

ставиться в семье. У ребёнка возможно сформировать навыки самообслуживания, выполнения элементарной домашней работы не только для себя, но и для других членов семьи, воспитывать потребность в труде в целом.

Таким образом, проводимые нами формы коррекционно-обучающей работы с учётом индивидуальных особенностей и возможностей ребёнка дают положительные результаты формирования сенсорно-перцептивной сферы, навыков самообслуживания, творческих способностей и предметно-практической деятельности. А это, в свою очередь, способствует активизации темпа психического развития.

Литература:

1. Программы обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью/ под ред. Н. А. Новоселовой, А. А. Шлыковой. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2004
2. Программы образования учащихся с умеренной и тяжёлой умственно отсталостью. Под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. С. – Петербург, ЦДК проф, Л.Б. Баряевой, 20113.
3. Спейшер Р. Приключения в мире живописи. ЗАО «Издательский дом «Гамма», 1998

Проблемы оказания коррекционно-логопедической помощи дошкольникам, воспитывающимся в условиях двуязычия
Problems of providing remedial speech therapy help for preschoolers, raising in a bilingual condition
Войтович Э.И., Ушакова Е.В. (Москва)
Voytovich E.I., Ushakova E.V.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы организации консультативной и профилактической поддержки семей, воспитывающих ребенка в условиях двуязычия/многоязычия с трудностями в овладении русским языком. Авторами раскрывается актуальность темы научной работы, приводятся результаты проведенных исследований, описываются трудности в профессиональной деятельности педагогов и намечаются пути решения выделенной проблемы исследования.

Ключевые слова: многоязычие, билингвизм, двуязычие, логопедия, дети-билингвы.

Российская Федерация - многонациональное государство, объединяющее более 180 народов и этногрупп. Государственный язык нашей страны - русский, но во всех республиках (кроме Карелии) приняты свои дополнительные государственные языки (14). А усилившееся в стране процесс как внутренне, так и внешней миграции за последние 20 лет по результатам всероссийских переписей населения сделали двуязычие явлением повсеместным, а не просто особенностью различных республик (14).

Таким образом, двуязычие в России — это исторически сложившаяся особенность жизни населения, закрепленная конституционным правом,

передающаяся из поколения в поколение.

Несмотря на признание двуязычия на государственном уровне в нашей стране, и в частности в Москве, процесс обучения не носит характер билингвиального и не учитывает языковую ситуацию развития детей и жизнедеятельности их семей, как это практикуется в мировой практике.

Воспитание и обучение детей воспитывающихся в условиях двуязычия — это актуальная проблема нашего образования, которая не имеет соответствующего решения в имеющейся государственной образовательной системе. В настоящее время в образовательных организациях не предусмотрено профилактической поддержки многоязычных семей для проектирования комфортного обучения ребенка воспитывающегося в билингвиальных условиях.

При включении детей-билингвов в систему общего дошкольного образования не предусматривается пропедевтическая работа и система психолого-педагогического сопровождения в процессе адаптации ребенка и оказания комплексной помощи их семьям, оказавшимся в усложненных для них иных языковых и социальных условиях.

На фоне общего роста внутренней и внешней миграции все чаще педагоги-практики отмечают появление трудностей у ребенка в процессе овладения русским языком.

Стихийное образование двуязычных детей приводит к резкому ослаблению позиции русского языка, что определяет актуальность и важность проблемы, решение которой должно осуществляться на высоком государственном уровне в списке национальных приоритетных задач образования по поддержке государственного языка страны.

По результатам проведенного нами мониторинга по определению количества предположительно двуязычных детей в столичных дошкольных учреждениях было обнаружено, что в среднем от 10 до 15% детей условно относятся к «двуязычным». Например, в образовательном комплексе ГБОУ СОШ «Школа №1970» на 2014-2015 учебный год в дошкольном подразделении 523 воспитанника, из которых 91 ребенок (17%) воспитывается в условиях двуязычия. Данные мониторинга показали широкое языковое разнообразие предположительно родных языков. Однако нами не учитывались двуязычные дошкольники из группы восточных славян. Охарактеризуем возрастные аспекты выделенной группы детей в табл. 1.

Таблица 1.

Распределение детей, воспитывающихся в условиях двуязычия, по возрасту

<i>Возраст</i>	<i>Количество (дети, %)</i>
1,5 — 3 года	10 детей - 11%
3 — 4 года	15 детей - 17%
4 — 5 лет	24 ребенка — 26%
5 — 6 лет	23 ребенка — 25%
6 — 7 лет	19 детей — 21 %

При этом одна треть двуязычных семей воспитывает двух детей дошкольного возраста.

Как показывает проведенное исследование, все дети из выделенной группы воспитанников, имеют нарушения в русском языке различной степени выраженности, затрагивающие все системные речевые компоненты.

Речевые трудности, возникающие в процессе овладения русским языком у двуязычных дошкольников, характер и структура нарушений, несомненно, должны входить в поле профессиональной деятельности учителя-логопеда. При этом необходимо очень внимательно отнестись к такому несуществующему «логопедическому заключению» как «билингвизм», которым все чаще пользуются логопеды на практике по причине безысходности в определении положения выделенной группы детей в системе логопедической помощи.

Приняв необходимость для логопедии как науки занять активную позицию по отношению к явлению детского многоязычия, мы столкнулись с вопросом определения, что же такое «билингвизм/двуязычие». Нами были проанализированы различные полярные подходы к выделенному в лингвистике понятию и сделан вывод об отсутствии общепринятой четко сформированной позиции в отношении уровня владения языками у билингва, что так же обуславливает существования различных классификаций двуязычия (2,3,5-13,15). Данный факт указывает на неприемлемость использования понятия ребенок-билингв/двуязычный ребенок в логопедической практике.

Наиболее корректным и теоретически обоснованным для исследовательской работы, по нашему мнению, будет использование определения – ребенок, воспитывающийся в условиях двуязычия/многоязычия/ в билингвиальных условиях/в полилингвиальных условиях.

В своей практике учитель-логопед, встречаясь с ребенком, воспитывающимся в условиях двуязычия, у которого, имеются трудности в овладении русским языком, задается вопросом — что делать?! На сегодняшний момент ни одно существующее логопедическое заключение в отношении ребенка, воспитывающегося в условиях двуязычия, не дает возможность включить его в коррекционный процесс; стоит отметить слабость терминологического и категориального аппарата для изучаемой группы детей; отсутствие диагностических и логопедических методик, учитывающих языковые особенности развития ребенка и функционирования его семьи.

Также следует отметить, что лингвистические разграничения такого типа как родной - неродной язык, основной язык, первый - второй язык, которые применяются к детям-билингвам, оказываются не информативными по отношению к выделенной группе детей, не адаптированными под них (2, 3, 5, 9, 12).

Например. Если мама одной национальности, а папа другой национальности, какой язык будет родным? Как показывает практика, для логопедии уместнее выделить — преобладающий/доминирующий в бытовом общении язык у ребенка. Если в семье два языка, но ребенок говорит только на одном из них —

он билингв? Для специалистов сопровождения — это ребенок, воспитывающийся в условиях двуязычия. По полученной информации от родителей, первые слова у ребенка появились своевременно и сразу на двух языках — какой язык считать основным?

Существующие лингвистические критерии, термины и классификации, которые относятся к определениям дети-билингвы, дети-инофоны, на наш взгляд, не корректны для логопедической практики, так как они ставят еще больше вопросов, чем дают ответов.

Практические наблюдения и диагностика уровня речевого развития по методике Безруковой О.А. Каленковой О.Н., позволили выделить следующее (1):

1) Начальный уровень речевого развития при поступлении ребенка в детский сад крайне низкий 20%-40%, что демонстрирует несовершенство большинства компонентов системы. На конец года при реализации традиционной программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста, не предусматривающей реализации профессиональной деятельности учителя-логопеда, динамика составляет 10-15% за год. К моменту выпуска из дошкольного учреждения уровень речевого развития достигает 50%, но, как правило, не выходит на показатели выше 65%.

2) Если у ребенка нарушено звукопроизношение, тогда он зачислялся на логопедические занятия в условиях логопункта под имеющимися логопедическими заключениями в качестве дополнительной нагрузки для учителя - логопеда. С ним проводится стандартная работа по формированию фонетико-фонематической и лексико-грамматической компетенций, а также формирование текстовой деятельности. В результате работы, успешно корректируется звукопроизношение и фонематические процессы. За индивидуальный период времени улучшается связная речь, но аграмматизм русской речи даже при продуктивном словоизменении и словообразовании носит стойкий характер. Имеющиеся методики работы учителя-логопеда не учитывают языковую ситуацию развития ребенка.

Результаты опроса учителей-логопедов, работающих в условиях логопункта, по проблеме зачисления на логопедические занятия ребенка из изучаемой нами группы выявили популярное решение проблемы свидетельствуют о том, что логопеды стараются избегать включать в работу данный контингент. При этом у логопедов есть на это объективные причины, так как данные дети не входят в контингент воспитанников для оказания логопедической помощи ни в структуре логопедической практики, ни по одному нормативному документу.

Таким образом, специалист практик попадает в условия неизвестности, сталкиваясь с ребенком, воспитывающимся в условиях двуязычия, с трудностями в процессе овладения русским языком, где основным источником информации для педагога выступает семья ребенка, которая сама затрудняется в общении на русском языке.

Здесь учитель-логопед также сталкивается с трудностями: трудности в организации доверительных и честных отношений между специалистом и

родителями ребенка для получения объективной и правдивой информации о речевой ситуации в семье. Агрессия, безразличие, неприятие, недоверие незаинтересованность и т.д. в различной степени выраженности демонстрируют большинство родителей дошкольников, воспитывающихся в условиях двуязычия, с трудностями овладения русским языком.

По нашему мнению, в условиях новой для логопедической практики острой проблемы изучаемой группы детей, в первую очередь, наиболее актуальной и важной задачей должна стать организация специальной работы с семьей ребенка, воспитывающегося в условиях двуязычия, включающая в себя так же и профилактику возможных трудностей в освоении языковых систем. Успешность этого взаимодействия будет стимулировать и обогащать развитие сектора для данных детей в практическом и методологическом аспектах.

Литература:

1. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова; худож. Н.Н. Бутусова [и др.]. - М.: Каисса, 2008. — 95 с.
2. Вайнрах У. Одноязычие и многоязычие. //Новое в лингвистике. - Вып. 6. Языковые контакты. - М., 1972. - С. 25-60.
3. Верещагин Е.М Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). - М.: Изд-во МГУ, 1969.
4. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. (ред) Логопедия. 3-е изд. — М.: Владос, 2012. — 364 с.
5. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. – Тверь: Тверской гос.ун-т, 2002. – 194 с.
6. Протасова Е.Ю. Дети и язык. - М.: 1998. – 236.
7. Протасова Е.Ю., Н.М. Родина «Методика развития речи двуязычных дошкольников» Учебное пособие. — М.: Владос, 2010. — 245 с.
8. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов.- Новое в лингвистике, вып.6. М., 1972, с.5-22.
9. Bialystok E. Bilingualism in development / E. Bialystok. Cambridge, United Kingdom, 2001. – 285 с.
10. Bloomfield L. Language — New York: Holt, 1933
11. Dopke S. One parent one language: An interactional approach. - Amsterdam: John Benjamins, 1992
12. Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. Brain and Language - 1989
13. https://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница
14. Romaine S. Bilingualism, 2nd ed. - Oxford: Blackwell, 1995