

# METHODS OF TEACHING OF PHILOLOGICAL SCIENCES

УДК 81

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

**З. В. Поливара**

*Доктор филологических наук, профессор  
Тюменский государственный университет  
г. Тюмень, Россия*

## THE PROBLEM OF FORMATION OF COHERENT WRITTEN SPEECH IN PRIMARY SCHOOL BILINGUAL

**Z. V. Polivara**

*Doctor of Philological Sciences, professor  
Tyumen State University  
Tyumen, Russia*

---

**Abstract.** Over the past twenty years Russia has significantly expanded migration processes. The so-called "non-indigenous population of Russia", is increasingly in terms of total Russian-speaking environment. Generally, adult workers do not lose their native language and the speech development of children takes place in conditions of natural bilingualism. Language is a Central characteristic of the nation that highlights the culture, identity and national consciousness of the people. Therefore particularly acute problem of education of migrant children in conditions of inclusive education. Migrants, once in the new environment, are forced to learn and actively use a foreign language for them is Russian language. If adult migrants received in the past cultural experience of the language use of the Russian language as a means of international communication, migrant children, caught in the migrant environment are a natural way of linguaphone infonow in a completely different environment, different structure of another language. Children-bilinguals often exposed to the occurrence of specific speech errors in Russian, due to the peculiarities of the interaction of language systems and speech disorder is not a dominant language.

**Keywords:** migrants; inflection; bilingual; predicate; coherent speech; speech production.

---

### **Введение**

В последние годы традиции образовательного пространства России всё шире предполагают активную интеграцию детей-билингвов с речевыми дисфункциями в общеобразовательные учебные заведения, что в свою очередь вызывает острую потребность повышения уровня их познавательных способностей. Дети-билингвы вошли в категорию, так называемых, детей с «особыми образовательными потребностями», при обучении которых требуется не только усвоение языка, но и формирование межкультурных и межэтнических коммуникаций.

«Языковая компетентность» определяется как субъективная характеристика, представляющая собой сплав знаний, умений и качеств языковой личности, позволяющих личности быть эффективной в речемыслительной деятельности [1; 2]. Сущностью развития субъекта является освоение им социального опыта. Недоразвитие речи является существенным препятствием на пути к социальному взрослению, вызывает значительные трудности адаптации в социальной среде. Идея речевой компетентности связывается в современном сознании с идеей прогресса, повышением социального и

культурного престижа продуктов речевой деятельности.

### Материалы и методология

Представляется необходимым обратиться к понятию «речевая деятельность», которая интегрирует и деятельностный, и речевой, и личностный аспекты. Понимается как сложнейшее психофизиологическое образование и, являясь орудием мышления, регулирует собственно психические процессы человека. Речь, как средство общения, становится одновременно и механизмом интеллектуальной деятельности, позволяющим выполнять операции отвлечения и обобщения, создавая основу категориального мышления.

Связная письменная речь предполагает системное овладение языковыми средствами и является наиболее сложным видом деятельности для детей-билингвов.

Обратимся к лингвотерминалогическому обозначению связной письменной речи. Для глубокого понимания данной дифиниции в лингвистической литературе представлено дифференцированное толкование понятий «письмо», «письменная речь», «связная речь», «дискурс», «текст».

### Дискуссия

По мнению многих ученых, изучающих проблему письменной речи (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Н. И. Жинкин и др.), не стоит употреблять понятие «письменная речь» как синоним письма, представляющего собой написание слова на основе звукобуквенного анализа его структуры.

«Письменная речь не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение письма... Письменная речь совершенно особая речевая функция, отличающаяся от письма по своему значению, строению и способу функционирования» [5].

Письменная речь включает в себя три основные составляющие:

- Субъект, или продуцент,
- Процесс порождения речи (письменно-речевая деятельность на основе языковых средств),

- Текст, или письменный дискурс.

Согласно современным представлениям, именно *текст*, а не предложение является реальной единицей речи. На уровне текста реализуется замысел высказывания, осуществляется взаимодействие языка и мышления. Изучая лингвистику текста, исследователи часто обращаются к термину «дискурс». Под дискурсом понимается два или несколько предложений, находящихся друг с другом в смысловой связи. Дискурс может состоять и из одного предложения при условии, что оно будет обладать всеми признаками, которыми обладают два или несколько предложений, находящихся в смысловой связи и образующих смысловой дискурс.

До сих пор при осуществлении коррекционно-развивающей работы по формированию письменной речи у учащихся-билингвов в недостаточной степени учитываются и особенности речепорождающего механизма. По мнению Л. С. Выготского, речь детей младшего школьного возраста предикативна, или «глагольна» [3]. Глагол обладает мощной способностью управлять другими словами. К нему как к единице предикативного ядра примыкает большая часть второстепенных членов, обслуживающих конструктивные потребности глагола. Причем конструктивная роль глагола распространяется на целое высказывание, текст. В этом и проявляется организующая сила данной категории.

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что психолого-педагогическая технология будет эффективной, если:

- учитывать принцип взаимодействия развития устной и письменной речи, а также глагольность речи как особенность речепорождающего механизма детей младшего школьного возраста;
- при осуществлении коррекционно-развивающей работы учесть и реализовать потенциальные возможности речевого развития учащихся с системным недоразвитием языковых средств.

### Результаты

В исследовании принимали участие учащиеся-билингвы школ г. Тюмени, посещающие Тюменский центр логопедии и

развития речи. Общая выборка составила 156 испытуемых в возрасте 8–12 лет.

На констатирующем этапе опытной работы установлено, что учащиеся-билингвы 2–3-х классов не владеют навыком построения сложных предложений. Аграмматичные конструкции составляют в сочинениях учащихся от 20 до 100 % текста. Анализ синтаксического оформления сочинений учащихся-монолингвов массовой школы свидетельствует о более высоких показателях. В работах учащихся общеобразовательной школы не выявлено многочисленных нарушений на уровне слова, словосочетания и предложения.

Сравнительный анализ сочинений позволил определить, что по сравнению со сверстниками с сохранной речевой деятельностью дети-билингвы испытывают значительные затруднения при создании собственной письменной продукции. В работах учащихся-билингвов выявлены нарушения всех категорий текста. Чаще всего в работах детей встречаются такие виды нарушений, как сужение или расширение частей текста, привнесение фактов, нарушение причинно-следственных отношений в высказывании, ограниченность лексики, отсутствие лексико-грамматической связи.

В сочинениях учащихся-билингвов отмечены нарушения в синтаксическом конструировании и лексико-морфологическом оформлении, что подтверждает недостаточную сформированность лексико-грамматического строя речи.

В целом анализ письменной продукции детей-билингвов позволил выявить нарушения цельности и связности высказываний, которые обусловлены повреждением механизма порождения письменной речи у детей данной категории, что влечет за собой несформированность устных и письменных высказываний.

У младших школьников-билингвов, имеющих речевые дисфункции, отмечается недостаточный уровень сформированности процессов глагольного словообразования, незрелость грамматических понятий, бедность глагольного словаря, ограниченность ассоциативных полей, что препятствует нормальному развитию син-

тагматического и парадигматического аппаратов языка. Данная несформированность синтагматических и парадигматических отношений обусловлена, в свою очередь, недостаточностью когнитивных процессов, связанных с усложненными условиями речемыслительной деятельности детей-билингвов.

Стойкие грамматические нарушения у учащихся-билингвов обнаруживаются как на уровне элементарных письменных высказываний (предложений), так и при конструировании ими письменного текста. Недостаточный объем высказывания и неадекватный выбор последовательности изложения содержания определяют стойкий характер нарушений показателей связности и цельности текста, что указывает на дисфункционирование операциональной структуры сложноорганизованного речепорождающего механизма неродного языка.

Таким образом, полученные в ходе экспериментального исследования данные, подтверждают необходимость создания специальных технологий, направленных на развитие у учащихся-билингвов, имеющих речевые дисфункции, необходимых предпосылок формирования связной письменной речи: на пооперационное формирование у них системы обобщенных знаний и их инвентаризацию в процессе создания собственной письменной продукции на русском языке.

В данной работе предлагается один из возможных способов формирования дискурсивной деятельности на основе изучения лексико-грамматических свойств глагола как базового компонента связной письменной речи.

Для формирования понятия «глагол» у учащихся-билингвов необходимо проводить коррекционную работу над лексическим значением различных глаголов, над вариантами словообразования, рассматривать роль глагольного слова в словосочетании и предложении, тексте, анализировать его конструктивные возможности. Немаловажную роль играет логопедическая работа по коррекции морфологического и структурного аграмматизма.

При формировании умений конструировать письменный текст целесообразно использовать операции, предполагающие последовательное выполнение заданий. На всех этапах обучения как при формировании понятия «глагол», так и при обучении конструированию письменного текста предполагается обязательное использование смысловых и содержательных опор высказываний невербального и вербального характера в сравнительном языковом аспекте.

В связи с тем, что зрелая речь на втором языке отличается от речи на родном языке только кодом, а все остальные компоненты (мышление, оперативная память, опережающее планирование и т. д.) универсальны, функционирование или не функционирование этих универсальных компонентов в речи на втором языке зависит от того, как усвоен новый для ребенка-билингва код, то есть иностранный материал тормозит функционирование универсальных механизмов речи. В то же время адекватность усвоения достигается только в том случае, если осуществлено необходимое число повторений данной языковой единицы в условиях, воспроизводящих те условия, в которых эта единица должна функционировать. В этой связи принципиальное значение в этнопсихолингвокоррекционном подходе ведущая роль отдается речевым упражнениям.

Несомненно, что тот или иной уровень адекватного выражения падежных форм и значений может определяться условиями, в которых на решающей стадии осуществляется активизация конкретного падежного значения.

### **Заключение**

Для овладения речевой деятельностью на втором языке необходимо не только понять механизмы концептуализации фрагментов действительности, но и усвоить иноязычные вербальные средства выражения данных концептов как функциональную систему реализации смыслов, а также способы их связи для продуцирования собственных предложений, адекватно

отражающих речевое намерение и уместных в конкретных ситуациях общения.

Дальнейшие теоретические и эмпирические исследования могут способствовать повышению эффективности коррекционной работы по преодолению нарушений устной и письменной речи у детей билингвов.

### **Библиографический список**

1. Аврорин В. А. Двужычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М. : Высш. шк., 1972. – С. 337–341.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. – М., 1982. – Т. 2.
4. Karabulatova I. S., Polivara Z. V. Turkic and Slavs: bipolylinguism in globalization and migrations (on an example of Tumen region). In the: Middle-East Journal of Scientific Research 17 (6): 832-836, 2013. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.17.06.12263
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М. : Изд-во МГУ, 1973.
6. Поливара З.В. Психолингвистические аспекты коррекции речевых дисфункций у детей-билингвов // Специальное образование. – Екатеринбург, 2012. – № 3.
7. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. – 2-ое изд. – СПб : Златоуст, 2010.

### **Bibliograficheski j spisok**

1. Avrorin V. A. Dvujazychie i shkola // Problemy dvujazychija i mnogojazychija. – М., 1972.
2. Vinogradov V. V. Russkij jazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove. – М. : Vyssh. shk., 1972. – S. 337–341.
3. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' // Sobr. soch. – М., 1982. – Т. 2.
4. Karabulatova I. S., Polivara Z. V. Turkic and Slavs: bipolylinguism in globalization and migrations (on an example of Tumen region). In the: Middle-East Journal of Scientific Research 17 (6): 832-836, 2013. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.17.06.12263
5. Lurija A. R. Osnovy nejropsihologii. – М. : Izd-vo MGU, 1973.
6. Polivara Z.V. Psiholingvisticheskie aspekty korrekcii rechevyh disfunkcij u detej-bilingvov // Special'noe obrazovanie. – Ekaterinburg, 2012. – № 3.
7. Protasova E. Ju., Rodina N. M. Mnogojazychie v detskom vozraste. – 2-oe izd. – SPb : Zlatoust, 2010.

© Поливара З. В., 2016