Шипицына сопровождение рассматривает как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Автор отмечает, что, сопровождение — это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого [93].

И. В. Абрамова, К. А. Горькова в то же время отмечают, что само понятие «сопровождение» следует рассматривать не только в отношении деятельности психолога образования или педагога, но и других специалистов – логопедов, дефектологов, социальных работников, педагогов в структуре образовательных организаций. В соответствии с этим особое значение в структуре психолого-педагогического сопровождения имеет логопедическое сопровождение. Это связано с тем, что речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению [1].

Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко пишут о том, что Своевременное выявление речевой патологии, правильная диагностика дефектов речи и

организация соответствующего коррекционного обучения позволяет устранить или смягчить как речевые, так и психоэмоциональные нарушения [29].

Л. И. Аммосова определяет основную цель логопедической службы в общеобразовательном учреждении – создание научно обоснованной системы коррекционного обучения, исправление нарушений речи у дошкольников, а также предупреждение речевых расстройств в процессе логопедической деятельности предусматривается развитие сенсорных функций, развитие моторики, особенно речевой моторики, развитие познавательной деятельности, прежде всего мышления, процессов памяти, внимания, формирование личности ребенка с одновременной регуляцией и коррекцией социальных отношений [6].

Г. А. Баранова включает следующие направления деятельности учителя-логопеда в процессе логопедического сопровождения:

1. Мониторинговое (диагностическое) – создание условий для непрерывного диагностико-прогностического слежения за коррекционным процессом в целях оптимального выбора коррекционных целей, задач и средств их реализации.

2. Коррекционно-развивающее – создание условий, направленных на коррекцию речевого развития детей и обеспечивающих достижение ребёнком, имеющим нарушения речи, уровня речевого развития, соответствующего возрастной норме.

3. Профилактическое – создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов и родителей в вопросах развития речи детей с учётом их возраста, социально-эмоциональных и познавательных потребностей и возможностей развития.

4. Информационно-методическое – создание условий для освоения и внедрения инновационных технологий в области коррекции речевых нарушений, позволяющих повысить результативность коррекционного процесса в целом [10].

В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ говорят о том, что неречевые и речевые предпосылки письма должны быть сформированы на таком уровне, чтобы к школе у ребенка с билингвизмом была возможность овладеть грамотой русского языка – письмом и чтением [64].

Л. С. Волкова, выделяет одну из наиболее важных сторон деятельности группы специалистов сопровождения по включению ребенка с речевыми нарушениями, в частности билингвизмом, в образовательное пространство образовательной организации является работа учителя - логопеда, т.к. речевая функция является одной из важнейших психических функций человека, в процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Нарушения речи препятствуют не только полноценному общению между детьми, но и затрудняют процесс обучения [49].

Автор, говорит о том, что учитель-логопед является ключевой фигурой в коррекционно-педагогическом процессе. Логопед устанавливает связи, налаживает контакт между учениками и их родителями, а также взаимодействует со своими коллегами и администрацией образовательного учреждения [49].

Т. А. Алтухова описывает логопедическую работу, которая осуществляется для развития коммуникативных навыков и преодоления речевого нарушения, что обеспечивает полноту человеческих социальных контактов. Работа осуществляется индивидуально в зависимости от уровня актуального развития ребенка и тяжести нарушения речевой деятельности. Логопедическое сопровождение осуществляется с целью оказания помощи в освоении общеобразовательных программ [5].

Автор так же говорит о том, что логопедическое воздействие имеет своей целью направленную стимуляцию речевого развития с учетом нарушенной функции речевого механизма, коррекцию и компенсацию нарушений отдельных звеньев и всей системы речевой деятельности,

воспитание и обучение ребенка с речевым нарушением для последующей интеграции его в среду нормально развивающихся детей [5].

Факторами зачисления ребёнка с билингвизмом на логопункт или в специализированную группу для детей с нарушениями речи являются:

- нарушение или ограничение подвижности органов артикуляционного аппарата;
- нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке;
- нарушение ритмико-мелодической и интонационной сторон речи;
- нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков;
- искажения, упрощение слоговой структуры слов, не связанные с интерференцией;
- ограниченность словарного запаса как родного, так и русского языков бытовым уровнем;
- нарушение грамматического строя речи (в т.ч. и аграмматизмы на родном языке);
- несоответствие уровня связной речи возрастному развитию ребёнка;
- плохое понимание или полное непонимание русской речи [5].

Рассмотрим направления логопедической работы, как одного из элементов психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов с нарушением речи.

Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова выделяют один из критериев организации образовательной среды для оптимального развития ребенка с билингвизмом: количество воспитанников в группе: максимум 10-15 детей на 2 воспитателей; из них максимум 5-7 могут быть билингвами с иным родным языком, кроме русского, или 3-4 с русским как иностранным [48].

Для детей-билингвов с речевой патологией есть своя специфика по организации и содержанию психолого-педагогического сопровождения.

Г. В. Чиркина и А. В. Лагутина подчёркивают, что при оценке речи детей-билингвов придаётся тщательному обследованию всех речевых процессов прежде всего на родном (доминантном) языке ребёнка. Квалифицированное обследование речи, по мнению авторов, логопед должен проводить с помощью родителей или другими взрослых (воспитателей, учителей), знающих язык ребёнка, проведя с ними подготовительную работу, ознакомив заранее с процедурой обследования, но, не демонстрируя при этом наглядный материал, конкретные приёмы и вопросы диагностики, чтобы у родителей не было возможности заранее подготовить правильно заученные ответы ребёнка [91].

Авторы выделяют высокий, средний и низкий уровень развития речи ребёнка - билингва по следующим критериям: лексико-грамматическая правильность речи (на русском языке), фонетическое оформление речи и коммуникативно-речевая активность на русском языке. При низком уровне оформления речи и коммуникативно-речевой активности на русском языке ребенок не может вести беседу на русском языке, лишь односложно отвечает на вопросы по очень простым бытовым темам, часто переспрашивает, владеет минимальным запасом русской лексики, но не умеет его коммуникативно приемлемо использовать в ответе. Поэтому коммуникативный метод обучения дошкольников второму языку остается ведущим: взаимодействие с собеседником, звучащим текстом, предметами, картинками вызывает интерес, побуждает к ответной реакции.

В программе логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком Г. В. Чиркина и А. В. Лагутина основной целью выделяют возможность ранней интеграции иноязычного ребенка в среду русскоговорящих детей с нарушениями речи для систематической коррекции речевого дефекта [91].

Данная программа построена на общих принципах логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития и

общего недоразвития речи (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова), с учетом современных тенденций в системе дошкольного образования [90].

Детям дошкольного возраста, по отношению к которым в результате обследования логопед обоснованно формулирует заключение: фонетическое недоразвитие, фонетико-фонематическое или общее недоразвитие речи у ребенка с русским (неродным) языком, рекомендуются специальные коррекционно-развивающие занятия. Эти занятия могут быть организованы:

- в логопедическом кабинете детской поликлиники;
- на дошкольном логопедическом пункте в ДОУ общего типа;
- в группе для детей с ФФН в ДОУ компенсирующего и комбинированного вида;
- в группе для детей с ОНР в ДОУ компенсирующего и комбинированного вида [90].

Программой логопедической работы с детьми-билингвами выделяется четыре группы задач.

- в области формирования звуковой стороны речи: сформировать у детей правильное произношение всех звуков русского языка; добиться овладения основными фонетическими противопоставлениями русского языка твердостью-мягкостью и глухостью-звонкостью согласных;
- в области лексики русского языка: обеспечить постепенное овладение детьми с неродным русским языком лексическим объемом импрессивной и экспрессивной речи, предусмотренным в программах для детей с ФФН или ОНР;
- в области грамматики: учить понимать речевые высказывания разной грамматической структуры;
- в области связной речи: развивать диалогическую речь детей на русском языке; создавать условия для максимального использования

самостоятельной, неподготовленной связной речи детей на русском языке [90].

Е. Ф. Попова говорит о том, что оптимизация формирования предпосылок письма реализуется при создании комплекса педагогических условий: учет психофизиологических особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи; подбор заданий и упражнений с учетом уровня сформированности предпосылок письма; обеспечение мотивации дошкольников к овладению речевыми и неречевыми предпосылками; обеспечения самостоятельного выполнения заданий; сочетание традиционных и инновационных методов обучения [75].

На основании вышеизложенного логопедическая работа по формированию предпосылок письма у детей-билингвов с нарушением речи в условиях психолого-педагогического сопровождения следует строить с учетом следующих условий.

1. Диагностическое условие.

Во-первых, основой диагностики является дифференциация ошибок неосвоенного двуязычия (интерференции) и ошибок, обусловленных недоразвитием различных сторон речи (патологических). Ошибки интерференции связаны с незнанием русского языка и особенностями лингвистики конкретной национальности. С другой стороны, нарушение речи представляют собой отклонения от речевой нормы, которые могут препятствовать речевому общению и ограничивать возможности социальной адаптации человека. Данные недостатки речи детей похожи по своему проявлению, но различны по природе происхождения. В процессе диагностики логопеду необходимо различать данные недостатки речи для того, чтобы отграничить детей с речевой патологией от детей-билингвов [66].

Е. В. Кедрова, Е. В. Каретина отмечают, что в работе с ребёнком-билингвом, имеющим нарушения речи, очень важно правильно провести дифференциальную диагностику, чтобы в дальнейшем верно выстроить

систему коррекционно – развивающих занятий. У детей с билингвизмом, как и у детей, говорящих на одном языке, нарушение речи может носить сложный характер, включающий проявление заикания, ринологии, алалии и дизартрии, которые можно выделить при проведении обычного логопедического обследования. Трудности заключаются в том, что специалисту, говорящему на одном (русском) языке и не владеющим родным языком ребёнка сложно определить имеет ли место фонетическое нарушение речи, фонетико – фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи или проблемы усвоения русского (неродного) языка [40].

А. Д. Насибуллина говорит о том, что особенности логопедического сопровождения детей-билингвов начинаются уже на этапе диагностики. Такое обследование должен проводить специалист, в достаточном объёме владеющий теми же языками, что и ребёнок-билингв. Диагностика проводится на обоих языках, чтобы определить уровень владения русским языком и выявить возможные речевые нарушения [69].

Однако, если диагностика на двух языках невозможна, что в практике бывает довольно часто, используют следующие методы для выявления речевых нарушений у детей-билингвов:

- беседа с родителями для сбора информации об особенностях речевого развития ребёнка;
- наблюдение за ребёнком в процессе общения и игры для оценки его коммуникативных навыков;
- проведение логопедического обследования на русском языке с учётом особенностей фонетики, лексики и грамматики родного языка ребёнка;
- использование адаптированных методик и тестов для диагностики речевых нарушений у детей-билингвов [77].

В работах Ю. Ю. Курбангалиевой описано, что выявление детей-билингвов с речевыми нарушениями требует особого подхода. Логопеду

следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного языка ребёнка, явление интерференции, а так же клиническую картину речевого нарушения у ребенка с двуязычием [50].

Кроме того, автор отмечает, что в ходе диагностики проводится исследование неречевых процессов. Оно имеет важное значение для прогноза успешности обучения и выявления нарушений, предрасполагающих к развитию в дальнейшем дислексии и дисграфии [66].

Во-вторых, чтобы определить индивидуальные образовательные потребности детей-билингвов с речевой патологией для успешного обучения чтению и письму, необходимо учесть следующие аспекты, выделенные Протасовой Е. Ю:

- нарушения звукопроизношения и акцент на обоих языках;
 - неправильное использование грамматических конструкций, что затрудняет овладение письмом и чтением;
 - замедленное развитие речи по сравнению с детьми, говорящими только на одном языке;
 - нервные срывы и переутомление из-за одновременного изучения двух языков в раннем возрасте;
 - возможные проблемы с адаптацией и социализацией из-за неполноценно сформированной речи;
 - словарный запас на каждом языке меньше, чем у сверстников, говорящих только на одном языке, и смешение правил двух языков;
 - речевые ошибки и трудности в произношении на обоих языках;
 - замкнутость и трудности в общении из-за неполноценной речи
- [77].

В третьих, специалисту необходимо выявить коррекционный потенциал семьи в поддержке детей-билингвов с речевой патологией. Для этого важно установить:

- кто из родителей является основным носителем языков;

- в каких объёмах и формах осуществляется общение в семье на каждом из языков;
- на каком уровне двумя языками владеет каждый член семьи ребёнка;
- имеют ли дети возможность слушать и понимать радио и телепередачи, фильмы, сказки и рассказы, которые читает взрослый, на русском языке;
- живёт ли семья среди русского населения или в национальном сообществе;
- образовательно-культурный уровень родителей;
- отношение родителей к проблемам развития речи у ребёнка;
- уровень родительской мотивации в отношении сотрудничества с педагогами и специалистами [16].

2. Содержательное условие.

По окончании обследования логопед определяет содержание логопедической работы по формированию предпосылок письма у детей-билингвов с речевой патологией, которая направлена на преодоление трудностей, связанных с особенностями звукового оформления устной речи, лексико-грамматических и фонематических средств. Это требует специальной помощи, учитывающей этиопатогенетическую специфику нарушений речи.

Е. А. Бабаева описывает, что логопедическая коррекция речевых нарушений у двуязычных детей может проводиться в различной форме. Одной из них является проведение групповых и индивидуальных логопедических занятий для детей с билингвизмом, имеющих речевые нарушения. Хотя коррекция звуковой, фонематической и лексико-грамматической сторон речи является общей задачей в работе как с русскоязычными, так и двуязычными детьми, следует помнить, что русский язык для этих детей не является родным. Поэтому необходимо проводить занятия как с учетом имеющихся у каждого ребенка

индивидуальных нарушений, так и общих трудностей в усвоении русского языка, характерных для детей с билингвизмом [9].

3. Организационно методическое условие.

Организация взаимодействия и методическая поддержка участников психолого-педагогического сопровождения – логопеда, воспитателей и родителей в работе по формированию предпосылок письма у детей-билингвов с речевым нарушением.

Е. Ю. Протасова описывает работу логопеда, который определяет круг лиц, вовлеченных в психолого-педагогическое сопровождение и организует вид помощи, в которой нуждается ребенок: логопедическая, психологическая или педагогическая коррекция, наблюдение, консультирование родителей и другое. Важным условием логопедического сопровождения детей с билингвизмом является вовлечение педагогов и родителей в процесс сопровождения. Данную работу логопед может организовать в таких формах как:

- разработка специальных «обучающих тетрадей» для родителей из двуязычных семей;
- присутствие родителей и педагогов на открытых занятиях;
- участие в конкурсах;
- совместное выполнение домашних и дополнительных заданий родителями и педагогами [77].

Таким образом, для организации успешной логопедической работы должны быть созданы определенные условия. К ним можно отнести дифференциальную диагностику детей-билингвов с речевой патологией в образовательной организации, определение индивидуальных особенностей данной категории детей и выявление потенциала семьи в сопровождении детей, отбор содержания логопедической работы и организация взаимодействия между всеми участниками сопровождения. Эффективная организация работы всего педагогического коллектива группы

предполагает наличие преемственности, четкого взаимодействия и согласованности в решении поставленных задач.

Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические основы изучения предпосылок письма старшими дошкольниками с билингвизмом, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, к предпосылкам овладения письмом можно отнести речевые и неречевые, к которым можно отнести зрительно-пространственная ориентировка, состояние изобразительно-графических способностей, сукцессивных функций и т.д. Развитие предпосылок письма в онтогенезе представляет собой поэтапную смену развития и усложнения характеристик вербального и невербального компонентов, учитывая возрастной этап.

Во-вторых, билингвизм является отягощающим фактором в овладении письмом. У ребенка чаще всего ошибки появляются из-за того, что у ребенка с билингвизмом в сознании происходит взаимодействие двух языковых систем. В результате чего, отмечается недоразвитие языкового анализа и синтеза и появляются ошибки связанные со смешением фонем обоих языков. Так же дети-билингвы сталкиваются с особой проблемой: у многих из них есть речевые нарушения, которые затрудняют освоение устной и письменной речи и усложняют процесс обучения.

В-третьих, для организации успешной логопедической работы должны быть созданы определенные условия. К ним относятся: проведение дифференциальной диагностики детей-билингвов с речевыми патологиями в образовательных учреждениях, определение индивидуальных особенностей таких детей и выявление возможностей участия семьи в их сопровождении, выбор содержания логопедической работы и организация взаимодействия между всеми участниками процесса

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С БИЛИНГВИЗМОМ

2.1 Экспериментальное обследование предпосылок овладения письмом у старших дошкольников с билингвизмом

В данном параграфе представлены результаты реализации первого – диагностического условия.

Для исследования особенностей предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом нами была определена база исследования: МАДОУ ДС №213 г. Челябинска. Были обследованы дети-билингвы подготовительной к школе группы.

Согласно гипотезе исследования для реализации диагностического условия, нам следовало из числа детей-билингвов выделить тех, у которых есть нарушение речи. Анализ документации этих детей показал, что 4 ребенка имеют заключение – «Тяжелое нарушение речи».

По данным логопедического заключения у выделенных детей отмечается общее недоразвитие речи IV уровня на русском языке и дизартрия. Характеристика детей представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика состава детей экспериментальной группы

№ п.п	Фамилия, имя учащегося	Заключение ПМПК	Логопедические заключение
1	Алиса А.	Тяжелое нарушение речи	ОНР IV уровня, билингвизм, дизартрия
2	Дана У.	Тяжелое нарушение речи	ОНР IV уровня, билингвизм, стёртая дизартрия
3	Салима Р.	Тяжелое нарушение речи	ОНР IV уровня, билингвизм, стёртая дизартрия
4	Самира Х.	Тяжелое нарушение речи	ОНР IV уровня, билингвизм, дизартрия
5	Самвэл Э.	Нет	Билингвизм.
6	Камилла Н.	Нет	Билингвизм.

Для выявления индивидуальных потребностей детей экспериментальной группы были проанализированы особенности языковой среды детей экспериментальной группы. Характеристика языковой среды представлена в таблицах 3, 4, 5.

Таблица 3 – Характеристика языковой принадлежности семей детей экспериментальной группы

Принадлежность к языковой группе	Дети-билингвы, с нарушениями речи	
	чел.	%
Группа тюркских языков, в т.ч. – уйгурские: <i>узбекский</i>	1	25
Иранская ветвь индо-иранских языков индоевропейской семьи: <i>таджикский</i>	2	50
Индоевропейская языковая семья: <i>армянский</i>	1	25

Таблица 4 – Характеристика языковой среды в семьях детей экспериментальной группы

№ п.п	Фамилия, имя учащегося	Язык, на котором родители общаются с детьми дома	
		<i>Мама</i>	<i>Папа</i>
1	Алиса А.	Армянский, Русский	Армянский, Русский
2	Дана У.	Узбекский, Русский	Узбекский, Русский
3	Салима Р.	Таджикский	Таджикский, Русский
4	Самира Х.	Русский	Таджикский

Таблица 5 – Сравнительная характеристика отличительных особенностей языковых систем

Особенности языковых систем			
Компонент речи/язык	<i>узбекский</i>	<i>таджикский</i>	<i>армянский</i>
1	2	3	4
Фонетика	Согласные имеют признаки глухости и звонкости. Мягкость согласных отсутствует. Нет [Ц] и [Щ]. В некоторых случаях [И], между [Ы – Э]. В ряде диалектов [А]-[О] усреднены. Присутствует звук, более закрытый, чем [А], но более открытый, чем [О].	Трудности при произношении мягких согласных, а иногда и твердых согласных. Произнесение [Ц], как [С], <цепочка–сыточка>. Звуков [Ж], [Ш], [Щ] нет.	Замена [Ы] на [И]. <мы–ми>. Замена [И] как [Ы]. <курица–курыца>. В предударных слогах активный звук [А]: <галава>, <харашо>. Искажение [Щ] – [ШЧ], <овоши–овошчи>. Замены [Ш] и [Щ] – [Ч], <бабушка–бабучка>. Смешение [Ч] и [Т], <чистит–тистить>. Отождествление русского звука [Р] и неправильное артикулирование, <река – рьека>.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
Ударение	Ударение закреплено и обычно падает на последний слог.	Ударение закреплено и обычно падает на последний слог. В словах заимствованных из русского и других языков, ударение может падать на разные слоги.	Ударение закреплено и обычно падает на последний слог.
Грамматика	Не имеет грамматической категории рода. Глагол занимает последнее место в предложении. Обязательным является согласование подлежащего и сказуемого в лице, но не обязательно в числе. Множественное число образуется не окончанием, а отдельным словом. Нет слов, которые имеют только форму множественного числа. Числительные не склоняются. Нет категории одушевленности — неодушевленности.	Не имеет грамматической категории рода. Глагол занимает последнее место в предложении. Согласование подлежащего и сказуемого различно. Множественное число образуется не окончанием, а отдельным словом. Есть слова, которые имеют только форму множественного числа.	Не имеет грамматической категории рода. Порядок слов в предложении преимущественно свободный. Подлежащее при глаголе в первом и втором лицах может быть опущено и в прошедшем времени. Множественное число образуется окончанием. Есть два типа числительных: количественные и порядковые.

Сравнительная характеристика особенностей языковых систем показала, что во всех языковых системах отсутствуют, заменяются или искажаются из группы шипящих звуков – [Ш], [Ж], [Щ] и аффрикаты [Ч], [Ц]. В армянском и узбекском языках искажаются гласные звуки [А], [И]. Так же в армянском языке может быть неправильное артикулирование звука [Р]. В отличие от русского языка, ударение в узбекском, армянском и таджикском языках падает на последний слог, что может создавать трудности с пониманием и использованием слов. Трудности грамматики русского языка для представителей узбекского, таджикского и армянского языков в большей степени связаны в согласовании слов по роду, числу и падежу, что в свою очередь может привести к непониманию и трудностям в общении.

После этого были проанализированы культурно-образовательная и социальная среда семьи и степень владения русским языком родителями (таблицы 6, 7.)

Таблица 6 – Уровни владения русским языком в семье

№ п.п	Фамилия, имя учащегося	Уровень владения русским языком	
		<i>Мама</i>	<i>Папа</i>
1	Алиса А.	Высокий	Высокий
2	Дана У.	Высокий	Высокий
3	Салима Р.	Низкий	Средний
4	Самира Х.	Высокий	Низкий

Таблица 7 – Культурно-образовательная и социальная характеристика семьи

№ п.п	Фамилия, имя учащегося	Уровень образования, Место работы, должность	
		<i>Мама</i>	<i>Папа</i>
1	Алиса А.	Среднее профессиональное, домохозяйка	Среднее профессиональное, индивидуальный предприниматель в сфере торговли
2	Дана У.	Высшее, администратор салона красоты	Высшее, преподаватель в вузе
3	Салима Р.	Основное общее, младший воспитатель в ДОО	Среднее профессиональное, индивидуальный предприниматель в сфере торговли
4	Самира Х.	Высшее, бухгалтер на производственном предприятии	Среднее профессиональное, индивидуальный предприниматель в сфере общественного питания

Анализ таблиц 6, 7 позволил предположить коррекционный потенциал семей детей экспериментальной группы. Высокий уровень коррекционного потенциала семьи Даны У., так как оба родителя на высоком уровне владеют русским языком и имеют высшее образование (25%). На среднем уровне коррекционного потенциала семьи Алисы А. и Самиры Х., в связи с тем, что большинство родителей владеют русским языком на высоком уровне и имеют образование от среднего до высшего (50%). Наиболее низкий уровень коррекционного потенциала у семьи Салимы Р., поскольку только один из родителей владеет на среднем уровне русским языком и у обоих родителей низкий уровень образования (25%).

После этого было проведено логопедическое обследование

звукопроизношения и предпосылок письма детей-билингвов с нарушением речи.

Обследование звукопроизношения проводилось по методике Ф. Ф. Рау, М. Ф. Фомичевой [84]. Стимульный материал – альбом О. Б. Иншаковой [35].

Цель – выявить особенности звукопроизношения.

Для проведения обследования произношения мы использовали альбом О. Б. Иншаковой, в который включает в себя несколько этапов:

- проверка изолированного произношения звуков;
- проверка произношения звуков в словах;
- проверка произношения звуков в предложениях [84].

Критериями оценки является качественный анализ характера нарушений звукопроизношения (замены, искажения, смешения, пропуски звуков).

Обследование сформированности предпосылок письма проводилось по методике О. И. Азовой [2].

Цель – изучение специфических проявлений предпосылок письма у старших дошкольников.

Методика обследования предпосылок письма представлена в приложении.

Обследование включало в себя:

- состояние фонематического восприятия,
- состояние языкового анализа и синтеза,
- состояние грамматического строя речи,
- состояние зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики.

Выполнение заданий оценивалось по пятибалльной шкале:

1. Высокий уровень (5 баллов) – правильное, самостоятельное выполнение задания без дополнительных разъяснений, задание выполняет в полном объеме.

2. Уровень выше среднего (4 балла) – правильное выполнение задания с использованием незначительной помощи логопеда, единичные ошибки.

3. Средний уровень (3 балла) – ребенок в состоянии выполнить задание после нескольких попыток, подсказок и наводящих вопросов логопеда.

4. Уровень ниже среднего (2 балла) – ребенок допускает большое количество ошибок после развернутой помощи логопеда.

5. Низкий уровень (1 балл) – задание недоступно даже после развернутой помощи.

В ходе логопедического обследования полученные результаты, которые позволяли оценить состояние звукопроизношения, фонематического восприятия, состояние языкового анализа и синтеза, состояние грамматического строя речи, состояние зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом приведены ниже в таблицах 8, 9, 10, 11, 12, 13.

Таблица 8 – Результаты обследования звукопроизношения у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Свистящие					Шипящие				Сонорные				
		С	С'	З	З'	Ц	Ш	Ж	Ч	Щ	Р	Р'	Л	Л'	Й
1	Алиса А.	N	N	N	N	N	Зам. С	Зам. З	Зам. Т	Зам. С'	Иск.	Иск.	Зам. Й	Зам. Й	N
2	Дана У.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	Отс.	Отс.	Зам. В	N	N
3	Салима Р.	N	N	N	N	N	Зам. Щ	Иск.	Зам. Щ	N	Иск.	Иск.	N	N	N
4	Самира Х.	N	N	N	N	Зам. С	Зам. Щ	Иск.	Зам. Щ	N	N	N	N	N	N

Анализируя результаты диагностики звукопроизношения, можно сделать вывод, что у детей ЭГ чаще всего встречаются трудности при произношении шипящих и сонорных звуков. Ошибки в большинстве случаев проявляются в форме замен звуков и искажении.

Нарушения звукопроизношения, обусловленные только интерференцией были выявлены у Самиры Х. (25 %). У Даны У. были выявлены ошибки звукопроизношения, связанные только с нарушением речи – дизартрия (25 %). Так же у Алисы А. и Салимы Р. было наибольшее количество ошибок, которые обусловлены интерференцией языка и дизартрией, что делает речевой дефект более сложным по структуре нарушения (50 %).

Результаты обследования предпосылок письма представлены в таблицах 9, 10, 11, 12, 13.

Таблица 9 – Результаты обследования состояние фонематического восприятия у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Воспроизведение слогов с меняющимся ударением (балл)	Дифференциация фонем (балл)	Исследование умения находить ударные и безударные в слогах (балл)	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	3,0	2,0	4,0	3,0	С
2	Дана У.	2,0	4,0	4,0	3,3	С
3	Салима Р.	4,0	1,0	3,0	2,7	НС
4	Самира Х.	3,0	1,0	4,0	2,7	НС
Средний балл		3,0	2,2	3,0		
Уровень		С	НС	С		

На основе полученных данных и анализа индивидуальных показателей испытуемых мы видим, что никто из детей ЭГ не выполнил задания на высоком и выше среднего уровнях. Два человека (50 %) выполнили задания на среднем уровне. Вторая половина детей из ЭГ выполнили задания на уровне – ниже среднего (50 %). Низкого уровня не было выявлено.

Самый высокий показатель из ЭГ – 3,3 балла (1 человек), а самый низкий показатель 2,7 балла (2 человека).

На уровне высокий и выше среднего не было выполнено ни одного задания. Задания «воспроизведение слогов с меняющимся ударением» и «исследование умения находить ударные и безударные в слогах» были выполнены на средний уровень. Пробу «дифференциация фонем» дети выполнили на уровень ниже среднего.

Анализ средне-групповых значений по критериям оценивания

фонематического восприятия, показал, что средний уровень выполнения – 3,0 балла относятся к «Воспроизведение слогов с меняющимся ударением» и «Исследование умения находить ударные и безударные в слогах». При этом наиболее сложной для старших дошкольников оказалась «Дифференциация фонем» (2,2 балла).

В ходе качественного анализа были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия. При прослушании рядов слогов и запоминании ударного слога дошкольники заменяли звуки, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные звуки, заменяли звуки, обозначающие парные звонкие – глухие согласные звуки (замена [Т`] на [Д`], [Л] на [Р], [Ш] на [Щ], [Ч] на [СТ`]), особенно это выражено у представителей таджикского и узбекского языков. Особенностью представителя армянского языка являлось неразличение на слух звуков [И] и [Ы].

Так же, стоит отметить, что в слоговой структуре слова выявлены сокращения, упрощение в стечениях согласных, уподобление, добавление гласных в стечения согласных, персеверации, контаминации.

По результатам обследования состояние языкового анализа и синтеза у детей были выявлены следующие индивидуальные результаты, которые представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты обследования состояние языкового анализа и синтеза у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Фонем. синтез	Фонем. анализ	Анализ состава предложения	Синтез слов в предложении	Слого-вой анализ и синтез	Выделение первого звука в слове	Выделение последнего звука в слове	Определение места звука в слове	Придумывание слова с заданным звуком	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	2,0	2,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	2,0	4,0	3,0	С
2	Дана У.	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	2,0	4,0	3,3	С
3	Салима Р.	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	4,0	3,0	1,0	3,0	2,4	НС
4	Самира Х.	1,0	1,0	2,0	2,0	3,0	4,0	3,0	1,0	2,0	2,1	НС
Средний балл		2,0	2,0	2,75	2,5	3,0	4,0	3,5	1,5	3,25		
Уровень		НС	НС	НС	НС	С	ВС	С	Н	С		

Анализируя данные, мы можем сделать вывод, что никто из детей ЭГ не выполнил задания на высоком и выше среднего уровнях. Средний

уровень у 50 % ЭГ (2 человека). Уровень ниже среднего имеют 50 % детей (2 человека). На низкий уровень никто не выполнил.

Лучше всех выполнил задания 1 человек (3,3 балла). Наименьшее количество баллов по всем заданиям набрал так же только 1 человек (2,1 балла).

Также отметим, что на уровне высокий не было выполнено ни одного задания. На уровень выше среднего было выполнено 1 задание «Выделение первого звука в слове». В данном задании дети допустили наименьшее число ошибок. На средний уровень были выполнены задания и «Слоговой анализ и синтез», «Выделение последнего звука в слове» и «Придумывание слова с заданным звуком». Задания «Фонематический анализ и синтез» и «Анализ состава и синтез слов в предложении» были выполнены на уровень – ниже среднего. На низкий уровень было выполнено одно задание «Определение места звука в слове».

Самыми простым заданием для старших дошкольников являлось «Выделение первого звука в слове», и с ним достаточно успешно справились все испытуемые (4,0 балла), а самым сложным – «Определение места звука в слове» – (1,5 балла).

При анализе состава предложения, детям сложно было выделять предлоги как отдельные слова предложения («светки» вместо «с ветки», «внебе» вместо «в небе» и т.п.).

Типичными недостатками у представителей таджикского языка являлось опускание начальных и конечных звуков при самостоятельном произнесении слов после прослушивания заданных звуков («вор» вместо «двор», «кра» вместо «кран» и т.п.).

Особые сложности возникли у детей при выполнении заданий, связанных с оценкой развития фонематических представлений. Правильность и точность выполнения заданий по подбору слов на заданный звук ограничивалась трудностями переключения с родного языка на русский.

Результаты обследования состояния грамматического строя речи у детей экспериментальной группы представим в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты обследования состояния грамматического строя речи у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Умение употреблять			Умение согласовывать		Умение образовывать							Средний балл	Уровень	
		сущ. в ед. и мн. ч.	гл. и мн. ч. наст. врем	гл. прош. вр. по род.	прил. в роде, числе и кос. пад	сущ. с кол. числ.	сущ. умен.-ласк.	назв. детен. жив. и упот. в мн. ч.	назв. проф. м. и ж. рода	сущ. от прил. со знач. отвл. пон-я	относит-е прил.	прит. прил.	прост. сравн. ст. прил.			
1	Алиса А.	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,2	С
2	Дана У.	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,5	С
3	Салима Р.	3,0	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,4	НС
4	Самира Х.	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,4	НС
Средний балл		3,25	3,0	2,75	2,5	2,25	2,75	2,5	3,5	2,5	3,25	3,25	3,0			
Уровень		С	С	НС	НС	НС	НС	НС	С	НС	С	С	С			

Анализ данных результата обследования состояния грамматического строя речи позволяет увидеть, что уровни высокий, выше среднего, никто не набрал 0 % от ЭГ. Половина детей ЭГ набрали уровень средний (2 человека). Остальные набрали уровень – ниже среднего 50% от ЭГ (2 человека). Низкий уровень никто не набрал.

Самый высокий показатель из ЭГ – 3,65 балла (1 человек), а самый низкий показатель 2,4 балла (2 человека).

На уровни высокий и выше среднего не было выполнено ни одного задания. На средний уровень были выполнены такие задания – «употребление существительных в единственном и множественном числе и глаголов единственного и множественного числа настоящего времени» и «образование названия профессий мужского и женского рода, относительных и притяжательных прилагательных и их пространственно-сравнительную степень». Задания «употребление глаголов прошедшего времени по родам», «согласование слов» и «образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме, названий детенышей животных и существительных от прилагательных со значением отвлеченного понятия» были выполнены детьми на уровень ниже среднего. На низкий уровень не

было выполнено ни одного задания.

Понимание глаголов на русском языке вызвало достаточно большое количество затруднений у дошкольников. В понимании имен прилагательных основные трудности вызвала дифференциация «короткий – длинный», «низкий – высокий», «широкий - узкий».

Дети совершали множественные ошибки в понимании флексий единственного и множественного числа русского языка. Понимание форм словоизменения глаголов вызвало затруднения у всех детей.

Так же у детей возникали трудности разделения окончаний и приставок глаголов мужского и женского рода прошедшего и настоящего времени.

При образовании уменьшительно-ласкательной формы слов, дети допускали большое количество ошибок в замене суффиксов: не «стульчик», а «стулик», не «стаканчик», а «стаканик».

Анализ результатов исследования грамматических форм словоизменения и словообразования на русском языке показал, что все дети смешивали формы единственного и множественного числа имен существительных, употребляя слова во всех случаях преимущественно в именительном падеже единственного числа. Выполняя задание, дети не смогли справиться с заданием на актуализацию глаголов русского языка. Ошибки заключались в неправильном употреблении родовых и временных окончаний.

При исследовании владения формами словоизменения имен прилагательных было установлено, что большинство детей использовали прилагательные только в форме единственного числа.

По результатам обследования состояния зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики у детей были выявлены следующие индивидуальные результаты, которые представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты обследования состояния зрительно-

пространственных функций и особенностей ручной моторики у детей
экспериментальной группы

№	Испытуемые	Праксис по зрительному образцу	Праксис по кинестетическому образцу	Перенос поз	Кинестетический праксис	Пространственный гнозис	Состояние рече-зрительных функций	Конструкция букв	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	4,0	4,0	5,0	5,0	4,0	3,0	4,0	4,1	ВС
2	Дана У.	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	3,0	3,0	4,2	ВС
3	Салима Р.	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,6	С
4	Самира Х.	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,3	С
Средний балл		4,25	4,25	4,25	4,25	3,5	3,0	3,25		
Уровень		ВС	ВС	ВС	ВС	С	С	С		

Анализируя данные, мы можем сделать вывод, что никто не выполнил задания на высокий уровень. Два человека из ЭГ выполнили задания уровень выше среднего (50 %). Средний уровень так же у 50 % ЭГ (2 человека). Уровни ниже среднего и низкий никто не набрал 0 % ЭГ.

Со всеми заданиями достаточно успешно справился 1 человек (4,2 балла). Наименьшее количество баллов по всем заданиям набрал 1 человек (3,3 балла).

Также отметим, что на высокий уровень не было выполнено ни одного задания. На уровень выше среднего были выполнены такие задания как, «Праксис по зрительному образцу» и «Состояние рече-зрительной функции». На средний уровень были выполнены остальные задания. В данных заданиях дети допустили наименьшее число ошибок. На низкий уровень не было выполнено ни одного задания.

Самыми простыми заданиями для детей являлись «Праксис по зрительному и кинестетическому образцу», «Перенос поз» и «Кинестетический праксис». С ними справились все испытуемые (4,25 балла), а самым сложным – «Состояние рече-зрительной функции» – (3,0 балла).

Анализируя, выполненные задания на зрительно-пространственные функции и особенностей ручной моторики можно сделать вывод, что дети воспроизводили правильное, самостоятельное выполнение позы, без дополнительных разъяснений исполняли предложенную экспериментальную программу: по зрительному, тактильному образцу и

переносу поз.

При выполнении серии движений кинестетического праксиса дети правильно располагали руки. Однако некоторые дети с трудом переключаются с одного движения на другое.

На конструирование букв у детей затрачивается большее количество времени, они правильно и самостоятельно выполнили задания.

Приведем обобщенные результаты обследования предпосылок письма у детей экспериментальной группы, которые позволяли оценить состояние фонематического восприятия, состояние языкового анализа и синтеза, состояние грамматического строя речи, состояние зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики. Данные представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Обобщенные результаты обследования предпосылок формирования навыков письма у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Состояние фонематического восприятия	Состояние языкового анализа и синтеза	Состояние грамматического строя речи	Состояние зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	3,0	3,0	3,2	4,1	3,3	С
2	Дана У.	3,3	3,3	3,5	4,2	3,6	С
3	Салима Р.	2,7	2,4	2,4	3,6	2,8	НС
4	Самира Х.	2,7	2,1	2,4	3,3	2,6	НС
Средний балл		2,9	2,7	2,9	3,8		
Уровень		НС	НС	НС	С		

Обобщая результаты обследования предпосылок письма у детей экспериментальной группы, можно констатировать, что никто из детей не выполнил все задания на уровне высокий, выше среднего (0 %). Два человека набрали средний уровень (50 %). Уровень ниже среднего по всем заданиям набрало 50 % от ЭГ (2 человека). На низкий уровень никто не набрал.

Наибольший средний балл за все задания набрал 1 человек (3,6 балла). Наименьшее количество баллов набрал так же 1 человек (2,6 балла).

По результатам обследования мы обнаружили, что наиболее нарушенным у старших дошкольников оказалось «Состояние языкового

анализа и синтеза» (2,7 балла). Большинство испытуемых справились с заданиями состояния зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики (3,8 балла).

Полученные результаты обследования предпосылок формирования навыков письма позволяют сделать выводы, что все дети ЭГ имеют относительные риски нарушения процессов формирования письма. Характерным детей является нарушение фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, несформированность фонематических представлений. Развитие компонентов речевой системы детей характеризуется нарушениями звукопроизношения звуков русского и родного языка, низким уровнем развития слухового и фонематического восприятия, анализа и синтеза. В речи детей много ошибок, связанных с недостаточным развитием навыков анализа звукового состава слова и грамматических ошибок. У детей было отмечено нарушение связи слов в предложении. Составленные детьми предложения были грамматически неправильно оформлены. У детей были выявлены нарушения связи слов в предложении.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента было установлено, что у всех детей экспериментальной группы недостаточно сформированы предпосылки письма, что может привести к появлению ошибок в письменной речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемы в речевом и неречевом развитии детей-билингвов старшего дошкольного возраста с нарушениями речи приводят к нарушению предпосылок письма. Это, в свою очередь, негативно влияет на процесс овладения письмом, поскольку письмо тесно связано с устной речью и её развитием.

У детей были выделены проблемы в речевом развитии, которые включают задержку формирования, грамматического строя речи, фонематических процессов и звукопроизношения. Неречевые нарушения могут проявляться в виде задержки психомоторного развития, трудностей

в пространственной ориентации и координации движений.

Всё это создаёт дополнительные сложности для детей-билингвов при освоении письма, поскольку им приходится одновременно осваивать два языка и преодолевать трудности, связанные с речевым и неречевым развитием.

2.2 Организация и содержание логопедической работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом

В данном параграфе представлены результаты реализации содержательного и организационного условий.

Реализация содержательного условия включало в себя логопедическую работу по формированию предпосылок письма у старших дошкольников.

Обследование позволило понять, что предпосылки письма у детей с билингвизмом были недостаточно сформированы в различных звеньях, в зависимости от этого у нас были разные направления в работе.

Логопедическая коррекция речевых нарушений проводилась на групповых и индивидуальных логопедических занятиях для детей с билингвизмом. Несмотря на то, что коррекция фонетической, фонематической и лексико-грамматической сторон речи является общей задачей в работе как с русскоязычными, так и двуязычными дошкольниками, мы учитывали, что русский язык для этих детей не является родным. Поэтому занятия проводились как с учетом имеющихся у каждого ребенка индивидуальных нарушений, так и общих трудностей в усвоении русского языка, характерных для детей с билингвизмом [3].

В коррекционной работе мы учитывали принцип лексико-грамматического подхода к изучаемому, который является основополагающим при изучении русского языка как иностранного. Сущность этого подхода заключается в том, что изучение всех базовых

параметров грамматики русского языка проходит в рамках одной или нескольких лексических тем. Это позволяет, сосредоточив внимание детей на той или иной грамматической теме (согласование различных частей речи, словообразование, предлоги и др.), параллельно обогащать словарный запас, расширять картину представлений об окружающем мире [66].

Работа по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом должна учитывать ряд принципов логопедического воздействия:

- системности;
- комплексности;
- постепенного усложнения речевого материала;
- поэтапного формирования
- максимальной опоры на различные анализаторы;
- индивидуально-дифференцированного подхода [55].

Предлагаемая нами программа коррекции предпосылок письма у детей-билингвов с нарушением речи включает в себя два раздела – развитие речевых процессов и формирование неречевых процессов. Такая структура позволяет реализовывать лексико-грамматический подход к материалу. Этот подход является основным при изучении русского языка как иностранного и способствует расширению и совершенствованию словарного запаса учащихся при одновременной работе над различными грамматическими категориями.

Данная система работы рассчитана на детей старшего дошкольного возраста (подготовительная группа). Занятия с логопедом проводились 3-4 раза в неделю по 20-30 минут, с каждым ребенком в индивидуальной и подгрупповой форме.

Данная коррекционно-развивающая работа предполагает комплексное развитие речевых и неречевых навыков и функций,

необходимых для поэтапного взаимосвязанного формирования всех компонентов навыка письма.

1. Развитие речевых процессов.

1.1. Преодоление расстройств звукопроизношения.

Задачи:

- формирование артикуляционно-акустического образа звука;
- формирование кинестетического образа звука;
- Преодоление расстройств звукопроизношения (постановка звука, закрепление звука в слогах, словах, предложениях, дифференциация смешиваемых звуков) [36].

Для решения поставленных задач использовались следующие виды заданий:

- выполнение артикуляционной гимнастики;
- введение звука в произвольную речь;
- введение звука в самостоятельную речь [28].

1.2. Совершенствование фонематического восприятия, анализа и синтеза.

Задачи:

- формирование слухового внимания;
- формирование фонематического восприятия;
- формирование звукового анализа и синтеза [28].

Для решения поставленных задач использовались следующие виды заданий: «Поймай звук», «Найди звук в слове», «Цепочка слов», «Четвертый лишний», «Замени звук» [28].

1.3. Развитие лексико-грамматического строя речи.

Задачи:

- употребление единственного и множественного числа имен существительных в именительном и косвенных падежах;
- образование имен существительных с помощью уменьшительноласкательных суффиксов;

- умение находить противоположные по смыслу слова (антонимы);
- умение находить похожие по смыслу слова (синонимы);
- расширение лексического словаря, перевод слов из пассивного в активный словарь (название профессий, детенышей животных и т.д.);
- согласование существительных с числительными, прилагательными и глаголами;
- образование и употребление в речи притяжательных, качественных и относительных прилагательных;
- употребление в речи глаголов совершенного и несовершенного вида [52, 87].

2. Формирование неречевых процессов .

2.1. Развитие зрительно-моторных координаций.

Содержание развития зрительно-моторных координаций было определено, как рекомендации воспитателю:

- занятия изобразительной деятельностью (лепка, рисование, аппликация);
- занятия ручным трудом (изготовление поделок из бумаги, ткани, ниток, бусин, бисера, различных плодов и семян);
- игры с мозаикой, шнуровкой, застежками, прищепками, счетными палочками и спичками [14].

Развитие зрительно-моторных координаций происходит в тесной связи с развитием мелкой моторики рук, что обеспечит согласованные действия глаза и руки [14].

2.2. Развитие зрительно-пространственного восприятия.

Задачи:

- узнавание целостного образа предмета и его изображений;
- совершенствование зрительного анализа, осмысленности восприятия;
- ориентирование в схеме собственного тела;

– пространственное ориентирование в трехмерном (основные пространственные направления) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве [43].

Для решения поставленных задач использовались следующие виды заданий:

– игры на формирование у детей целостного образа предмета (разрезные картинки, пазлы, кубики с картинками, головоломки);

– упражнения на совершенствование зрительного анализа, осмысленности восприятия (контурные, силуэтные, точечные изображения предметов, нахождение заданной фигуры в ряду других, поиск недостающих или неадекватных деталей);

– упражнения на развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти (угадывание предметов на незаконченных рисунках. узнавание их по отдельным характерным деталям) [43].

Задания на Развитие зрительно-пространственного восприятия использовались преимущественно на индивидуальных логопедических занятиях.

Основными критериями оценки эффективности коррекционного воздействия являются данные, полученные в результате первичного и повторного логопедического обследования. Первичное обследование проводилось в сентябре, повторное – по окончании курса занятий. Косвенным показателем эффективности может быть успешность в обучении, отзывы воспитателей и родителей.

Методическая система обучения родному языку строится не только с учетом закономерностей усвоения нового языкового материала, но и направлялась на устранение причин, затрудняющих это усвоение, а также на предупреждение и снятие языковой интерференции.

Одним из главных условий эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию предпосылок письма у

дошкольников с билингвизмом является взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями и родителями (законными представителями).

Основными направлениями содержательной работы воспитателя по формированию предпосылок письма у дошкольников с билингвизмом являются:

- постоянное совершенствование артикуляции, тонкой и общей моторики (применение различных упражнений в организованной образовательной деятельности и других режимных моментах);
- системный контроль над правильным звукопроизношением и грамматической правильностью речи детей в процессе всех режимных моментов;
- пополнение, уточнение и активизация словарного запаса детей по текущей лексической теме в процессе всех режимных моментов (использование заданий и упражнений, предложенных логопедом); – включение отработанных грамматических конструкций в ситуацию естественного общения у детей;
- формирование связной речи (заучивание стихотворений, потешек, текстов, знакомство с художественной литературой, работа над пересказом и составлением всех видов рассказывания);
- закрепление навыков письма (в организованной образовательной деятельности);
- закрепление у детей речевых навыков на индивидуальных занятиях по заданию логопеда;
- развитие высших психических функций (внимание, память, восприятие и др.) [68].

Организационными формами работы с воспитателями по формированию предпосылок письма у дошкольников с билингвизмом являются:

- обучающие семинары, являющиеся продуктивной формой повышения квалификации педагогов. Необходимым условием должно

быть посильное участие всех педагогов. Для этого им заранее предлагаются задания, которые позволяют каждому развить педагогические способности по формированию предпосылок письма у дошкольников;

– круглый стол – коллективное размышление над значимой проблемой. Эта форма требует постановки серьезных и интересных вопросов для обсуждения, подбора соответствующей литературы, предварительного обсуждения отдельных вопросов группами педагогов, соответствующей деловой обстановки и ведущего, умеющего ориентироваться в вопросах формирования предпосылок письма у дошкольников и направлять разговор в нужное русло;

– коллективные, групповые, индивидуальные консультации – их темы продиктованы годовыми задачами работы всего коллектива, запросами воспитателей, выявленными трудностями в работе педагогов [83].

Такие организационные формы работы как «Обучающий семинар» и «Круглый стол» проводились в начале и конце учебного года. коллективные, групповые, индивидуальные консультации проводились в течении года.

Для эффективной работы по коррекции речевых нарушений детей с билингвизмом осуществлялось взаимодействие логопеда с родителями. Именно родители обеспечивают посещаемость занятий детьми. Поэтому проводилась большая просветительская работа, чтобы родители стали активными союзниками [66].

Рекомендуемыми организационными формами работы с родителями по формированию предпосылок письма у дошкольников с билингвизмом являются:

– индивидуальные и групповые консультации родителей по вопросам формирования предпосылок письма у дошкольников с билингвизмом («Как развивать память и внимание детей дома?», «Игра как

средство развития устной речи детей», «Особенности познавательных функций у детей с нарушениями речи» и др.);

- родительские собрания (включение выступления логопеда в содержание родительского собрания, где он раскрывает различные аспекты формирования предпосылок письма);

- посещение родителями логопедических занятий (по различным лексическим темам, где включаются задания на формирование предпосылок письма);

- привлечение родителей к участию в социо-культурных мероприятиях (праздниках, конкурсах, концертах и др.), в которых демонстрируются достигнутые результаты воспитанниками;

- разработка информационных стендов, уголков и папок с которыми родители могут ознакомиться в удобное для них время («Дыхательная гимнастика», «Как читать ребенку-билингву?»);

- домашние задания, включающие задания по формированию предпосылок письма у детей [16, 47].

Родительские собрания проводились в начале и конце года. Они позволяли информировать родителей о содержании и организации коррекционной работы. индивидуальные и групповые консультации родителей и посещение родителями логопедических занятий организовывалось по запросу логопеда или родителей в течении года.

Такие организационные формы, как участие в социо-культурных мероприятиях и разработка информационных стендов, уголков и папок в организовывались в течении года с учетом календарно-тематической темы («Краски осени», «Новогодний калейдоскоп», «День Победы» и др.)

Домашние задания родители с детьми выполняли еженедельно.

Таким образом, нами была описана коррекционно-развивающая работа, которая предполагает комплексное развитие речевых и неречевых навыков и функций, необходимых для поэтапного взаимосвязанного формирования всех компонентов предпосылок письма у детей-билингвов с

нарушением речи. Важную роль в коррекционной работе играет взаимодействие логопеда с воспитателем и родителями. Родители детей с билингвизмом менее мотивированы на проведение коррекционной работы, поэтому требуется обширная просветительская деятельность, чтобы родители активно участвовали в коррекционном процессе.

2.3 Результаты экспериментальной работы

По итогам работы по преодолению нарушений письменной речи у старших дошкольников с билингвизмом нами был проведен контрольный эксперимент. Проводился он с 1 по 10 апреля 2024 года. Содержание и структура повторного обследования состояния предпосылок письма у детей экспериментальной группы аналогично содержанию и структуре первичного обследования в констатирующем эксперименте. Ниже представлены результаты повторного исследования.

Таблица 14 – Результаты повторного обследования состояние фонематического восприятия у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Воспроизведение слогов с меняющимся ударением (балл)	Дифференциация фонем (балл)	Исследование умения находить ударные и безударные в слогах (балл)	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	4,0	4,0	4,0	4,0	ВС
2	Дана У.	4,0	4,0	5,0	4,3	ВС
3	Салима Р.	3,0	3,0	3,0	3,0	С
4	Самира Х.	4,0	2,0	3,0	3,0	С
Средний балл		3,75	3,25	3,75		
Уровень		С	С	С		

На основе полученных данных и анализа индивидуальных показателей испытуемых мы видим, что никто из детей ЭГ не выполнил задания на высокий (0%). Половина детей из ЭГ выполнили задания на уровень выше среднего (50%). Вторая половина группы детей ЭГ выполнила на средний уровень. (50 %). На уровни ниже среднего и низкий никто не выполнил (0%).

Самый высокий показатель из ЭГ – 4,3 балла (1 человек), а самый низкий показатель 3,0 балла (2 человека).

Все задания были выполнены на средний уровень.

По результатам обследования мы обнаружили, что при исследовании состояние фонематического восприятия, наиболее сложной для старших дошкольников оказалась «дифференциация фонем» (3,25 балла).

Все испытуемые достаточно успешно справились с заданиями «воспроизведение слогов с меняющимся ударением» и «исследование умения находить ударные и безударные в слогах» (3,75 балла).

Результаты повторного обследования состояние фонематического восприятия у детей экспериментальной группы стали лучше, однако дети все еще допускают ошибки, при выполнении данных заданий.

По результатам обследования состояние языкового анализа и синтеза у детей были выявлены следующие индивидуальные результаты, которые представлены в таблице.

Таблица 15 – Результаты повторного обследования состояние языкового анализа и синтеза у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Фонем. синтез	Фонем. анализ	Анализ состава предложения	Синтез слов в предложение	Слого-вой анализ и синтез	Выделение первого звука в слове	Выделение последнего звука в слове	Определение места звука в слове	Придумывание слова с заданным звуком	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	2	3	3	4	3	5	4	3	3	3,3	С
2	Дана У.	3	5	4	4	4	5	5	3	5	4,2	ВС
3	Салима Р.	3	3	2	2	3	4	4	3	3	3,0	С
4	Самира Х.	3	3	2	2	3	4	4	2	3	2,8	НС
Средний балл		2,75	3,5	2,75	3,0	3,25	4,5	4,25	2,25	3,5		
Уровень		НС	С	НС	С	С	ВС	ВС	НС	С		

Анализируя данные, мы можем сделать вывод, что никто из детей ЭГ не выполнил задания на высокий уровень (0 %). На уровень выше среднего выполнил все задания 25 % (1 человек). Средний уровень у 50 % ЭГ (2 человека). Уровень ниже среднего имеет 25 % детей (1 человек).

Лучше всех выполнил задания 1 человек (4,2 балла). Наименьшее количество баллов по всем заданиям набрал так же только 1 человек (2,8 балла).

Также отметим, что на уровне высокий не было выполнено ни одного задания. На уровень выше среднего было выполнено задание

«Выделение первого звука в слове» и «Выделение последнего звука в слове». На средний уровень были выполнены пробы «фонематический анализ», «синтез слов в предложении», «слоговой анализ и синтез» и «Придумывание слова с заданным звуком». На уровень ниже среднего были выполнены задания «Определение места звука в слове», «Фонематический синтез» и «Анализ состава предложения». На низкий уровень не было выполнено ни одного задания.

Самым простым заданием для старших дошкольников являлось «Выделение первого звука в слове» и с ними справились все испытуемые (4,5 балла), а самыми сложными — «Определение места звука в слове» (2,25 балла).

Результаты повторного обследования состояния грамматического строя речи у детей экспериментальной группы представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Результаты повторного обследования состояния грамматического строя речи у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Умение употреблять			Умение согласовывать		Умение образовывать							Средний балл	Уровень
		сущ. в ед. и мн. ч.	гл. ед. и мн. ч. наст. врем	гл. прош. вр. по род.	прил. с сущ. в роде, числе и кос. пад	сущ. с кол. числ.	сущ. умен.-ласк.	назв. детен. жив. и упот. в мн. ч.	назв. проф. м. и ж. рода	сущ. от прил. со знач. отвл. пон-я	относит-е прил.	приг. прил.	прост. сравн. ст. прил.		
1	Алиса А.	4,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	3,0	3,6	С
2	Дана У.	5,0	5,0	5,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	3,0	4,0	ВС
3	Салима Р.	4,0	3,0	3,0	2,0	2,0	4,0	3,0	4,0	3,0	3,0	4,0	3,0	3,2	С
4	Самира Х.	4,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	С
Средний балл		4,25	4,5	4,5	2,75	2,75	3,75	3,5	4,0	3,0	3,5	3,75	3,0		
Уровень		ВС	ВС	ВС	НС	НС	С	С	ВС	С	С	С	С		

Анализ данных результата обследования состояния грамматического строя речи позволяет увидеть, что уровни высокий никто не набрал 0 % от ЭГ. Один человек набрал уровень – выше среднего (25%). Треть детей ЭГ набрали уровень средний (3 человека). Уровни ниже среднего и низкий уровень никто не набрал.

Самый высокий показатель из ЭГ – 4,0 балла (1 человек), а самый низкий показатель 3,0 балла (1 человек).

На уровне высокий не было выполнено ни одного задания. На уровень выше среднего были выполнены задания «умение употреблять слова» и «умение образовывать профессии мужского и женского рода». Все задания на употребление и согласование грамматических единиц было выполнено на уровень ниже среднего. Остальные задания на умение образовывать слова были выполнены на средний уровень

По результатам обследования состояния зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики у детей были выявлены следующие индивидуальные результаты, которые представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Результаты повторного обследования состояния зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Праксис по зрительному образцу	Праксис по кинестетическому образцу	Перенос поз	Кинетический праксис	Пространственный гнозис	Состояние рече-зрительных функций	Конструирование букв	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	4,9	ВС
2	Дана У.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	В
3	Салима Р.	4,0	5,0	4,0	5,0	5,0	3,0	4,0	4,3	ВС
4	Самира Х.	4,0	5,0	4,0	5,0	5,0	4,0	4,0	3,9	С
Средний балл		4,5	5,0	4,5	5,0	5,0	4,25	4,25		
Уровень		ВС	В	ВС	В	В	ВС	ВС		

Анализируя данные, мы можем сделать вывод, что один ребенок из ЭГ выполнил все задания на высокий уровень (25%). Половина детей ЭГ выполнили задания на уровень выше среднего (50 %). Средний уровень у 25 % ЭГ (1 человек). Уровни ниже среднего и низкий никто не набрал 0 % ЭГ.

Со всеми заданиями более успешно справился 1 человек (5,0баллов). Наименьшее количество баллов по всем заданиям набрал только 1 человек (3,9 балла).

Также отметим, что на высокий уровень были выполнены такие задания как, «Праксис по кинестетическому образцу», «Кинетический праксис» и «Пространственный гнозис». На уровень выше среднего были выполнены такие задания как, «Праксис по зрительному образцу»,

«Перенос поз», «Состояние речезрительной функции» и «Конструирование букв». На средний, ниже среднего и низкий уровни не было выполнено ни одного задания.

Самыми простыми заданиями для старших дошкольников являлись «Праксис по кинестетическому образцу», «Кинетический праксис», «Пространственный гнозис», и с ними справились все испытуемые (5,0 балла), а самым сложными «Состояние речезрительной функции» и «Конструирование букв» — (4,25 балла).

Приведем обобщенные результаты обследования предпосылок формирования навыков письма у детей экспериментальной группы, которые позволяли оценить состояние фонематического восприятия, состояние языкового анализа и синтеза, состояние грамматического строя речи, состояние зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики. Данные представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Обобщенные результаты повторного обследования предпосылок формирования навыков письма у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Состояние фонематического восприятия	Состояние языкового анализа и синтеза	Состояние грамматического строя речи	Состояние зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики	Средний балл	Уровень
1	Алиса А.	4,0	3,3	3,6	4,9	3,9	С
2	Дана У.	4,3	4,2	4,0	5,0	4,4	ВС
3	Салима Р.	3,0	3,0	3,2	4,3	3,4	С
4	Самира Х.	3,0	2,8	3,0	3,9	3,2	С
Средний балл		3,6	3,3	3,5	4,5		
Уровень		С	С	С	ВС		

Обобщая результаты обследования предпосылок формирования навыков письма у детей ЭГ, можно констатировать, что никто из детей не выполнил все задания на высокий уровень (0 %). Один человек набрал уровень выше среднего (25 %). Треть детей ЭГ набрали уровень – средний (75%). На уровни ниже среднего и низкий никто не выполнил задания.

Наибольший средний балл за все задания набрал 1 человек (4,4 балла). Наименьшее количество баллов набрал так же 1 человек (3,2 балла).

По результатам обследования мы обнаружили, что наиболее сложной для старших дошкольников оказались задания по состоянию языкового анализа и синтеза (3,3 балла). Большинство испытуемых успешно справились с заданиями состояния зрительно-пространственных функций и особенностей ручной моторики (4,5 балла).

Выводы по второй главе

Проведя экспериментальную работу по изучению предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом и проанализировав полученные данные, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, нами было проведено экспериментальное обследование предпосылок письма у старших дошкольников билингвов с нарушением речи на базе МАДОУ ДС №213 Челябинска. Качественные и количественные результаты обследования предпосылок письма позволили сделать вывод о том, что в общеобразовательном детском саду в подготовительной к школе группе присутствовали дошкольники со специфическими ошибками предпосылок письма. Ошибки встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя речи, обусловленной с одной стороны двуязычием детей и с другой стороны их речевыми патологиями.

Во-вторых, для преодоления нарушений предпосылок письма у старших дошкольников билингвов с нарушением речи нами было рассмотрено содержание логопедической работы, которое является одним из выделенных условий по формированию предпосылок письма у детей билингвов с речевой патологией.

Во-третьих, нами был проведен контрольный экспериментальное обследование, результаты которого показывают положительную динамику

в освоение предпосылок письма, что подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путем проверить условия логопедической работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для реализации цели нами был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе клинико-психолого-педагогической литературы по проблеме формирования предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом, нами были рассмотрены вопросы закономерностей формирования предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста, характеристика детей с билингвизмом и особенности нарушений речи у детей-билингвов. В результате мы констатировали, что для овладения письмом можно выделить речевые и неречевые предпосылки.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении особенностей предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом мы констатировали, что билингвизм является отягощающим фактором в овладении письмом. У ребенка чаще всего ошибки появляются из-за того, что у ребенка происходит взаимодействие двух языковых систем. В результате чего, отмечается недоразвитие языкового анализа и синтеза и появляются ошибки связанные со смешением фонем обоих языков. Так же среди детей-билингвов особую категорию представляют билингвы с речевым нарушением, которое осложняет овладение устной и письменной речью и усугубляет трудности в обучении.

Выполняя третью задачу, которая заключалась в определении условий логопедической работы по формированию предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом в процессе психолого-педагогического сопровождения, нами были выделены и

содержательно описаны условия логопедической работы:

1. Диагностическое условие – проведение дифференциальной диагностики отграничения детей с билингвизмом от детей-билингвов с речевыми нарушениями. Определение индивидуальных образовательных потребностей детей-билингвов с речевой патологией в овладении предпосылками письма. Определение коррекционного потенциала семьи в подготовке детей-билингвов с нарушением речи и поддержке их к овладению письмом 2. Содержательное условие – отбор содержания логопедической работы по формированию предпосылок письма у детей-билингвов с нарушением речи. 3. Организационно-методическое условие – организация взаимодействия логопедов, воспитателей и родителей по формированию предпосылок письма у детей-билингвов с речевой патологией.

Выполняя третью задачу, которая заключалась в проверке эффективности условий логопедической работы по формированию предпосылок письма у старших дошкольников с билингвизмом в экспериментальной работе, нами был проведен констатирующий эксперимент, спланированы и организованы направления и содержание логопедической работы по формированию предпосылок письма у данной категории детей, проведен контрольный эксперимент, который доказал эффективность коррекционной работы.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова И. В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / И. В. Абрамова, К. А. Горькова // Современные наукоемкие технологии. – Москва, 2016. – № 5-2. – С. 301–305.
2. Азова О. И. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5-10 лет / О. И. Азова. – Москва : Сфера, 2020. – 64 с. – ISBN: 978-5-99-491882-1.
3. Александрова Н. Ш. Может ли естественный билингвизм быть вреден? / Н. Ш. Александрова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – Москва, 2017. – С. 211–216.
4. Алексеева А. Е. Формирование готовности к овладению чтением и письмом : проблемы и пути их решения / А. Е. Алексеева // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 2. – С. 72–78.
5. Алтухова Т. А. Коммуникативная направленность логопедических занятий в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР: теоретическое обоснование и результаты изучения / Т. А. Алтухова // Логопед в детском саду. – 2017. – №3. – С. 3–15.
6. Аммосова Л. И. О диагностике речевых нарушений детей в многоязычном школьном обучении / Л. И. Аммосова // Сборник материалов региональной научно практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. – Нерюнгри : Изд-во ЯГУ, 2004. – С. 142–144.
7. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. – Москва : Известия АПН, 2001. – 135 с. – ISBN 5-02-013093-1

8. Аникина А. Е. Обучение детей с двуязычием русскому языку / А. Е. Аникина, Н. В. Павлова // Школьный логопед. – Москва, 2004. – №3. – С. 19–24.
9. Бабаева Е. А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.13 / Елена Александровна Бабаева ; науч. Рук. Л. И. Белякова ; – Москва, 1992. – 147 с.
10. Баранова Г. А. Технологии логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС : сборник учеб.-метод. матер. / сост. Г. А. Баранова. – Тула : ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2022. – 152 с.
11. Батагова А. В. Профилактика и коррекция нарушений письма и чтения / А. В. Батагова // Логомаг. – Москва, 2015. – URL: <http://logomag.ru/blog/disgrafia/664/> (дата обращения: 20.03.2024).
12. Безруких М. М. Как научить ребенка писать красиво / М. М. Безруких. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 160с. – ISBN 978-5-91743-021-8.
13. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму : метод. пособие / М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2002. – 13 с. – ISBN 5-09-010692-4.
14. Безруких М. М. Этапы формирования навыка письма / М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2003. – 125 с. – ISBN 978-5-91743-001
15. Безруких М. М., Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / М. М. Безруких, С. П. Ефимова // URL: <http://www.twirpx.com/file/901894/> (дата обращения: 16.03. 2023).
16. Бекузарова Н. В. Облачные технологии как средство взаимодействия логопеда с родителями, имеющими речевые нарушения / Н. В. Бекузарова, Е. В. Ермолович, Д. А. Соколова // Современные исследования социальных проблем. – Москва, 2018. – С. 90–107.
17. Бервино Е. В. Формирование графических навыков и профилактика дисграфии средствами физической культуры у старших

дошкольников с ОНР / Е. В. Бервино // Библиотека материалов для работников школы Педпортал. – Москва, 2015. – URL: <https://pedportal.net/doshkolnoeobrazovanie/> (дата обращения: 20.03.2024).

18. Битянова М. Р. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе / М. Р. Битянова, О. И. Глазунова // Психологическая наука и образование. – Москва, 2005. – № 1. – С. 5–8.

19. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 162 с. – ISBN 978-5-4475-1877-6.

20. Ветлужских А. В. Формирование графических навыков у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья для успешного овладения письмом и письменной речью / А. В. Ветлужских // Библиотека материалов для работников школы Педпортал. – Москва, 2015. – URL: <https://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/raznoe/> (дата обращения: 18.03.2024).

21. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2008. – 169 с.

22. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 432 с. – ISBN 978-5-4461-1109-1.

23. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.

24. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике : учеб. Пособие / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург : Изд-во Урал, 2003. – 180 с. – ISBN 5-8050-0035-0.

25. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие / В. П. Глухов. – Москва : Астрель, 2005. – 352 с.

26. Дешериев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю. Д. Дешериев // Проблемы двуязычия и многоязычия. – Москва : Наука, 1972. С. 26–42.

27. Дружинин В. Н. Психология : учебник для вузов. / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 656 с.
28. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
29. Ефименкова Л. Н. Организация и методы работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – Москва : Просвещение, 1991. – 100 с.
30. Завьялова М. В. Исследование речевых механизмов при билингвизме (на материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) / М. В. Завьялова // Вопросы языкознания. – Москва, 2001. – № 5. – С. 60–85.
31. Закирьянов К.З. Формирование активного башкирско-русского двуязычия: методический аспект / К. З. Закирьянов. – Уфа: Изд-во БИРО, 2010. – 70 с.
32. Залевская А. А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов / А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.
33. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 159 с.
34. Ильина Е. Г. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с диагнозом ОНР в условиях подготовительной группы детского сада / Е. Г. Ильина // Социальная сеть работников образования. – Москва, 2012. – URL: <https://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/> (дата обращения: 18.03.2024).
35. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : Владос, 2020. – 279 с. – ISBN: 978-5-691-00179-6.
36. Каверова Э. А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр / Э. А. Каверова, // Специальное образование. – Москва, 2015. – С. 145–149.

37. Калинин Н. Г. Исследование речевых механизмов при билингвизме / Н. Г. Калинин, М. В. Завьялов. – Москва : АСТ, 2001 – 60 с.
38. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва : АРКТИ, 2012. – 241 с.
39. Кашканова Л. З. Методы и приёмы коррекции нарушений письма у учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. З. Кашканова // Молодой ученый. – Москва, 2012. – №10. – С. 336–339.
40. Кедрова Е. В. Профилактика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом / Е. В. Кедрова, Е. В. Каретина // Теория и практика научных исследований. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / ред. А. И. Вострецова. – Москва, 2018. – С. 101–105.
41. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка: Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973.– 143 с.– URL: <http://lib.mgppru.ru/OpacUnicode/> (дата обращения: 10.10.2023)
42. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Москва : У-Фактория, 2006. – 224 с. – ISBN 5-9757-0003-5.
43. Комкова И. Н. Формирование функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / И. Н. Комкова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – Москва, 2015. – С. 165–167.
44. Коноваленко В. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения : Приложение к комплекту тетрадей для закрепления произношения звуков у дошкольников. 2-ое издание дополненное / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 16 с.
45. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 336 с.

46. Космина М. А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма / М. А. Космина. – Хабаровск : Феникс, 2007. – 154 с.

47. Кошель Т. В. Проблема формирования и функционирования билингвизма в семье и обществе: сборник трудов конференции / Т. В. Кошель // Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур : материалы Междунар. науч.-практ. конф.– Чебоксары: «Лару-тӑру», 2020. – С. 386-390. – ISBN 978-5-907313-08-8.

48. Кудрявцева Е. Л. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей билингвов (в возрасте 1 года – 6 лет) в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова. – Рига : Риторика, 2014. – 232 с.

49. Куликова И. Н. Использование игровых технологий в системе работы по предупреждению нарушений письма и чтения у дошкольников с ТНР / И. Н. Куликова, С. П. Овеснова, Е. Б. Вакеева // Специальное образование. – Москва, 2014. – С. 116–119.

50. Курбангалиева Ю. Ю. Билингвизм: современные аспекты исследования / Ю. Ю. Курбангалиева // Актуальные проблемы педагогики и профессионального образования : сб. науч. ст. – Астрахань : Астрах. ун-т, 2009. – Вып. 2. – С. 83–91.

51. Лалаева Р. И. Логопедия: Методич. наследие: В 5 кн. Кн.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / Р. И. Лалаева. – Москва, 2007. – 304 с. – ISBN 978-5-691-01217-4.

52. Лалалева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 75 с.

53. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311 с. – URL:

<https://www.twirpx.com/file/219177/> (дата обращения: 21.03.2023).

54. Левина Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 207-252. – URL: <http://metodich.ru/ogenezise-narushenij-pisema-u-detej-s-obshim-nedorazvitiem-re/index.html> (дата обращения: 21.03.2023)

55. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / ред. Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2017. – 367 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.

56. Левина, Р. Е. Недостатки речи и письма у детей : из опыта логопед. работы / Р. Е. Левина. – Москва : АПН РСФСР, 2001. – 127 с.

57. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Красанд, 2010. – 216 с.

58. Леонтьев А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / ред. А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец // Международный Образовательный и Психологический Колледж. – Москва, 1995. – 144с. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-9.shtml (дата обращения: 15.12.2023)

59. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

60. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / учеб. пособие / ред. Л. С. Волкова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВОПРЕСС, 2004. – 208 с.

61. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / авт.-сост. Р. И. Лалаева ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

62. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма / ред. Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0031/2_0031-1.shtml (дата обращения: 25.03.2023).

63. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейропсихолингвистические исследования : учеб. пособие для студентов вузов / А. Р. Лурия. – Москва :

Академия, 2002. – 352 с.

64. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис. – Москва : Междунар. пед. акад., 1994. – 150 с. – ISBN 587-9-770-141.

65. Маклаков А. Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 592 с.

66. Методические рекомендации для учителей-логопедов. Система работы с учащимися при двуязычии. – Новокуйбышевск : МОУДПО (ПК)С «Центр повышения квалификации», 2006. – 58 с.

67. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие / – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 288 с. – ISBN 978-5-4461-1471-9.

68. Миронова Н. А. Консультации для воспитателей. Теоретические аспекты изучения профилактики нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / Н. А. Миронова // Всё для детского сада. – Москва, 2020. – URL: <http://www.moi-detsad.ru/konsultac/konsultac3258.html> (дата обращения: 18.03.2024)

69. Насибуллина А. Д. Особенности психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников-билингвов с общим недоразвитием речи / А. Д. Насибуллина, Д. М. Хасанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64 – С. 114–118.

70. Настругова М. А. Речевые ошибки у детей с билингвизмом / М. А. Настругова, С. Е. Уромова // Неофит : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф., аспирантов, магистрантов, студентов. – Н. Новгород, 2018. – С. 133-137.

71. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496с.

72. Осиповская М. П. Особенности связной речи заикающихся школьников – билингвов в сравнении с нормой : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.13 / Марина Петровна Осиповская ; науч. рук. Л. И. Белякова ; МПГУ. – Москва, 2005. – 20 с.

73. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования : учеб. пособие для вузов / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006, – 158 с.

74. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 448 с.

75. Попова Е. Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.13 / Елена Федоровна Попова ; науч. рук. О. С. Орлова ; МГГУ. – Москва, 2010. – 197 с.

76. Правдина О. В. Логопедия : уч. пособие для пед. вузов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 2003. – 310 с.

77. Протасова Е. Ю. Дети и языки. Организация жизнедеятельности детей в двуязычном детском саду : метод. пособие к программе «Двуязычный детский сад» / Е. Ю. Протасова. – Москва : Центр инноваций в педагогике, 1998. – 98 с.

78. Румега Н. А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом / Н. А. Румага, В. С. Кукушина // Логопедия в школе: практический опыт. – Москва : МарТ, 2004. – С. 291–326.

79. Соломатина Г. Н. Влияние билингвизма на формирование произносительной стороны речи / Г. Н. Соломатина, С. В. Жукова // Дефектология. – Москва, 2016. – №4. – С. 60–66.

80. ФГОС Дошкольное образование. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Национальная ассоциация развития образования и науки : [сайт]. – 2019. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 09.02.2023)

81. Филимошкина Н.М. Разграничение речевой патологии и проявлений билингвизма // Дефектология. – Москва, 1980. – №2. – С. 22–26.

82. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2004. – 224 с.
83. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
84. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1971. – 240 с.
85. Хаскельберг М. Г. Билингвизм / М. Г. Хаскельберг. – Москва : АСТ, 2006. – 65 с.
86. Хватцев М. Е. Логопедия : учеб. для пед. институтов / М. Е. Хватцев. – Москва : Владос, 2009. – 272 с. – ISBN 978-5-691-01732-2.
87. Хоронеко С. С. О лексико-грамматических трудностях в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе / С. С. Хоронеко // ред. А. Р. Аветисова. – Минск, 2018. – С. 199–203.
88. Цветкова Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: учеб. пособие / Л. С. Цветкова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.– ISBN 5-93134-179-X
89. Цветкова Л. С. Нейропсихологические счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : НПО МОДЭК, 2005. – 360 с. – ISBN 5-89502-434-3 . – ISBN 5-89395-481-5.
90. Чиркина Г. В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвитию речи у детей // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Просвещение, 2010. – С. 72–117.
91. Чиркина Г. В. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком / Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с

нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Г. В. Чиркина, А. В. Лагутина – Москва : Просвещение, 2010. – С. 176–224.

92. Чиршева Г. Н. Моноэтнический детский билингвизм / Г. Н. Чиршева // Филологический класс. – Санкт-Петербург , 2012. – № 2. – С. 46–49.

93. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова [и др]. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 240с.

94. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Санкт-Петербург : ЛКИ, 2008. – 432 с. – ISBN 978-5-382-00617-8.

95. Ястребова А. В. Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва, 1980. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0006/2_0006-17.shtml (дата обращения: 01.02. 2024).