Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 17–27
Pedagogical Review. 2023, vol. 3 (49), pp. 17–27

Научная статья
УДК: 376.744; 376.37
https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-17-27

Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами

***Елена Юрьевна Медведева*[1], *Светлана Евгеньевна Уромова*[2]**

[1, 2] *Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина, Нижний Новгород, Россия*

[1] *medvedeva4278@yandex.ru*

[2] *somur76@mail.ru*

Аннотация

В статье представлены результаты прикладного исследования проблемы билингвизма. Ее актуальность обусловлена наблюдаемой миграцией представителей населения, являющихся носителями различных культур в условиях многонационального государства. Это приводит к росту числа детей-билингвов, имеющих трудности в усвоении школьной программы, в частности при использовании средств неродного языка.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о трудностях в обучении школьников-билингвов, о различном характере этих трудностей и необходимости специальной коррекционной помощи. При этом особенности содержания логопедической работы с билингвами исследуются с позиций учета сходства и различия двух языковых систем, в рамках которых существует и обучается ребенок, понимания механизма трудностей освоения языка, на котором ведется обучение.

Педагогически организованное включение детей 3–4-го классов с билингвизмом в систему оказания логопедической помощи через целенаправленное образовательное пространство взаимодействующих субъектов: логопед, педагог и родители – рассматривается в качестве условия преодоления трудностей обучения. Необходимым условием реализации программы логопедической помощи обучающимся-билингвам выступает применение обобщенных моделей, отражающих закономерности двух языковых систем, в качестве средств наглядного моделирования.

Ключевые слова: *билингвизм, монолингвы, билингвы, логопедическая программа, обобщенные схемы, русский язык, татарский язык*

Для цитирования: Медведева Е. Ю., Уромова С. Е. Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 17–27. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-17-27

Original article

The use of schemes in speech therapy work with younger bilingual schoolchildren

***Elena Yu. Medvedeva*[1], *Svetlana E. Uromova*[2]**

[1, 2] *Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russian Federation*

[1] *medvedeva4278@yandex.ru*

[2] *somur76@mail.ru*

Abstract

The article presents the results of theoretical and experimental study of the problem relevant for pedagogy and speech therapy. Its relevance is associated with an increase in the number of bilingual

© Е. Ю. Медведева, С. Е. Уромова, 2023

children who have problems in mastering the school curriculum. Theoretical analysis of the problem allowed us to state the contradiction between the need to overcome the difficulties of mastering the laws of the Russian language by bilingual children and the insufficient development of a systematic approach to understanding and studying the mechanisms of speech competence and the search for effective technologies to overcome it, taking into account its determining factors. The results of a comparative experimental study indicate difficulties in teaching students with bilingualism, the different nature of these difficulties and the need for special correctional assistance. Pedagogically organized inclusion of children of grades 3–4 with bilingualism in the system of speech therapy through a purposefully organized educational space of interacting subjects: speech therapist, teacher and parents is considered as a condition for overcoming learning difficulties. The features of the content of speech therapy work with bilinguals are considered from the standpoint of taking into account the similarities and differences of the two language systems in which the child exists and learns, understanding the mechanism of difficulties in mastering the language in which the training is conducted. For this purpose, the lessons include generalized schemes aimed at forming an associative connection of the transition from one language to another. The study implements a psycholinguistic approach to the study and implementation of speech pedagogical assistance to primary school children with bilingualism.

Keywords: *bilingualism, monolinguals, bilinguals, speech therapy program, generalized schemes, Russian language, Tatar language*

For citation: Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Ispol’zovaniye skhem v logopedicheskoy rabote s mladshimi shkol’nikami-bilingvami [The use of schemes in speech therapy work with younger bilingual schoolchildren]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 3 (49), pp. 17–27. https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-3-17-27

Дети с двуязычием составляют значительную часть обучающихся общеобразовательных школ, испытывающих трудности в усвоении школьной программы. Для детей-билингвов, которые обучаются в русскоязычной школе, проблема усвоения языковых норм и правил речи, как правило, становится достаточно острой, так как обучение в школе ведется на русском языке, и у данной категории обучающихся возникают трудности, связанные с явлением интерференции, суть которой заключается в необходимости переноса характеристик фонетики, лексики и грамматики родного языка на второй язык Экспериментальные данные подтверждают, что родители (законные представители) дома с детьми общаются на своем национальном языке, редко прибегая к русскому [1–3].

По мнению Е. М. Верещагина, Т. А. Бочкаревой и М. М. Михайлова, явление билингвизма на современном этапе развития науки представляет мультидисциплинарный научный интерес, прежде всего с позиции таких наук, как лингвистика, психолингвистика, социолингвистика, социальная психология и социология, логопедия [4–6].

В рамках логопедического подхода билингвизм рассматривается как фактор взаимодействия двух языковых систем, обусловливающий появление специфических речевых ошибок в русском языке. Для детей с речевыми нарушениями фактор билингвизма является отягощающим. Особенности речи детей-билингвов в логопедическом аспекте рассматриваются в работах С. Н. Цейтлин, С. С. Бакшихановой, В. А. Гончаровой и др. [7–9].

В результате теоретического изучения проблемы билингвизма можно сделать вывод, что в области организации и содержания логопедической помощи отсутствует единство мнений на этиологию ошибок и значимость нарушений различных компонентов речевой деятельности у данной группы обучающихся. Однако все исследователи сходятся во мнении, что те или иные ошибки обусловлены несформированностью метаязыковых функций вследствие языковых замен и вынужденного использования различных языковых систем не в полноценном виде [10–13].

С целью оценки рисков нарушений чтения и письма вследствие билингвизма было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие дети 3–4-го классов 9–10 лет русскоговорящие (монолингвы) и владеющие русским и татарским языком (билингвы).

В качестве диагностического инструментария выступил модифицированный вариант методики Н. А. Румеги. Процедура логопедической оценки производилась по следующим параметрам: оценка произношения звуков, или фонетической компетентности; оценка словарного запаса, или лекси-

ческой компетентности; оценка грамматического строя речи, или грамматической компетентности; оценка связной речи, или речевой компетентности [14].

В результате диагностики у обучающихся с двуязычием были обнаружены нарушения во всех компонентах речевой деятельности, которые возникли в результате расщепления усваиваемой русской речи татарским языком или в результате интерференции, переноса модели построения звуковой, грамматической модели на второй язык, т. е. русский. Выявленные нарушения компонентов речи определяют целесообразность разработки специальной программы коррекции для младших школьников с билингвизмом.

Анализируя характер и выраженность трудностей в обучении школьников с двуязычием, результаты логопедического исследования сторон речи, можно сделать вывод о различном характере этих трудностей и выделить группу детей, нуждающихся в логопедической коррекции. Для детей этой группы характерны нарушения, схожие с теми, которые имеют русскоязычные дети с общим недоразвитием речи, а именно:

– нарушения произношения фонем, общих для обеих языковых систем;

– нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем;

– недоразвитие лексико-грамматического строя речи, связной речи.

Учитывая особенности формирования метаязыковых знаний и навыков применения в процессе овладения закономерностями русского языка в онтогенезе, а также выявленную иерархию недостатков в структуре речевой деятельности, акценты в логопедической работе целесообразнее сместить в сторону лексико-грамматического строя речи.

Исходя из вышеназванных особенностей, можно сделать вывод, что решение проблемы коррекции речевых нарушений возможно через разработку логопедической программы для детей младшего школьного возраста с двуязычием, которая может учитывать особенности освоения законов русской грамматики и орфографии.

Настоящая программа предназначена для обучения детей-билингвов младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и испытывающих стойкие трудности в овладении русским языком, зачисленных в школьный логопункт. Подбор грамматических и лексических тем и их порядок обусловливаются как особенностями нарушения речи, так и характеристиками овладения русским языком билингвами.

В структуре программы можно выделить три раздела, определяющих изучаемые компоненты грамматической стороны речи: словообразование (образование существительных, названий детенышей животных с помощью суффиксов, образование относительных прилагательных от существительных) и словоизменение (согласование существительных в дательном и творительном падежах); работа над предлогом; работа над предложением.

Программа рассчитана на четыре месяца. Частота занятий составляет два раза в неделю и предполагает как индивидуальные, так и групповые формы работы с обучающимися. Продолжительность индивидуального занятия составляет 20–25 минут, группового – 30–35 минут.

В качестве одного из ведущих условий реализации предложенной программы логопедической помощи детям-билингвам выступает целенаправленно организованное образовательное пространство взаимодействующих субъектов: логопед, педагог и родители, каждый из которых выполняет определенную роль.

Данная программа предусматривает следующие варианты включения субъектов образовательного пространства в зависимости от ношения одной или двух языковых систем этими субъектами, так как только носитель двух языковых систем, прежде всего как носитель опыта пользования языками, сможет грамотно подобрать методы и приемы работы с детьми с билингвизмом:

1) логопед, владеющий русским и татарским языком, + учитель, владеющий русским и татарским языком, + родитель.

В данном случае логопед-билингв объясняет детям грамматический строй языка и языковые закономерности, а учитель-билингв отрабатывает этот материал на дидактических материалах урока, родитель-билингв выполняет функцию закрепления в устной речи, занимаясь с ребенком дома;

2) логопед, владеющий только русским языком, + учитель, владеющий русским и татарским языком, + родитель.

В данном случае учитель-билингв объясняет детям грамматический строй языка и языковые закономерности, а логопед-монолингв отрабатывает данный материал на занятиях, родитель выполняет ту же функцию, т. е. закрепляет данный материал в устной речи.

Логопед, как билингв, так и монолингв, в практической деятельности по развитию грамматической стороны речи проводит следующие виды работ:

– учит понимать речевые высказывания разной грамматической структуры;

– воспитывает у детей чуткость к грамматической правильности своей речи на русском языке (в пределах грамматических норм, предусмотренных программой);

– активизирует навыки правильного грамматического оформления высказываний на русском языке в играх и игровых ситуациях;

– закрепляет грамматические навыки, представляя детям возможность использовать их на новом лексическом материале;

– добивается формирования навыков грамматической самокоррекции, обращая внимание на то, что грамматическая ошибка ведет к искажению смысла высказывания, неверно отражает ситуацию;

– учит употреблять предлоги для обозначения местонахождения предметов в сочетании с соответствующими падежными формами существительных.

Родители отслеживают точность выполнения заданий, выполняемых детьми дома, а об ошибках сообщают дополнительно учителю и логопеду.

Вторым обязательным условием реализации программы является подбор речевого материала на логопедические занятия, который подается в определенной последовательности, постепенно усложняется и расширяется, при этом обязательно учитываются возраст и особенности детей. Дидактический материал при этом опирается на обе языковые системы (русский язык и татарский язык) в сравнительном и обобщенном виде (обобщенных алгоритмах и схемах).

Особенность содержания логопедической работы с билингвами состоит в том, что она должна учитывать сходство и различие двух языковых систем, в рамках которых существует и обучается ребенок, для понимания механизма трудностей освоения языка, на котором ведется обучение. В связи с этим целесообразно обратиться к сравнительному анализу татарской и русской языковых систем в обобщенном виде (основные различия в грамматике двух языковых систем приведены в наглядной форме, данные схемы можно использовать как учителям при объяснении материала, так и логопедам) (таблица)

Сравнительный анализ татарской и русской языковых систем

Критерий	Татарский язык	Русский язык
Тип языка	Агглютинативный язык, т. е. грамматические отношения обозначаются добавлением суффиксов к основам	Флективный язык, т. е. флексии (окончания) играют большую роль при строении предложений, они связаны корнем, изменяют форму корня. Каждая флексия имеет грамматическое значение
Количество букв в алфавите	39 букв: гласные: а–ә, у–ү, ы–[е] (э), о–ө, и; согласные: п–б, м, w, ф, т–д, н, с–з, ч–ж, ш–ж, л, р, х, й, к–г, […]–[„], ң, h, [‘] (гамза – гортанный взрыв). Согласные в, ц, щ употребляются только в русских заимствованиях. Согласные б–п, д–т, в–ф, ж–ш, с–з, л, м, н, й, р не отличаются от русских звуков. Доп. буквы: ә, ө, ү – гласные, ж, ң, h – согласные	33 буквы: гласные: а–я, у–ю, ы–и, э–е, о–ё; согласные – б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ

Окончание таблицы

Критерий	Татарский язык	Русский язык
Словообразование	Нет приставок. Присоединение к корню аффиксов: *ат* (корень) + *лы* (словообразовательный аффикс) = *конный*	Есть приставки. Сложные слова образуются через соединительную гласную (о, е) – *лесозаготовка*
Категория рода	Нет	Есть
	Слова соединяют послелоги: *Әти белән – [отцом с]*	Слова соединяют предлоги: *с отцом*
Порядок слов в предложении	Определенный порядок слов: субъект – объект – глагол: *Ул алма ашый – Он яблоко ест*	Грамматически свободный: *Я иду гулять*
Аффиксы	1. Однозначность, т. е. каждый аффикс имеет только одно значение: *кул-лар (руки), кул-га (руке), кул-лар-га (рукам)*. 2. Могут стоять только после корня: өстәл-дә *(на столе), ат-сыз (без лошади), дус-лык (дружба) и др.*	1. Многозначность, например, в слове рук-ам окончание -ам является одновременно показателем и мн. ч., и Д. п. 2. Подразделяются на префиксы, стоящие перед корнем, и на суффиксы, стоящие после него: *со-переживать, игр-ок*
Ударение	Ставится обычно на последний слог: *әнИ (мама), авЫл (деревня)*	Может быть поставлен в любом месте: *Отзыв, отзЫв; зАнят-занятА*
Местоимения	Мест. 3-го л. ед. ч. не различают пол: *«ул» означает «он, она, оно»*	Мест. 3-го л. ед. ч. различают пол: *он – м. р., она – ж. р., оно – ср. р.*
Падежи	Шесть падежей: 1. Именительный падеж (баш килеш): *Кем? Нәрсә?* 2. Притяжательный падеж (иялек килеше): *Кемнен? Нәрсәнең?* 3. Направительный падеж (юнәлеш килеше): *Кемгә? Нәрсәгә?* 4. Винительный падеж (тэшем килеше): *Кемне? Нәрсәне?* 5. Исходный падеж (чыгыш килеше): *Кемнән? Нәрсәдән?* 6. Место-временной падеж (урын-вакыт килеше): *Кемдә? Нәрсәдә?*	Шесть падежей: 1. Именительный падеж: *Кто? Что?* 2. Родительный падеж: *Кого? Чего?* 3. Дательный падеж: *Кому? Чему?* 4. Винительный падеж: *Кого? Что?* 5. Творительный падеж: *Кем? Чем?* 6. Предложный падеж: *О ком? О чем?*
Характер корневой морфемы в различных словоформах и действиях с ними	Корневая морфема не изменяется, но может употребляться изолированно, как самостоятельное слово с определенным смыслом, и представляет собой какую-нибудь часть речи. Например: *ак (белый)* (прилагательное), *бер (один)* (числительное), *тел (язык)* (существительное)	Характерна флексия – изменение корневой морфемы, сопровождается изменением грамматического значения слова. Например: *ход – хождение, нога – ножка*
Характер слогообразующих компонентов в слове, влияющий на его общую звуковую оболочку	Закон сингармонизма: если в первом слоге имеется твердый гласный, то во всех последующих слогах будут только твердые гласные, то же самое с мягкими гласными. Например: *бала – дитя, балаларыбызны – наших детей. Кил – приходи, килделэрме – приходили ли?*	Сингармонизм не характерен для русского языка

Для эффективной логопедической работы с использованием обобщенных схем перевода законов грамматики необходимо учитывать возможные визуальные ассоциативные связи перехода с одного языка на другой. В начале каждого раздела занятий проводится работа по дифференциации двух языков: русского и татарского. С этой целью можно использовать вышеприведенную таблицу с разъяснениями основных закономерностей языков, а также представить детям схемы, где отраже-

ны основные различия в словообразовании, словоизменении, порядок слов в предложениях, соединение предложений. Данные схемы должны разъясняться перед занятием и использоваться в дальнейшей работе для лучшего понимания, закрепления материала и снижения степени влияния интерферентных процессов.

Далее проводится работа над условными обозначениями, т. е. логопед разъясняет обучающимся, что обозначает конкретный отдельный элемент/компонент/символ. Вместе с этим проводится закрепление образов схем на продуктивном речевом материале для облегчения введения последнего в разговорную речь. На контрольном этапе с целью проверки полученных знаний детям предлагаются тематические тексты, содержащие в себе изучаемые слова и их формы, предлоги, которые отображены в схемах.

Необходимо отметить, что при работе важно делать акцент на различиях в языковых системах, просить предъявлять примеры на татарском языке. Если логопед владеет вторым языком, то в этом случае проблем не возникает, если же логопед монолингв, то учитель, сопровождающий занятие, должен внимательно следить за правильностью речи, уточнять и обращать внимание обучающихся на ошибки, которые допускаются в устной речи. Родители в свою очередь отрабатывают данные схемы дома, в привычной разговорной речи и непринужденной обстановке, причем только простые задания в рамках уже пройденных тем.

Особого внимания в ходе реализации разработанной логопедической программы заслужили наиболее нарушенные компоненты грамматического строя речи у обучающихся-билингвов: словообразование – образование слов, называющих детенышей животных, образование относительных прилагательных, словоизменение – согласование существительных в правильной падежной форме, работа над составлением простых и сложных предложений, правильным употреблением простых и сложных предлогов.

Остановимся более подробно на некоторых содержательных аспектах на примере изучения словообразования названий детенышей животных. Вначале у обучающихся актуализируют знания по соответствующей лексической теме. Далее детям демонстрируются обобщенные схемы образования слов, обозначающих детенышей животных на обоих языках (рис. 1).

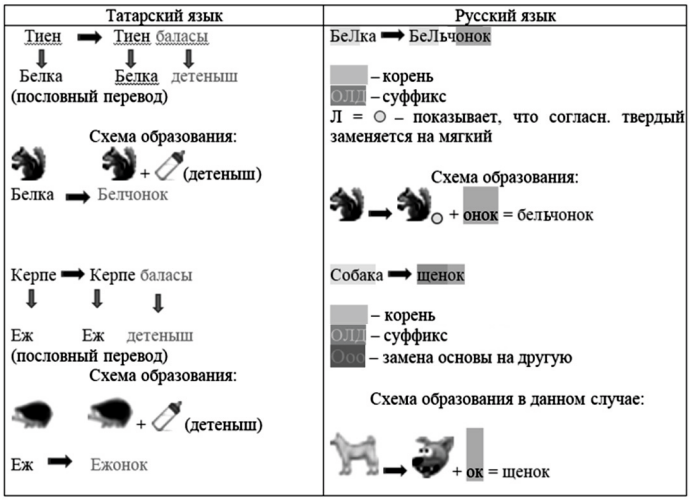

Рис. 1. Схема словообразования названия детенышей животных в русском и татарском языках

В схеме образования слова на русском языке, обозначающего детеныша животного, показаны словообразовательные связи, например, белка – бельчонок. На карточке в этом примере своим цветом выделен суффикс как часть, принимающая непосредственное участие в словообразовании, и корень слова. Далее вводится определенный знак (желтый круг), обозначающий, что звук, в данном случае [л], вследствие словообразовательных процессов может заменяться с твердого варианта на мягкий [л’]. Основа «бел» была обозначена реалистическим символом «белка» для лучшего понимания и восприятия детьми. Схема же представлена следующим образом: значок «белка» – знак,

обозначающий изменение звука [л], – суффикс. Данная формула имеет вид математического равенства для осознанного восприятия кода, поэтому производное слово пишется после как ответ примера. В случае супплетивизма, например «собака – щенок», схема словообразования отличается лишь заменой символа собаки на другой схожий символ, позволяющей понять ребенку, что основа не сохраняется, а заменяется на другую.

В татарском языке слово, обозначающее детеныша животного, образуется путем сложения слова, обозначающего взрослое животное, и родового слова, обозначающего «младенец», но в данном контексте переводится как «детеныш»: «тиен баласы» (бельчонок). Схема образования слова представлена таким образом: символ «белка» + символ «пустышка», ассоциирующийся с детством, с ребенком, = слово (бельчонок). В процессе выполнения заданий дети, опираясь на данные схемы, соотносят словообразование в русском и татарском языках для лучшего понимания алгоритма декодирования и перекодирования закономерностей рассматриваемых языковых систем.

Следующим этапом в данном разделе была работа над образованием относительных прилагательных от существительных. Алгоритм введения в тему аналогичен вышеприведенному и основан на закреплении знаний об исследуемой грамматической категории на уровне бытовых представлений. В этом случае также были предложены обобщенные схемы (рис. 2).

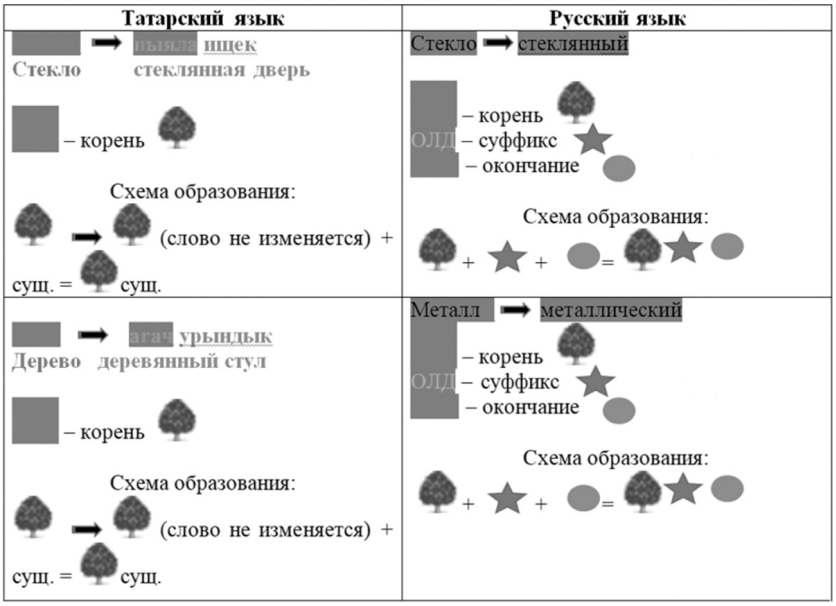

Рис. 2. Схема словообразования относительных прилагательных от существительных в русском и татарском языках

Так, механизм перекодирования русскоязычной модели словообразования относительного прилагательного в татарскую модель можно рассмотреть на примере прилагательного «стеклянный». В данной схеме корень слова обозначается специальным символом «дерево», что будет ассоциироваться у детей с корнем, вводится символ, обозначающий суффикс, и символ окончания. В татарском языке морфологические единицы будут обозначаться так же, однако разница будет в способе решения равенства: прилагательное не изменяется по своему написанию и произношению, а приводится в качестве существительного или прилагательного в зависимости от контекста высказывания (например, *агач – дерево, агач урындык – деревянный стул*).

При логопедической коррекции нарушений словоизменения у билингвов особое внимание обращается на согласование существительных в дательном и творительном падежах. В данном случае проводится дополнительная работа по повторению склонений в русском языке в целях предупреждения большего числа ошибок. Введение в тему можно организовать через игровую ситуацию, где дети будут «кормить» зверей. Позже, после попыток правильно поставить слово, обозначающее животное, в дательный падеж, выясняется, что окончания будут разными в зависимости от склонения исходного слова. Для облегчения понимания зависимости падежа учитель-логопед дает детям

карточки-опоры. В случае с дательным падежом это могут быть: ключевое слово «даю» – символ ладони с вопросительным знаком – стрелка, которая ведет к условному обозначению рода в виде образов мальчика/девочки/солнца, к правильным окончаниям. При этом в качестве дополнительной подсказки родовой принадлежности исходных слов рядом с данными образами присутствуют графические символы, обозначающие окончания.

Творительный падеж по аналогии обозначается ключевым словом «сделано» и символом «молоточек» с вопросительным знаком, которые также соединяются стрелкой с вариантами окончаний.

Работа над простыми и сложными предлогами требует дополнительной опорной наглядности, так как результаты диагностики свидетельствуют о специфических заменах при употреблении даже простых предлогов в специально организованном общении («за», «на», «со»). При этом надо помнить, что некоторые сложные предлоги («из-под», «из-за») отсутствуют в татарском языке.

Необходимо отметить, что слова в татарском языке в отличие от русского языка соединяются не предлогами, а послелогами и занимают разное положение в предложении, в русском языке предлог стоит перед существительным (например, «я иду с папой»), а в татарском наоборот – предлог стоит после существительного («мин эти белэн барам»). Для разъяснения детям данной закономерности были созданы обобщенные схемы (рис. 3).

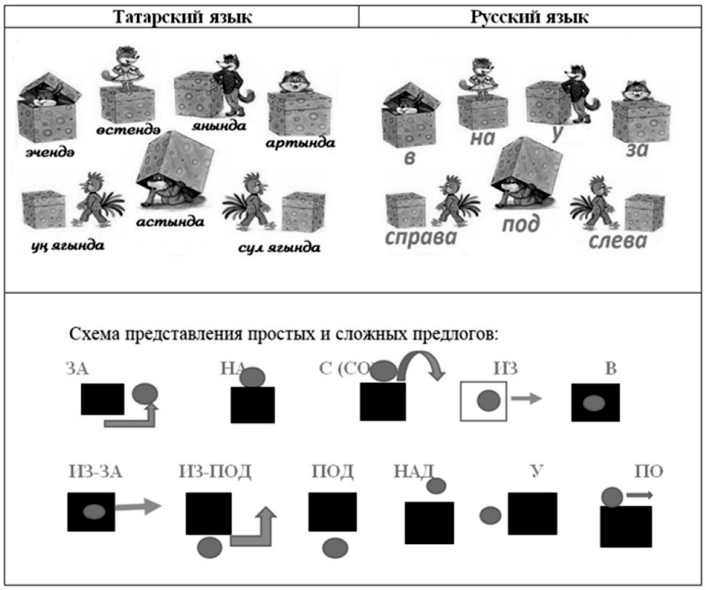

Рис. 3. Обобщенная схема значений предлогов в русском и татарском языках

Данные схемы помогают детям понять принципиальную разницу в употреблении предлогов в обоих языках. В схемах вводятся условные обозначения – символы, обозначающие те или иные члены предложения: подлежащее, сказуемое и т. д., также вводится символ – квадрат, обозначающий предлог либо послелог. С данными схемами можно выполнять различные задания: вставить предлог в предложение, определить пространственные отношения по сюжетной картинке, моделирование ситуаций с пространственными отношениями, где логопед производит действие, а ребенок должен выразить его предложением и составить схему или подобрать образ предлога к ситуационной картинке, а затем записать полученное предложение.

В работе над построением простых и сложных предложений сначала начинают отрабатывать навык построения простого предложения, только после безошибочного выполнения заданий переходят к построению сложных предложений. Исходя из характерных ошибок обучающихся с билингвизмом: замены предложений словосочетаниями, сложных предложений простыми, поместных замен подлежащего и сказуемого, что обусловлено переносом языковой модели построения предложения в татарском языке на русский язык, – для работы над ними также были разработаны схемы, в основе которых лежат определенные символы (рис. 4).

Татарский язык	подлеж. Вт.чл.пред. послелог сказ.
Пример	МИН АПА БЕЛЭН УЙНЫЙМ
Русский язык	
Пример	Я ИГРАЮ С ТЕТЕЙ

Рис. 4. Схема построения предложений в русском и татарском языках

Для определения линейной последовательности единиц в конструкции предложения необходимы контрастные и в то же время напоминающие реальные образы символы: для обозначения подлежащего – смайл, квадрат, обозначающий второстепенные члены предложения, и символ «молоточек», обозначающий сказуемое (на обратной стороне данных карточек-схем указаны схемы в упрощенном варианте). Детям поясняется, что данные символы расставляются в зависимости от правила построения предложений в русском и татарском языках. В русском языке порядок членов предложения свободный, но чаще субъект и предикат находятся в непосредственной близости друг от друга, а в татарском определенный порядок: субъект – объект – глагол. С опорой на данные схемы логопед строит предложения с детьми, отрабатывает правила образования предложных конструкций и учит управлению и согласованию слов.

Данные схемы использовались на логопедических занятиях в качестве основного средства при устранении ошибок письма с подробным анализом закономерностей и конструированием формул с помощью логопеда и на уроках в качестве подсказки для выполнения самостоятельных работ.

По итогам экспериментального исследования и контрольной диагностики были получены данные, свидетельствующие о стойких положительных изменениях при использовании алгоритмов перевода для решения орфографических/грамматических задач, облегчающих овладение закономерностями русского языка младшими школьниками-билингвами. Это может служить доказательством эффективности предложенной программы логопедической коррекции недостатков на этапе овладения чтением и письмом обучающимися-билингвами с использованием визуальных обобщенных схем перевода языковых закономерностей в качестве средства воздействия на языковые компетенции обучающихся в условиях школы и дома вне зависимости от языкового окружения. Разработанная программа по преодолению трудностей овладения русским языком у обучающихся-билингвов с ОНР III уровня, посещающих школьный логопункт, определяет практическую значимость в направлении дальнейшего изучения путей преодоления школьной неуспеваемости вследствие явлений речевой недостаточности и билингвизма.

Список источников

1. Мясников И. Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 3. URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257/846 (дата обращения: 08.11.2022).
2. Медведева Е. Ю., Уромова С. Е. Лингвистический анализ трудностей овладения школьной программой по русскому языку обучающихся с билингвизмом // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Вып. 5 (39). С. 58–66. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-58-66
3. Шабанова Т. Л., Уромова С. Е., Настругова М. А. Психолого-педагогические условия развития доминирующей в обучении русской речи у младших школьников-билингвов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 335–338.
4. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во Мос. ун-та, 1969. 224 с.
5. Бочкарева Т. А. Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2019. № 12. С. 190–195.

6. Михайлов М. М. О разновидностях двуязычия // Двуязычие и контрастивная грамматика. Чебоксары, 2017. С. 15–23.
7. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб.: Златоуст, 2015. 190 с.
8. Бакшиханова С. С. Диагностика дефектов речи в условиях двуязычия: психолингвистический аспект. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2018. 143 с.
9. Гончарова В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников при двуязычии // Логопедия. 2017. № 3 (9). С. 22–26.
10. Никифорова Н. Н. Система логопедической работы с обучающимися при двуязычии: методические рекомендации для учителей-логопедов. Челябинск, 2010. 71 с.
11. Козлова О. В. Диагностика речевых нарушений у детей с билингвизмом. URL: https://doshped.ru/catalog/doshkolnaya-pedagogika/d-2011/ (дата обращения: 10.11.2022).
12. Методика развития речи на уроках русского языка: кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; под ред. Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 2015. 240 с.
13. Юсупова З. Ф., Галимуллина А. Ф., Калашникова М. А. Методическое пособие для учителей-предметников (русский язык) с описанием методики преподавания предмета в условиях двуязычной образовательной среды. М., 2016. 81 с.
14. Румега Н. А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // Логопедия в школе: практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. М.: МарТ, 2014. 228 с.

References

1. Myasnikov I. R. Realizatsiya osobykh obrazovatel'nykh potrebnostey obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v mezhvedomstvennoy modeli inklyuzivnogo obrazovaniya [Realization of special educational needs of students with disabilities and disabilities in the interdepartmental model of inclusive education]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2021, vol. 9, no. 3 (in Russian). URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1257/846 (accessed 8 November 2022).
2. Medvedeva E. Yu., Uromova S. E. Lingvisticheskiy analiz trudnostey ovladeniya shkol'noy programmoy po russkomu yazyku obuchayushchikhsya s bilingvizmom [Linguistic analysis of difficulties in mastering the school curriculum in the Russian language of students with bilingualism]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 5 (39), pp. 58–66 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-58-66
3. Shabanova T. L., Uromova S. E., Nastrugova M. A. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya razvitiya dominiruyushchey v obuchenii russkoy rechi u mladshikh shkol'nikov-bilingvov [Psychological and pedagogical conditions of the development of the dominant Russian language in teaching in younger bilingual schoolchildren]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 69-4, pp. 335–338 (in Russian).
4. Vereshchagin E. M. *Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma)* [Psychological and methodological characteristics of bilingualism (bilingualism)]. Moscow, Moscow Uniiversity Publ., 1969. 224 p. (in Russian).
5. Bochkareva T. A. Bilingvizm kak kompleksnaya nauchnaya problema [Bilingualism as a complex scientific problem]. *Nauchnoye obozreniye: gumanitarnyye issledovaniya – Scientific review: Humanitarian studies*, 2019, no. 12, pp. 190–195 (in Russian).
6. Mikhaylov M. M. O raznovidnostyakh dvuyazychiya [About the varieties of bilingualism]. *Dvuyazychiye i kontrastivnaya grammatika* [Bilingualism and Contrastive Grammar]. Cheboksary, 2017. Pp. 15–23 (in Russian).
7. Tseytlin S. N., Chirsheva G. N., Kuzmina T. V. Osvoyeniye yazyka rebenkom v situatsii dvuyazychiya [Mastering the language by a child in a situation of bilingualism]. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2015. 190 p. (in Russian).
8. Bakshikhanova S. S. *Diagnostika defektov rechi v usloviyakh dvuyazychiya: psikholingvisticheskiy aspekt* [Diagnostics of speech defects in conditions of bilingualism: psycholinguistic aspect]. Ulan-Ude, BSU Publ., 2018. 143 p. (in Russian).
9. Goncharova V. A. Osobennosti narusheniy pis'mennoy rechi u mladshikh shkol'nikov pri dvuyazychii [Features of writing disorders in younger schoolchildren with bilingualism]. *Logopediya,* 2017, no. 3 (9), pp. 22–26 (in Russian).
10. Nikiforova N. N. *Sistema logopedicheskoy raboty s obuchayushchimisya pri dvuyazychii: metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley-logopedov* [System of speech therapy work with students in bilingualism: methodological recommendations for speech therapy teachers]. Chelyabinsk, 2010. 71 p. (in Russian).

11. Kozlova O. V. *Diagnostika rechevykh narusheniy u detey s bilingvizmom* [Diagnostics of speech disorders in children with bilingualism] (in Russian). URL: https://drive.google.com/file/d/1BSC3FrUVnanBxQJclOAhxmXhVOUWPRH6/view (accessed 10 November 2022).
12. Boguslavskaya N. E., Kapinos V. I., Kupalova A. Yu. et al. *Metodika razvitiya rechi na urokakh russkogo yazyka: kniga dlya uchitelya* [Methods of speech development in Russian language lessons: Book for teachers]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2015. 240 p. (in Russian).
13. Yusupova Z. F. *Metodicheskoye posobiye dlya uchiteley-predmetnikov (russkiy yazyk) s opisaniyem metodiki prepodavaniya predmeta v usloviyakh dvuyazychnoy obrazovatel'noy sredy* [Methodological guide for subject teachers (Russian) with a description of the methodology of teaching the subject in a bilingual educational environment]. Moscow, 2016. 81 p. (in Russian).
14. Rumega N. A. *Diagnostika i korrektsiya rechevykh narusheniy u detey s bilingvizmom* [Diagnosis and correction of speech disorders in children with bilingualism]. Ed. V. S. Kukushkin. Moscow, MarT Publ., 2014. 228 p. (in Russian).

Информация об авторах
Медведева Е. Ю., кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603005).

Уромова С. Е., старший преподаватель, Нижегородский государственный педагогический университет им К. Минина (ул. Ульянова, 1, Нижний Новгород, Россия, 603005).

Information about the authors
Medvedeva E. Yu., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, K. Minin State Pedagogical University (ul. Ulyanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603005).

Uromova S. E., Senior Lecturer, K. Minin State Pedagogical University (ul. Ulyanova, 1, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603005).

Статья поступила в редакцию 15.11.2022; принята к публикации 26.04.2023

The article was submitted 15.11.2022; accepted for publication 26.04.2023