

Тартуский университет  
Факультет гуманитарных наук и искусств  
Институт иностранных языков и культур  
Отделение славистики

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ЧЕРТЫ В НАРРАТИВАХ  
РУССКО-КАЗАХСКИХ БИЛИНГВОВ

Бакалаврская выпускная работа  
студентки отделения славистики  
Ксении Труфановой

Научный руководитель –  
лектор, к. ф. н. Е. Г. Сосновцева

Тарту  
2026

## Оглавление

<i>Введение</i> .....	3
<i>Глава 1. Билингвизм. Основные понятия</i> .....	7
1.1 Понятие билингвизма/двухязычия.....	7
1.2 Типология билингвизма .....	10
1.3. Родной, домашний, эритажный язык и язык окружения .....	14
1.4. Ошибки в речи билингвов. Классификация .....	17
1.5 Тестирование билингвов. ....	21
1.6. Сопоставление ключевых методик тестирования билингвов .....	29
<i>Глава 2. Особенности билингвизма в Казахстане</i> .....	33
2.1. Характеристика билингвизма в Казахстане.....	33
2.2. Исследования речи билингвов в Казахстане .....	38
2.3. Прогноз ошибок на основе имеющихся данных .....	44
<i>Глава 3. Нарративы русско-казахских билингвов: анализ данных</i> .....	48
3.1. Порядок проведения эксперимента.....	48
3.2 Характеристика информантов (по данным анкет для родителей) .	51
3.3 Анализ нарративов по методике MAIN .....	62
3.4 Анализ речевых особенностей в нарративах.....	78
3.5. Отчет по результатам лингвостатистического анализа письменных нарративов .....	102
3.6 Интерферентные закономерности в нарративах.....	106
<i>Заключение</i> .....	110
<i>Использованная литература</i> .....	113
<i>Приложение 1. Согласие родителей</i> .....	120
<i>Приложение 2. Анкета для родителей</i> .....	125
<i>Приложение 3. Анализ нарративов по MAIN</i> .....	131
<i>Kokkuvõte</i> .....	163
<i>Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks</i> .....	164
<i>Autorsuse kinnitus</i> .....	165

## Введение

В условиях глобализации и культурного многообразия билингвизм становится объектом пристального внимания научного сообщества. Владение несколькими языками открывает широкие коммуникативные возможности и является значимым преимуществом в различных сферах деятельности. Статистические данные свидетельствуют о преобладании билингвов над монолингвами в мировом масштабе: по данным ЮНЕСКО больше половины жителей планеты владеют не одним языком [ЮНЕСКО], судя по статистическим данным, количество билингвов продолжает расти.

После того, как мы обратились к языковой ситуации, где одним из языков выступает русский, стало очевидно, что актуальных данных, описывающих билингвизм, где одним из языков пары выступает русский, недостаточно. Так, в мире насчитывается более 255 миллионов человек, владеющих русским языком, но при этом неизвестно, являются ли они моно- или билингвами [Гусев]. В списке языков по количеству носителей указывается, что русский язык является родным для 136 миллионов человек [РОССТАТ]. Однако эти данные не включают тех, кто владеет русским как вторым языком. Так, только на территории России около 30% граждан используют два языка. Кроме того, по данным МИД РФ, за рубежом проживает около 30 миллионов русскоязычных, которые часто владеют вторым языком [ТАСС]. Родители из этой группы, по данным исследователей, как правило, стремятся к сохранению родного (русского) языка [Каленкова, Корепанова: 183]. При детальном рассмотрении заметно отсутствие конкретных данных по русскоязычным билингвам: ни один из источников не дает четкой цифры, сколько именно людей говорят на русском языке и еще на одном языке (то есть являются русскоязычными билингвами). Но известно, что в странах, где русский исторически сосуществовал с другими языками билингвы составляют значительную часть от общего числа говорящих на русском языке, что можно увидеть и в Республике Казахстан.

Так, Казахстан является ярким примером страны с высоким процентом билингвизма среди населения. 70% владеют казахским языком и 77% русским, однако казахско-русский билингвизм более сбалансирован, в то время как по данным переписи населения, проведенной в 2021 году в Казахстане, из 2 981 946 этнических русских 2 853 224 человека указали русский язык родным, при этом 708 069 человек (старше 5 лет) владеют казахским языком, но только 262 389 из них используют его в повседневной жизни [Перепись: 11, 23, 28]. Данная ситуация двуязычия, сложившаяся в основном в колониальный период и усилившаяся в советское время (когда русский язык стал языком науки и образования и межнационального общения), продолжает быть актуальной и в независимом Казахстане. Хотя происходит «перегруппировка языков» в пользу казахского, русский язык сохраняет свои позиции в образовании, СМИ и делопроизводстве [Сулейменова, 2010: 254].

В связи со сложившейся языковой ситуацией в Казахстане, вопросы, связанные с русско-казахским билингвизмом, вызывают интерес у ученых из разных областей: лингвистов, психологов, социологов и даже экономистов. В бакалаврской работе мы рассмотрели основные понятия, связанные с билингвизмом, обратились к исследованиям, посвященным проблемам, возникающим в среде языкового взаимодействия, изучили историю развития тестирований детей-билингвов, а также ознакомились с предшествующим опытом исследовательской работы ученых в области русско-казахского билингвизма.

**Цель** бакалаврской работы – выделение нестандартных языковых черт в текстах русско-казахский билингвов на примере собранных письменных нарративов и их дальнейшая интерпретация.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Систематизировать имеющуюся информацию о теоретических аспектах билингвизма.

2. Охарактеризовать специфику русско-казахского билингвизма в Казахстане на основе существующих научных данных.
3. Познакомиться с особенностями существующих подходов к тестированию детей-билингвов.
4. Выбрать подход, позволяющий наиболее полно проанализировать полученные от информантов данные.
5. Провести сбор языкового анамнеза для составления портрета ребенка-билингва в возрасте 10–11 лет.
6. Выявить и проанализировать особенности в письменной речи современных детей-билингвов в Казахстане на основе собранных нарративов с учетом языкового опыта детей.
7. Обобщить полученные результаты.

Структура работы, состоящей из введения, трех глав, заключения и приложения, соответствует поставленной цели и задачам. Первая глава посвящена понятию билингвизма, описанию групп людей, относящихся к билингвам, разновидностям билингвизма, основным нестандартным чертам речи билингвов, исследованным ранее, и содержит ключевые для нас термины и понятия.

Вторая глава посвящена описанию особенностей русско-казахского билингвизма в Казахстане. Мы рассматриваем его через различные классификации разновидностей билингвизма с учетом исторического, географического и межнационального контекстов. В главе суммированы данные, полученные учеными в разные годы, об особенностях речи (устной и письменной) русско-казахских билингвов.

В третьей главе описан порядок проведения нашего исследования, представлен анализ полученных сведений от родителей детей-билингвов и анализ результатов тестирования, проведенного с использованием инструмента MAIN [Гагарина, Класерт, Топаж].

Заключение содержит основные выводы о результатах проделанной работы.

Приложение состоит из 3 частей: в первом приведен пример согласия для родителей, которое заполняли законные представители перед участием билингва в нашем исследовании, второе содержит образец анкеты для родителей, а третье – подробный анализ каждого нарратива по методике MAIN.

# **Глава 1. Билингвизм. Основные понятия**

## **1.1 Понятие билингвизма/двуязычия**

Термин «билингвизм», этимологически связанный с латинскими элементами «bi-» (два) и «lingua» (язык), трактуется исследователями по-разному, что подчеркивает сложность и многогранность рассматриваемого явления [Белянин: 83]. И, как отмечает В.П. Белянин, билингвизм как явление продолжает быть предметом интенсивного изучения со стороны специалистов различных научных дисциплин. Отсюда следует множество определений самого понятия, ведь как отмечал У. Вайнрайх: трудно дать полное определение феномена билингвизма, поскольку одна из наиболее значительных черт двуязычия (многоязычия) – степень владения каждым данным языком – не только не является единой у разных двуязычных индивидов, но и не может «считаться стабильной характеристикой у одного и того же говорящего на различных стадиях усвоения второго языка» [Вайнрайх: 25].

Соответственно, стоит обратить внимание на различные определения билингвизма, предлагаемые учеными. Так, например, сам У. Вайнрайх писал: «Билингвизм – практика попеременного пользования двумя языками. Люди, осуществляющие эту практику, называются двуязычными, или билингвами» [Вайнрайх: 25].

В свою очередь Л. В. Щерба давал следующее определение двуязычия: «Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть двуязычным значит принадлежать одновременно к двум таким различным группировкам» [Щерба: 313].

Е. М. Верещагин рассматривает билингвизм как динамическое явление: «Двуязычие – это психический механизм, который позволяет человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [Верещагин: 134].

Е. А. Коновалова предлагает определять билингвизм как владение двумя языковыми системами, обеспечивающее успешную коммуникацию [Коновалова: 263].

В рамках нашей работы мы выбрали более широкое определение билингвизма, предложенное такими учеными, как У. Вайнрайх и Л. В. Щерба. Оба определения являются одними из наиболее широко признанных и используются до сих пор. Ученые подчеркивают факт использования двух языков, а не обязательно идеальное или равноправное владение ими, что важно для нашей дальнейшей работы. Так, опираясь на определение Л. В. Щербы: «Под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках», – мы можем анализировать собранный материал без предварительного тестирования респондентов на уровень владения каждым из языков [Щерба: 315].

На данный момент исследования в области билингвизма осложнены не только многозначностью самого понятия, но и существованием 4 различных подходов в рамках исследований. Как отмечает Е. А. Коновалова, выделяются психологический, лингвистический, социолингвистический и лингвокультурный подход [Коновалова: 261–265]. Мы познакомились с работами в рамках всех четырех подходов и выделили следующие особенности.

Психологический подход фокусируется на когнитивных процессах, задействованных в овладении двумя языками и их использовании. Билингвизм рассматривается как психологическое состояние, связанное с когнитивными процессами владения двумя языками. Этот подход также изучает влияние билингвизма на когнитивное и эмоциональное развитие, включая развитие внимательности, памяти, абстрактного и ментального мышления [Вайнрайх: 27].

Лингвистический подход, в свою очередь, фокусируется на том, как языки влияют друг на друга, например, через интерференцию и заимствования [Дешериев: 28–29; Верещагин: 10–11]. Кроме того, рассматриваются вопросы

владения языком, исследователей интересуют особенности словарного запаса, грамматики, произношения и акцента в речи билингвов [Цейтлин, Чиршева и др.: 77; Протасова, Родина: 37, 208].

Социальные аспекты играют ключевую роль в изучении использования двух языков билингвом в социалингвистическом подходе. Так ученые, работающие в рамках этого подхода, обращают пристальное внимание на окружение, в котором происходит языковое развитие билингва, а также социальный статус языков в рассматриваемом обществе. Социалингвистическая трактовка подчеркивает роль языка в формировании социальной идентичности и в социальной интеграции билингва. При социалингвистическом подходе важно учитывать функции, которые выполняют языки в жизни билингва, и языковое поведение билингва в различных языковых ситуациях [Холмогоров: 6; Цейтлин, Чиршева и др.: 34].

Последний – лингвокультурный – исследует влияние билингвизма на культурные ценности и идентичность носителей. Так, исследователи изучают, например, факторы, влияющие на формирование языковой личности билингвов, причины, влияющие на восприятие школьниками-билингвами с домашним русским языком, но учащихся в эстонских школах, своей национальной и этнической принадлежности; ученых интересует самооценка учащимися степени собственного владения русским и эстонским языком [Моисеенко, Мальцева-Замковая и др.: 151]. Так, ученые считают, что билингвизм – это не только языковая компетенция, но и культурный капитал, способствующий интеграции в полиэтническом обществе [Туксаитова: 219–222].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что термин «билингвизм» имеет множество различных интерпретаций, а исследование билингвизма часто сопряжено с другими областями наук, что подтверждает идею Вайнрайха, что исследование двуязычия предполагается «методами целого комплекса наук» [Вайнрайх: 28].

## 1.2 Типология билингвизма

В контексте настоящего исследования, посвященного нестандартным языковым чертам в текстах русско-казахских билингвов, особое значение приобретает типология билингвизма, необходимая для корректного сбора, анализа и интерпретации данных, полученных в ходе работы. Так, обобщая актуальные подходы к различению типов билингвизма, можно выделить:

- 1. Естественный (или «бытовой») и искусственный (также известный в научной литературе как «учебный») билингвизм** [Белянин: 83, Верещагин: 45].

Под естественным подразумевается усвоение языка благодаря речевой практике и соответствующему языковому окружению, а учебным билингвизм считается, если язык изучался целенаправленно, или один из языков вводится искусственно не носителем языка. Верещагин отдельно выделяет подтип «синтетический» (или «составной»), обозначая таким образом промежуточную ступень между естественным и искусственным билингвизмом [Верещагин: 45].

- 2. Одновременный и последовательный билингвизм** [Чиршева: 58].

Симультанный (одновременный) билингвизм предполагает, что языки усваиваются одновременно, в раннем детстве. При последовательном билингвизме второй язык усваивается после того, как первый язык уже сформирован.

- 3. Сбалансированный и несбалансированный билингвизм** [Чиршева: 58–59].

Сбалансированный билингвизм (амбилингвизм) предполагает, что человек владеет обоими языками на высоком уровне. Несбалансированный билингвизм выражается в доминирующей позиции одного языка над другим.

- 4. Ранний и поздний билингвизм.**

Раннее двуязычие возникает, когда ребенок с детства растет в двуязычном окружении. Как отмечает Чиршева: «Ранний билингвизм формируется в детском возрасте (до 5–7 лет) при одновременном усвоении двух языков в

естественной языковой среде» [Чиршева: 58]. Позднее двуязычие – результат изучения второго языка уже после того, как человек овладел первым. Как пишет Верещагин: «Поздний билингвизм возникает после завершения формирования первого языка (обычно после 7 лет) и характеризуется последовательным освоением второго языка» [Верещагин: 34].

**5. Рецептивный (воспринимающий), репродуктивный (воспроизводящий), продуктивный (производящий) билингвизм** [Верещагин: 22–26].

При рецептивном билингвизме индивид ограничивается только пониманием речи на втором языке. Репродуктивный предполагает способность воспроизведения билингвами прочитанного или услышанного речевого материала. Наличие продуктивного билингвизма означает владение всеми языковыми компетенциями, т. е. используя вторичную языковую систему, человек способен как воспринимать и продуцировать существующие речевые формы, так и конструировать оригинальные формы.

**6. Массовый, групповой и индивидуальный билингвизм** [Белянин: 83, Верещагин: 46].

Особенности окружающей языковой среды напрямую влияют на индивида, поэтому исследователи выделяют следующие типы билингвизма: массовый, групповой и индивидуальный. В первом случае предполагается, что несколько языков повсеместно используются в рамках целого общества (будь то страна или регион), формируя массовый билингвизм. Если же владение несколькими языками ограничено конкретным сообществом, обычно национальным, речь идет о групповом билингвизме. Индивидуальный билингвизм наблюдается в случаях, когда двуязычная личность ситуативно выбирает один из своих языков для общения.

**7. Составной, координативный и субординативный** [Вайнрайх: 34–36]

При составном билингвизме индивид воспринимает два языка как неразрывно связанные, обладая единой системой понятий, но имея два способа их языковой реализации. Для координативного билингвизма характерно

формирование у билингва двух независимых систем значений, где каждая языковая форма соотносится со своей отдельной системой понятий. Этот тип часто развивается в условиях эмиграции, когда освоение второго языка происходит в новой культурной среде, предполагающей его использование в специфических контекстах, отличающихся от контекстов первого языка. В свою очередь субординативный билингвизм подразумевает, что второй язык осваивается путем полной привязки его системы к существующей системе первого языка. Обычно это происходит при школьном обучении, оторванном от реальной языковой среды.

#### **8. Чистый и смешанный билингвизм [Верещагин: 28].**

При наличии чистого билингвизма смешения языковых кодов не происходит. Так, например, в семье общение происходит на одном языке, а в социуме на другом. Смешанный билингвизм предполагает замещение одного языка другим, т. е. образование связи между разными языковыми системами.

#### **9. Контактный и неконтактный билингвизм [Вайнрайх: 24]**

Для формирования первого необходима коммуникация с носителями, а второй развивается при отсутствии контактов на другом языке.

#### **10. Активный и пассивный билингвизм [Щерба: 67].**

Активный билингв – это человек, который активно использует оба языка в повседневной жизни, как в устной, так и в письменной форме. Он свободно переключается между языками и может выражать свои мысли на обоих языках с одинаковой легкостью. При пассивном билингвизме человек понимает оба языка, но активно использует только один из них, он испытывает трудности при попытке говорить или писать на втором языке.

#### **11. Непосредственный и опосредованный билингвизм [Щерба: 29].**

Непосредственный билингвизм характеризуется интуитивным владением обоими языками. Билингв мыслит на обоих языках без необходимости перевода. Этот тип билингвизма часто возникает в условиях раннего двуязычия, когда ребенок растет в двуязычной среде. А опосредованный билингвизм предполагает, что мысли формируются на первом языке, а затем

кодируются на втором. Второй язык используется как средство для выражения мыслей, а не как самостоятельная система мышления. Этот тип билингвизма часто встречается при изучении иностранного языка в более позднем возрасте.

Проведенный анализ типологии билингвизма позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, билингвизм – многогранное явление, которое может быть классифицировано по различным основаниям: способу усвоения языков (естественный/искусственный, одновременный/последовательный), степени владения (сбалансированный/несбалансированный), возрасту формирования (ранний/поздний), характеру речевой деятельности (рецептивный/репродуктивный/продуктивный) и так далее.

Во-вторых, тип билингвизма во многом определяется средой, в которой он формируется. Массовый, групповой и индивидуальный билингвизм отражают разный уровень распространения двуязычия в обществе, а контактный и неконтактный – наличие или отсутствие непосредственного взаимодействия с носителями языка.

Представленная типология имеет важное значение для дальнейшего изучения билингвизма, поскольку позволяет более точно классифицировать исследуемые случаи двуязычия (что далее представлено в нашей работе), учитывать влияние различных факторов (возраст, способ обучения, социальная среда) на формирование билингвальной компетенции и дифференцированно подходить к анализу языковых навыков у билингвов.

### **1.3. Родной, домашний, эритажный язык и язык окружения**

Билингвизм становится все более распространенным, особенно в многонациональных обществах. В связи с этим возникает необходимость четкого разграничения понятий «родной язык» и «домашний язык», которые, как отмечает В. А. Аврорин, часто используются как синонимы, что приводит к неточностям в исследованиях [Аврорин: 56].

**Родной язык** определяется как язык, усваиваемый человеком в раннем детстве, как правило, от родителей. Он глубоко связан с формированием личности и культурной идентичности, имеет эмоциональную и психологическую значимость [Белянин: 50–65; Выготский: 120–135]. И, согласно исследованиям Е. М. Верещагина, этот язык обладает особой психологической значимостью, так как связан с первичной социализацией индивида [Верещагин: 114].

**Домашний язык (язык семейного общения)** характеризуется иными параметрами. По определению Л. П. Крысина, это «язык, преобладающий в повседневной коммуникации между членами семьи» [Крысин: 78]. Как показывают исследования М. В. Дьячкова, в диаспорах и мигрантских семьях домашний язык часто выполняет функцию сохранения культурной идентичности [Дьячков: 63]. Но, как отмечает Е. М. Верещагин, домашний язык – это язык повседневного общения в семье, который может не совпадать с этническим языком родителей [Верещагин: 115]. Например, в двуязычных семьях родители могут сознательно выбрать для домашнего общения язык, отличный от их родного.

Выделяют такое понятие, как **эритажный язык**. В научной литературе под эритажным языком понимается язык, передаваемый в семье, но не являющийся доминирующим в обществе. Как отмечает Л. П. Крысин: «Наследственный язык существует в условиях постоянного давления доминантного языка общества» [Крысин: 134]. Важно подчеркнуть, что эритажный язык занимает промежуточное положение между родным и

иностранным языком. Важно, что в связи с понятием «эритажный» отмечается феномен «застывшего развития», когда язык диаспоры сохраняет архаичные черты, утраченные в языке-источнике [Аврорин: 89]. Эритажный язык, как и домашний, также может не совпадать с родным [Верещагин: 114].

Для наглядности можно сформировать следующую таблицу (см. Таблица 1 «Различия между понятиями «родной», «домашний», «эритажный» язык»), отражающую основные различия, выделяемые исследователями, между «родным», «домашним» и «эритажным» языком.

Критерий	Родной язык	Домашний язык	Эритажный язык
Происхождение	Усвоен в детстве	Используется в семье	Передается в диаспоре
Уровень владения	Высокий	Зависит от семьи	Ограниченный
Функция	База мышления	Повседневное общение	Культурная идентичность
Динамика	Стабилен	Динамичен	Постепенно утрачивается

Таблица 1.

Различия между понятиями «родной», «домашний» и «эритажный» язык

Как показано в таблице, происхождение, уровень владения, функции и динамика в родном, домашнем и эритажном языках сильно разнятся, а значит, родной язык – это основа языковой личности, домашний язык, в свою очередь, практический инструмент внутрисемейной коммуникации, а эритажный, т. е. наследуемый на уровне культурной принадлежности, функционирует в условиях иноязычной среды. Отсюда следует необходимость уделить внимание такому понятию, как «язык окружения». **Язык окружения** (язык среды) – это доминирующий язык социума, в котором постоянно находится индивид, и язык выполняет функции основного средства коммуникации в

различных сферах общественной жизни (образование, работа, СМИ, официальное общение) [Беликов, Крысин: 3].

Приведенные данные показывают важность разграничения понятий «родной», «домашний» и «эритажный» языки. Родной язык формирует основу личности, домашний служит для внутрисемейного общения, а эритажный сохраняет культурную идентичность в диаспоре. Эти понятия часто не совпадают, особенно в многоязычных семьях и иммигрантских сообществах. Исследования В. А. Аврорина, Е. М. Верещагина, Л. П. Крысина демонстрируют, что взаимодействие этих языковых форм создает сложную картину билингвизма, на которую также влияет язык окружения. Понимание этих различий важно для изучения современных языковых процессов и рассмотрения типологии билингвизма, так как часть подходов, лежащих в основе выделения разных типов двуязычия, основываются на взаимодействии, например, родного языка и языка окружения.

#### **1.4. Ошибки в речи билингвов. Классификация**

Билингвизм часто сопровождается рядом специфических трудностей и проблем, проявляющихся в различных сферах языкового поведения. Одной из наиболее заметных особенностей речевой деятельности билингвов является возникновение отклонений от монолингвальной нормы, обусловленных непосредственным взаимодействием двух языковых систем. Изучение работ исследователей показывает, что, независимо от языковой пары, такие явления, как калькирование, неправильное образование форм слова или нарушение порядка слов, являются системными явлениями, возникающими из-за межъязыковой интерференции. Более того, благодаря своей распространенности и системности, некоторые из этих «нестандартных» черт могут фактически стать «стандартными» для билингвальной речи в определенной общности.

##### **Распространенные языковые черты в речи билингвов:**

- **Фонетическая интерференция (акцент)**

Перенос артикуляции: произношение звуков одного языка с использованием артикуляционных особенностей другого (например, замена звуков, отсутствующих в родном языке, на близкие). В ситуации русско-казахского билингвизма, например, исследователи отмечают утрату фрикативности: «*[n']ильм вместо [ф']ильм*» [Мирзоева, Ахметжанова: 52].

«Недоразличение»: неспособность билингва различать фонемы в Языке 1, которые не имеют смыслоразличительной функции в Языке 2 (например, фрикативность [ð] в испанском английском) [Вайнрайх: 32].

«Сверхразличение»: избыточное придание смыслоразличительного значения признакам в Языке 1, которые являются избыточными или позиционно обусловленными в этом языке, но дифференциальными в Языке 2 (например, фарингализация в арабском при переходе на английский) [Вайнрайх: 32].

Изменение ритма и ударения: перенос ритмических и акцентных особенностей одного языка на другой. Например, тщательное

воспроизведение ударений в Языке 2, даже если они не несут дифференциальной функции в этом языке, но были важны в Языке 1 (например, немцы в речи на французском) [Вайнрайх: 33].

- **Лексическая интерференция**

Калькирование/Буквальный перевод – это дословный перевод фраз, идиом или сложных слов, что приводит к не идиоматичным или грамматически некорректным конструкциям в целевом языке. Например, как пишут Беликов и Крысин: «В силу естественного различия семантических структур двух языков при порождении и восприятии текста на втором языке неизбежны ошибки типа анекдотического перевода русского диалога: *Который час? – Два часа. – Так много? – Кому как. – Which watch? – Two watch. – Such much? – Whom how*» [Беликов, Крысин: 37].

Код-свитчинг и код-миксинг: переключение между языками или смешение слов и фраз из разных языков в одном высказывании. Это может быть как осознанным выбором, так и неосознанным проявлением интерференции, как отмечают исследователи. Так, И.М. Моисеенко, Н.В. Мальцева-Замковая отмечают, что в работах эстонских школьников 10–12 классов частотны замены русскоязычных слов на лексические единицы эстонского языка: «В Саксама (в Германии), инфомесса (инфоярмарка), артикль (статья), фамилия (семья), каубама (универмаг)» [Моисеенко, Замковая 2018: 333–335].

«Ложные друзья переводчика»: использование слов, которые звучат похоже в обоих языках, но имеют разное значение (например, английское «*magazine*» – «журнал» и русское «*магазин*» – «*shop*» (пример из личного опыта)).

- **Семантическая интерференция**

Перенос значений слов из одного языка на другое, когда слово в первом языке имеет более широкое или специфическое значение, чем его аналог в другом языке. Например, как пишет Л. Щерба: «По-русски имеется одно слово и одно понятие *садина*, безразлично – будет ли это у человека или у

животного. В казахском, как мне сообщил проф. Юдахин, различаются понятия *ссадина* у человека и *ссадина у лошади*» [Щерба: 316]. Так, носитель русского языка, не осознавая отсутствия прямого эквивалента в казахском, может испытывать затруднения в выборе правильного слова, если ему нужно точно указать субъект «ссадины».

- **Грамматическая интерференция**

Морфологическая интерференция: ошибки в падежных, родовых, числовых формах особенно характерны для языков, где эти категории отсутствуют или сильно отличаются от родного (например, ошибки с родом существительных в русском языке для носителей языков без грамматического рода). Например, в ситуации русско-казахского билингвизма отмечают: «категорий рода и падежа русского языка, так как первая из них в казахском языке (как и во всех тюркских языках) не представлена формально, а вторая совершенно по-иному членит действительность и отражает иные отношения между компонентами предложения. Ср.: *Я пригласил Вас поговорить по поводу одной делы (одного дела)*» [Мирзоева, Ахметжанова: 53].

Неправильное образование форм слов: ошибки в склонении существительных, спряжении глаголов, образовании степеней сравнения прилагательных, которые возникают при попытке переноса грамматических правил из одного языка в другой. Например, «*получить представление о культуры, он видит два противоположных полюсов*». Встречается смешение предлогов, особенно часто предлоги *в* и *на*, т. к., как пишут исследователи, в эстонском языке грамматические отношения выражаются преимущественно с помощью окончаний, например: «*сложно часто быть на экспедициях, в телевизоре*» [Моисеенко, Замковая 2018: 333–335].

- **Синтаксическая интерференция**

Нарушение порядка слов: применение синтаксического порядка одного языка в другом, например, использование вопросительных конструкций, характерных для казахского языка, в русской речи билингвов. Так, вместо стандартного русского вопроса «В каком университете Вы учитесь?» под

влиянием казахского «Сіз қай университетінде оқисыз?» может быть использована трансформированная структура: «Вы в каком университете учитесь?» [Мирзоева, Ахметжанова: 53]. Подобное также можно увидеть в ситуации немецко-английского билингвизма, например, «*He comes tomorrow home*» у немцев в речи на английском) [Вайнрайх: 34].

- **Орфографические и пунктуационные ошибки.**

Как отмечает В. Петровская, описывая ситуацию русско-финского билингвизма, «Ученики часто пишут «жи-ши» через «ы» (например, «живет») из-за отсутствия аналогичных правил в финском языке» [Петровская: 225].

Таким образом, анализ представленных материалов и исследований подтверждает, что речь билингвов характеризуется наличием нестандартных языковых черт, которые являются прямым следствием межъязыковой интерференции. Эти явления проявляются на всех языковых уровнях: от фонетического (акцент, «недо-/сверхразличение» фонем, изменение просодии) до лексического (калькирование, код-свитчинг, «ложные друзья переводчика»), семантического (перенос значений) и грамматического (нарушения в морфологии и синтаксисе). Дополнительно выделяют специфические орфографические и пунктуационные ошибки.

Примеры из работ В. П. Белянина, Л. Ю. Мирзоевой, З. К. Ахметжановой, У. Вайнрайха, В.И. Беликова, Л.П. Крысина, И.М. Моисеенко, Н.В. Замковой, Л.В. Щербы и В. Петровской демонстрируют универсальность этих явлений для различных языковых пар (русско-казахский, русско-эстонский, немецко-английский, русско-финский, испанско-английский, арабско-английский). Это указывает на то, что, хотя конкретные проявления интерференции зависят от специфики контактирующих языков, лежащие в их основе механизмы универсальны. Изучение этих черт позволяет глубже понять когнитивные процессы, происходящие при билингвизме, и их роль в формировании языкового поведения билингвов.

## **1.5 Тестирование билингвов.**

Рассматривая особые черты в речи билингвов, важно отметить, что выявление вышеперечисленных особенностей в речи билингвов было бы невозможно, если бы исследователи ограничивались только одним инструментом для сбора материала. Поэтому на данный момент существует множество тестов, позволяющих оценить языковую компетенцию билингва и изучить билингвальную личность с точки зрения самоидентификации.

Поскольку в нашей работе мы рассматриваем только детей-билингвов, тестирование становится критически важно, ведь, как известно, тестирование в учебном процессе является универсальным инструментом, необходимым для объективного измерения знаний и навыков, диагностики пробелов в обучении и управления образовательным процессом. Оно позволяет преподавателю и системе образования в целом оценить уровень владения языком учащимися и своевременно скорректировать методики. Тестирование также служит средством самоконтроля и мотивации для самих обучающихся [Балыхина: 8–9].

Однако, традиционные тесты, созданные для монолингвов, не могут адекватно оценить билингвальные коммуникативные и когнитивные умения. Тестирование билингвов, как показано в статье Е.А. Хамраевой, должно быть комплексным, коммуникативно направленным и учитывать онтолингвистический подход (перенос умений между языками), чтобы избежать ошибочных выводов и определить реальные образовательные потребности ребенка [Хамраева: 32]. Следовательно, тестирование необходимо для справедливой и точной оценки их двойной языковой системы.

Поскольку существующие традиционные системы не удовлетворяют специфическим потребностям билингвального образования, многие ученые и организации в мире активно разрабатывают собственные, адаптированные системы тестирования. Подобная необходимость существует потому, что единой, общепризнанной и валидной международной системы для надежной

оценки языковых компетенций всех категорий детей-билингвов пока не существует.

Обращаясь к уже созданным системам тестирования билингвов, существующим в мире, стоит отметить, что учеными используются несколько популярных международных тестов. Например, Л. К. Мазунова и Е. Л. Кудрявцева и др. в своей статье отмечают **HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprach-stands bei Fünfjährigen)**, который подразумевает оценку лексического запаса, синтаксических структур, способности к (спонтанному)общению и умения пересказывать. Тест предназначен для билингвов 5–6 лет, а материал дан на 6 языках (включая русский). В качестве еще одного примера авторы статьи приводят тест **«BSM-Bilingual Syntax Measure»**, предназначенный для определения уровня владения немецким и испанским языками и учитывающий лингвистический, этнокультурный и межкультурный аспекты билингвизма в дошкольном и младшем школьном возрасте. Тест основан на картинках (комиксах) и заданиях к ним, которые мотивируют детей на общение. Третьим примером является тест **«Bärenstark» («Медвежья сила»)**, который был разработан для би- и монолингвальных детей, готовящихся к поступлению в школу. Тест проверяет активный и пассивный лексический запас, морфологию и синтаксис (части тела, действия, предлоги места), а также способность сопоставлять картинки и находить различия. Важно отметить, что грамматика при оценивании ответа играет ведущую роль [Мазунова, Кудрявцева и др.: 38–42].

Первые шаги в области тестирования русскоязычных билингвов с лингвистической доминантой были предприняты Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной. На основе их методик свои тесты разработали Е. Е. Юрков, О. А. Лазарева и Т. И. Попова.

В дальнейшем в систему тестирования были включены культуроведческий компонент и учет родного языка и культуры ребенка как обязательные элементы. Эти принципы легли в основу тестов, созданных на базе теории тестирования естественных би- и полилингвов, разработанной

коллективом исследователей под руководством Е. Л. Кудрявцевой. Теория учитывает как особенности статуса русского языка и его функционирования вне языковой среды, так и онтогенетические аспекты речевого развития ребенка [Кудрявцева, Корин: 14–20, Кудрявцева и др.].

Основная особенность методики – ориентация на второй язык и культуру ребенка. Задания предлагаются на двух языках и раскрывают одну тему, не будучи прямым переводом друг друга. При их составлении учитываются культурные реалии обеих стран (нормы поведения, известные тексты, страноведение).

Процедура тестирования предполагает участие двух носителей языков ребенка (русского и второго родного). Уровень владения вторым языком специально не оценивается; его использование помогает учесть компенсаторные возможности и проверить общее развитие билингва. Содержание заданий строится с прогнозом типичных ошибок из-за влияния второго языка (интерференции) [Кудрявцева и др.: 9].

Ключевое отличие – возможность определить тип билингвизма и индивидуальные особенности ребенка. Это делается через анкетирование взрослых и наблюдение в ходе теста: фиксируется, на каком языке ответ возникает первым, как быстро ребенок переключается между языками, есть ли смешение языков или внутренний перевод, а также как он себя идентифицирует. В разработке и проведении теста участвуют психологи, что позволяет давать эффективные рекомендации по развитию.

Структура и содержание зависят от возраста: темы, ситуации и проверяемые компетенции подбираются соответственно. Тест делится на разделы по видам речевой деятельности (аудирование, говорение и т. д.). Лексика и грамматика проверяются в рамках каждого раздела, а не отдельно. Особое внимание уделяется типичным проблемным зонам для детей данного возраста с конкретным языковым и культурным сочетанием. Важно отметить, что в процессе тестирования также соблюдается принцип «один человек –

один язык», при котором один из тестеров владеет родным языком ребенка [Кудрявцева, 2020: 135].

Таким образом, данная методика предоставляет многоаспектную и глубокую диагностику, позволяя получить информацию об уровне развития межкультурной коммуникативной компетенции, выявить отклонения от возрастного уровня и, что наиболее важно, разработать эффективные и индивидуализированные рекомендации по дальнейшему развитию ребенка-билингва.

Еще одним популярным инструментом оценки языковой компетенции детей-билингвов является **тестирование, созданное Институтом русского языка им. А. С. Пушкина**. Его ключевой особенностью выступает адаптированность всей системы тестирования к возрастным, когнитивным и психофизиологическим характеристикам ребенка, а также к специфике формирования языковой личности билингва в условиях ограниченной русскоязычной среды. Способы и формы проверки подбираются с учетом возраста тестируемых: широко используются игровые задания, отсутствуют тестовые матрицы – все ответы выполняются на экзаменационных листах, что способствует более естественной и менее стрессовой форме предъявления материал [Корепанова, Каленкова: 20].

Содержание тестов ориентировано на реальные потребности детей-билингвов: с одной стороны, они достаточно уверенно понимают бытовую устную речь, с другой – испытывают трудности в развитии письменной формы языка, что нередко приводит к «фонетическому письму». Поэтому особое внимание уделяется диагностике состояния лексикона не в количественном, а в качественном аспекте – анализируются системные связи между лексическими единицами, включая словообразовательные, что отражает глубину усвоения языковой системы в условиях ограниченного контакта с русской речью [Корепанова, Каленкова: 22–23].

Структурно тестирование включает четыре уровня, каждый из которых состоит из субтестов по основным видам речевой деятельности: аудированию,

чтению, письму и говорению. Дополнительно выделяется субтест «Лексика. Грамматика», направленный на выявление системных связей и грамматической осведомленности ребенка. В субтесте «Письмо» присутствуют задания по орфографии и пунктуации, что позволяет диагностировать сформированность навыков, которые чаще всего оказываются уязвимыми у билингвов [Корепанова, Каленкова: 23].

Важной особенностью тестирования является включение значительного количества элементов, связанных с социально-культурным компонентом русского языка: пословиц, фольклора, поэзии, загадок, произведений живописи. Такой подход обеспечивает комплексную диагностику не только языковой, но и культурной компетенции ребенка, что особенно важно для билингвов, которые осваивают русский язык вне полностью погруженной языковой среды [Корепанова, Каленкова: 21–22].

Таким образом, тестирование Института Пушкина выполняет двойную функцию: оно позволяет объективно определить уровень владения русским языком у детей-билингвов и одновременно выявить особенности их речевого развития, связанные с условиями двуязычия, обеспечивая научно обоснованную базу для дальнейшей педагогической поддержки.

Еще одним важным инструментом диагностики детей-билингвов является методика, разработанная на базе **Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А. И. Герцена**. Тестирование основано на онтолингвистическом подходе, предполагающем общую стратегию развития родного языка как средства когнитивного роста ребенка. Диагностика билингвов рассматривается через формирование коммуникативных и когнитивных умений младших школьников, где ключевым механизмом выступает перенос сформированных умений из одного языка в другой. Данная методика используется для комплексной диагностики речевого и когнитивного развития детей-билингвов. Ее цель – определить уровень сформированности коммуникативных умений, выявить, как ребенок переносит навыки из первого языка во второй, и установить реальные речевые

потребности. Она позволяет оценить не только владение языковой системой, но и способность применять язык в реальном общении: составлять высказывания, понимать грамматические конструкции, интерпретировать визуальную информацию, взаимодействовать с окружающими [Хамраева: 32–41].

При создании тестовых материалов учитывался принцип Россетти, согласно которому оценивается объем коммуникативных умений на первом языке билингва и возможность переноса этих навыков в изучаемый язык. Учитывая особенности возраста, все задания имеют визуальное сопровождение, что облегчает восприятие инструкции и снижает нагрузку на речевой канал, как отмечает Хамраева [Хамраева: 36–39].

В процессе оценивания проверяется не только усвоение теории, но и способность ребенка к практическому общению на языке. Участники должны показать умение применять речевой этикет, вести диалог, рассказывать о себе, понимать и выполнять инструкции на крупную моторику [Хамраева: 33].

Инновационность подхода состоит в объединении когнитивной (метапредметной) и коммуникативной составляющей в заданиях. Это позволяет применять методику как для детей-билингвов, для которых русский является одним из родных языков, так и для учащихся, осваивающих русский в качестве иностранного [Хамраева: 33].

Таким образом, тестирование применяется для оценки готовности ребенка к обучению на русском языке, выявления индивидуального уровня владения двумя языками, определения сильных и слабых сторон речевого развития и последующего планирования педагогической поддержки, способствуя построению образовательной траектории, ориентированной на гармоничное билингвальное и когнитивное развитие.

Помимо российских разработок, в международной практике широко применяются стандартизированные инструменты, предназначенные для оценки языкового развития многоязычных детей. Одним из наиболее признанных является Многоязычный инструмент для оценки нарративов

(MAIN). Его создание обусловлено ростом числа детей, растущих в условиях многоязычия, что усиливает проблему дифференциальной диагностики речевых нарушений. Исследователи отмечают, что традиционные методы оценки нередко приводят к гипер- или гиподиагностике, поскольку не учитывают специфику билингвального развития [Hamdani et al.: 1].

MAIN входит в состав тестовой серии LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings) и предназначен для сопоставимой оценки повествовательных навыков у одного ребенка на всех его языках [Gagarina et al., 2012: 1]. Повествовательная компетенция рассматривается разработчиками как один из наиболее чувствительных индикаторов общего языкового развития и как важный диагностический маркер при подозрении на речевые нарушения.

Инструмент основан на использовании параллельных стимулов – четырех историй, каждая из которых представлена серией из шести картинок и стандартизирована по когнитивной и лингвистической сложности [Gagarina et al., 2012: 3]. MAIN предусматривает несколько режимов оценки:

- рассказывание (Telling) – самостоятельное составление истории по серии картинок;
- пересказ (Retelling) – воспроизведение истории, прочитанной экспериментатором;
- модельная история (Model Story) – предъявление образца повествования;
- вопросы на понимание, направленные на оценку восприятия макроструктуры и терминов внутреннего состояния (Internal State Terms) [Gagarina et al., 2019].

Анализ полученных данных проводится на двух уровнях – макроструктурном и микроструктурном. Так, макроструктурная оценка предполагает анализ организации повествования, включая наличие элементов повествовательной грамматики (завязка, проблема, попытки решения, результат, завершение) [Amora, Garcia & Gagarina: 6; Bohnacker & Gagarina,

2020: 4–5]. Микроструктурная оценка, в свою очередь, направлена на анализ лингвистических характеристик: синтаксической сложности, связности, точности использования лексико-грамматических средств [Gagarina et al., 2019: 12].

Одним из ключевых преимуществ MAIN является строгий протокол адаптации, включающий прямой и обратный перевод, многоступенчатую проверку носителями языка и подтверждение функциональной эквивалентности стимулов. Благодаря этому методика успешно адаптирована для десятков языков, включая русский (есть версия для детей-билингвов за пределами России) [Гагарина, Класерт, Топаж].

С 2019 года методика существует в обновленной версии MAIN-Revised, основанной на расширенной эмпирической базе и включающей уточненные руководства по оцениванию и адаптации [Bohnacker & Gagarina: 4–12].

Главным преимуществом MAIN является возможность получения данных о совокупной языковой компетенции ребенка за счет использования параллельных стимулов на обоих (или всех) языках. Это обеспечивает более точное различение между типичным билингвальным развитием и клиническими речевыми нарушениями, снижая риск ошибочной диагностики [Hamdani et al.: 3].

Таким образом, MAIN является одним из наиболее гибких и валидных инструментов для оценки продуктивных навыков детей-билингвов, что подтверждается широким международным опытом его адаптации и использованием в клинических и исследовательских контекстах [Gagarina et al., 2012; Amora, Garcia & Gagarina; Bohnacker & Gagarina].

## 1.6. Сопоставление ключевых методик тестирования билингвов

Как показал обзор, на сегодняшний день существует значительное количество методик тестирования детей-билингвов, каждая из которых обладает своей спецификой, преимуществами и ограничениями. Поскольку целью нашего исследования является выявление и анализ особенностей в речи русско-казахских билингвов, необходим инструмент, который обеспечивал бы сопоставимость данных, объективность оценки и фокус на спонтанной речевой продукции. Для обоснованного выбора мы сравнили рассмотренные методики по ключевым для нашего исследования параметрам. (см. Таблица 2 «Сопоставление методик тестирования детей билингвов»)

	<b>Методика Е. Л. Кудрявцевой</b>	<b>Система Института Пушкина</b>	<b>Методика РГПУ им. Герцена</b>	<b>MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives)</b>
<b>Основной фокус</b>	Комплексная диагностика межкультурной компетенции, тип билингвизма, индивидуальная образовательная траектория.	Сертификация уровня владения русским языком с учетом возрастных норм билингвов.	Диагностика коммуникативных и когнитивных умений, онтолингвистический подход, перенос навыков.	Оценка повествовательных навыков (нарратива) для дифференциальной диагностики языкового развития.

<p><b>Охват речевых навыков</b></p>	<p>Широкий: все виды речевой деятельности, лексика, грамматика, культура, психолингвистические аспекты.</p>	<p>Широкий: аудирование, чтение, письмо, говорение, лексика, грамматика, страноведение.</p>	<p>Широкий: грамматика, речепроизводство, построение высказывания, коммуникативная готовность.</p>	<p>Широкий: через макроструктуру (сюжет) и микроструктуру повествования.</p>
<p><b>Ключевое преимущество</b></p>	<p>Глубина и многоаспектность диагностики, учет двух языков и культур.</p>	<p>Четкая уровневая система, соотносена с возрастом, полицентрическая модель.</p>	<p>Учет когнитивного развития и переноса навыков между языками.</p>	<p>Сопоставимость данных на разных языках, культурная и лингвистическая нейтральность, валидность для дифференциальной диагностики.</p>
<p><b>Ограничения для нашего исследования</b></p>	<p>Высокая ресурсоемкость, привязка к конкретным языковым парам,</p>	<p>Меньше внимания прямому сравнению двух языков ребенка,</p>	<p>Менее стандартизован для кросс-лингвистических сравнений, фокус на</p>	<p>Оценивает ключевой аспект языковой компетенции – нарратив.</p>

	избыточность данных для точечного изучения интерференции.	ориентирова н на оценку именно русского языка.	учебно- коммуникатив ных задачах.	
--	---	--	---	--

Таблица 2

### Сопоставление методик тестирования детей-билингвов

Сопоставление, представленное в таблице, позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, Методика Е. Л. Кудрявцевой является наиболее комплексной и предоставляет информацию о ребенке-билингве, однако ее применение требует значительных временных и кадровых ресурсов (два тестера-носителя, психолог) и адаптацию под конкретную языковую пару, что делает ее избыточной в рамках нашего исследования.

Во-вторых, система тестирования Института им. Пушкина является образцовой для сертификации уровня владения русским языком и построения учебного процесса, но ее цель – оценка компетенций в рамках одного языка, необходимая для построения образовательной траектории. Методика РГПУ им. Герцена, основанная на онтолингвистическом подходе, тоже весьма перспективна, однако она в большей степени ориентирована на образовательный контекст и диагностику переноса умений, нежели на стандартизированное выявление особенностей в речи билингвов.

MAIN, в свою очередь, обладает уникальным для наших целей набором характеристик: его основная задача – получение сопоставимых данных на всех языках ребенка, он строго стандартизирован, культурно адаптирован и его валидность для дифференциальной диагностики доказана в международных исследованиях. Это позволяет получить данные о макро- и микроструктуре повествования, идеально подходящие для последующего анализа особенностей в речи билингвов.

Таким образом, для нашего исследования, направленного на систематизацию и количественную оценку ошибок в речи русско-казахских билингвов, мы выбрали MAIN. Данный инструмент позволяет получить сопоставимые речевые образцы на русском в контролируемых условиях, что является необходимым фундаментом для достижения поставленной цели. Универсальность, строгость методологии и доказанная валидность MAIN делают его оптимальным инструментарием для проведения сопоставимой оценки повествовательных навыков в условиях казахстанского билингвизма.

## Глава 2. Особенности билингвизма в Казахстане

### 2.1. Характеристика билингвизма в Казахстане

В Республике Казахстан русско-казахский билингвизм может быть охарактеризован в рамках представленной в первой главе классификации. Согласно научным исследованиям, наиболее яркие проявления двуязычия наблюдаются в нескольких ключевых аспектах:

**По происхождению** функционирует преимущественно естественный (бытовой) билингвизм, сформировавшийся благодаря длительному совместному проживанию русскоязычного и казахоязычного населения [Беликов, Крысин: 235–290]. Важную роль играет наличие смешанных семей, где оба языка усваиваются с детства [Жаркынбекова, Чернявская: 473]. Однако в последние десятилетия усиливается искусственный (учебный) компонент через систему образования, благодаря увеличению часов казахского языка в школах с русским языком образования и сохранению часов преподавания русского языка в школах с основным казахским языком обучения [Мирзоева, Ахметжанова: 46].

Отмечается зависимость и **в хронологии освоения**. Так, для старшего поколения характерен преимущественно последовательный билингвизм (казахский язык изучался после русского) [Беликов, Крысин: 280–290], а для молодого поколения – симультанный (параллельное усвоение с раннего детства в двуязычных семьях и в школах с образованием на двух языках, развивающимся благодаря государственной политике продвижения казахского) [Жаркынбекова, Чернявская: 473].

**По степени сбалансированности** преобладает несбалансированный билингвизм в регионах, где русский язык исторически доминировал. Однако в последние годы наблюдается тенденция к развитию казахского языка и увеличению количества сбалансированных билингвов [Мирзоева, Ахметжанова: 47–49].

**По типу владения** среди населения Казахстана встречаются все типы билингвов: от рецептивных до продуктивных. Продуктивный билингвизм

особенно распространен в отдельных сферах жизни, например, в гостиничном бизнесе, образовании [Туксайтова: 220–221]. Для жителей Казахстана, особенно в регионах с преобладанием одного языка над другим, или среди тех, кто изучал второй язык в ограниченном объеме, характерен рецептивный билингвизм (т. е. индивид способен понимать устную и письменную речь на русском или казахском языке (в зависимости от того, какой является вторым), но испытывает трудности с активным использованием этого языка при говорении или письме). В условиях русско-казахского билингвизма это может проявляться в способности пересказать текст, ответить на простые вопросы или воспроизвести заученные фразы на втором языке. Однако самостоятельное, творческое порождение речи может быть затруднительным. Например, человек способен повторить русскую фразу, но испытывать трудности в построении собственного развернутого высказывания на русском языке.

**По масштабу распространения** преобладает массовый билингвизм, который существует на национальном уровне, с элементами группового (в отдельных профессиональных сообществах и этнических группах), где казахский и русский языки играют ключевую роль. Несмотря на этническое разнообразие, языковая ситуация определяется взаимодействием этих двух доминирующих языков [Сулейменова и др.: 14].

Кроме того, некоторые исследователи обращают внимание на формирование в Казахстане ситуации трехязычия, где казахский является государственным, русский выступает в качестве официального языка и языка межнационального общения, а английский отвечает современным мировым тенденциям в сферах экономики и информатизации. Так, русский и английский языки являются не только средством общения, но и оптимальными каналами получения мировых знаний [Зима: 87].

В Казахстане наблюдаются все три типа билингвизма, описанные У. Вайнрайхом: **составной, координативный и субординативный**. Составной билингвизм характерен, например, для семей, где оба языка используются на

равных. Координативный билингвизм может наблюдаться у эмигрантов или в ситуациях, когда русский и казахский языки используются в разных контекстах, данный тип встречается редко, преимущественно среди профессиональных переводчиков или лиц, получивших образование на обоих языках [Жаркынбекова, Чернявская: 472]. Субординативный билингвизм характерен для тех, кто изучал второй язык в школе. Как отмечают Жаркынбекова и Чернявская, данный вид билингвизма преобладает в Республике Казахстан. Так, один язык (обычно русский или казахский) используется более свободно, а второй – с ограничениями, что приводит к интерференции [Жаркынбекова, Чернявская: 472].

**По степени смешения** ученые отмечают наличие преимущественно чистого билингвизма с четким ситуативным переключением кодов [Туксайтова: 219–221]. Например, русскоязычный житель Казахстана использует русский дома, среди друзей, но, находясь на работе, переключается на казахский. Подобное можно заметить особенно явно, если билингв связан с традиционно казахоязычными сферами: сельским хозяйством, делопроизводством, государственной политикой.

**По способу формирования** функционирует исключительно контактный билингвизм, возможный повсеместно благодаря непосредственному общению между носителями [Мирзоева, Ахметжанова: 49–50].

**По активности использования** заметна неоднородность. Так, активный билингвизм характерен для отдельных сфер деятельности, например, государственных служащих, педагогов, врачей. Пассивный распространен среди русскоязычного населения, т. к. русско-казахский билингвизм, формирующийся в последние годы, чаще пассивный, так как многие русскоязычные понимают казахский, но не говорят на нем [Мирзоева, Ахметжанова: 49].

Таким образом, становится видно, что особенностью казахстанской билингвальной модели является ее асимметричность: если казахско-русский

билингвизм охватывает практически все казахское население, то русско-казахский билингвизм развит значительно слабее [Сулейменова, 2009: 28–29]. Государственная языковая политика последних лет направлена на выравнивание этой диспропорции с помощью образовательных программ и административных мер, что постепенно меняет сложившуюся ситуацию [Сулейменова, 2009: 34–36].

Важно еще отметить, что представленные категории не являются строгими и неизменными. В реальной жизни часто наблюдаются смешанные типы, переходные состояния, эволюция одного типа билингвизма в другой. Это живой, динамичный процесс, на который продолжают влиять некоторые особенности языковой ситуации, описанные в вышеупомянутых статьях Э. Д. Сулейменовой, Л. Ю. Мирзоевой и З. К. Ахметжановой, Р. О. Туксаитовой.

Во-первых, по мнению ученых, важен исторический контекст, который обуславливает динамику в языковой политике. Так, после обретения независимости в 1991 году Казахстан пережил значительную трансформацию языковой политики: от доминирования русского языка к поэтапному укреплению статуса казахского как государственного. Кроме того, исследователи отмечают, что демографические изменения (возрастание доли казахоязычного населения, миграционные процессы) существенно повлияли на языковой ландшафт страны.

Во-вторых, русский язык продолжает выполнять функцию «*lingua franca*» для многоэтнического населения Казахстана, особенно в урбанизированных регионах. Так и в профессиональной и академической среде сохраняется значительное влияние русского языка, несмотря на усиление позиций казахского. Рассматривая многоплановую роль русского языка в Казахстане, ученые отмечают, что для многих этнических групп (украинцев, татар, немцев и др.) русский язык остается основным средством коммуникации, что создает сложную картину языковой идентичности.

В-третьих, важен и географический фактор. В северных и восточных регионах (особенно в крупных городах) русский язык сохраняет сильные

позиции, тогда как в южных и западных областях доминирует казахский. Уровень билингвизма варьируется в зависимости от региона: в сельской местности чаще встречается монолингвизм (казахский), а в городах – активное двуязычие.

В статьях Э. Д. Сулейменовой, Л. Ю. Мирзоевой и З. К. Ахметжановой, Р. О. Туксаитовой подчеркивается, что данные особенности языковой ситуации в Казахстане необходимо учитывать при описании языковой ситуации и при исследовании билингвизма в Республике Казахстан.

Таким образом, русско-казахский билингвизм – это многогранный процесс, находящийся в активной трансформации, что обуславливает необходимость его дальнейшего детального изучения с учетом всех выявленных особенностей.

## **2.2. Исследования речи билингвов в Казахстане**

В контексте казахстанского билингвизма, который является одним из наиболее значимых социальных процессов в Республике Казахстан, исследования фокусируются на динамике взаимодействия языков, интерференции и особенностях языкового сознания билингвов [Аманжолова: 1–3]. Русский язык, имея статус официального языка и языка межнационального общения, сохраняет большой объем функций, в то время как казахский язык является государственным, что способствует формированию сложной билингвальной языковой среды [Павлов: 77–79]. Следовательно, изучение речи русско-казахских билингвов в Казахстане мотивировано как социолингвистическими сдвигами, так и психоллингвистическими проблемами.

Социолингвистическая мотивация связана с уникальным правовым и функциональным статусом двух языков. Конституция Республики Казахстан [Конституция РК] закрепила за казахским языком статус государственного, при этом русский язык официально используется в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с государственным. Русский язык сохраняет весь объем функций и остается престижным, будучи обязательным учебным предметом в системе образования [Сулейменова, 2010: 254]. Государственная политика, направленная на реализацию проекта «Триединство языков» (казахский, русский, английский), лишь усиливает потребность в исследованиях, посвященных условиям функционирования языков в образовательном процессе [Джусупов: 65–66].

Следовательно, лингвисты стремятся понять, как в условиях такой языковой неоднородности происходит взаимодействие и взаимообогащение тюркской (казахской) и славянской (русской) культур, что приводит к формированию особой билингвальной языковой среды и языковой субкультуры.

Лингво- и психоллингвистическая мотивация фокусируется на конкретных речевых явлениях, возникающих на стыке языковых систем. Это

анализ феноменов интерференции, как фонетической, так и лексико-грамматической, смешения кода (code-mixing) и переключения кода (code-switching) и изучение национального языкового сознания в условиях двуязычия.

Исследования казахско-русского билингвизма ведутся по нескольким ключевым направлениям, каждое из которых использует специфические методы для достижения поставленных целей.

Во-первых, отметим, что изучается смешение кода (Code-Mixing) и переключение кода (Code-Switching). Основным методом в этом направлении является дискурсивный и социолингвистический анализ естественной речи коммуникантов, направленный на выявление прагматических и метакоммуникативных функций использования двух языков в одном акте общения. В работах Ш. К. Жаркынбековой и В. Е. Чернявской было установлено, что казахско-русское смешение кода не является признаком некомпетентности, а представляет собой коммуникативный ресурс. Они анализируют метакоммуникативную перспективу смешения кода, доказывая, что билингвы используют его осознанно и целенаправленно для достижения коммуникативных целей [Жаркынбекова, Чернявская: 476–478]. А. Р. Жикеева, анализируя речевое поведение жителей Костанайской области, тоже пришла к выводу, что переключение кода (интеркаляция) часто происходит с целью расположить к себе собеседника или отражает выбор более удобного в данной ситуации языкового варианта [Жикеева: 58].

Во-вторых, мы изучили работы, посвященные анализу ошибок, вызванных интерференцией и грамматическим отклонениям в речи билингвов. Исследователи использовали методы корпусной лингвистики и проводили количественный анализ речевых данных и сопоставительный анализ языковых систем. Цель – выявление наиболее типичных и систематических отклонений от нормы русского языка, обусловленных влиянием казахского (родного) языка. Например, Л. Ю. Мирзоева и З. К. Ахметжанова провели масштабный анализ письменных текстов общим

объемом 31 057 слов, в ходе которого было выявлено 1200 случаев типичных интерферентных ошибок. Это подтвердило необходимость выявления и предотвращения ошибок интерферентного характера в условиях субординативного полиязычия [Мирзоева, Ахметжанова: 52–55].

Е. В. Рахилина, А. К. Казкенова, Я. Э. Ахапкина, в свою очередь, исследовали грамматическую интерференцию с помощью Русского учебного корпуса, анализируя нестандартное употребление предлогов «после», «через» и «спустя» во временных контекстах. Они доказали, что эти отклонения вызваны различиями между грамматическими системами казахского и русского языков, и показали, что у билингвов предлоги могут специфически указывать на завершение как единичных, так и повторяющихся событий [Рахилина и др.: 94–104].

В-третьих, существуют исследования лексического взаимодействия и языкового сознания, где учеными проводятся ассоциативные эксперименты (свободные и направленные) с последующим лексико-семантическим анализом для изучения влияния казахского языка на русскую речь и отражения национальной картины мира. Например, Б. Кали исследовал казахизмы в русской речи билингвов, выявив, что они выполняют три основные функции: номинативную (называние безэквивалентных реалий), отражение национальной языковой картины мира и художественную (стилистическую) [Кали: 48–52]. А. Ж. Бахралинова в своей работе использовала ассоциативный эксперимент для анализа языкового сознания, фокусируясь на национально-маркированном концепте «дала» (степь). Исследование показало специфику ядра и периферии этого концепта в сознании русско- и казахоязычных респондентов, что важно для понимания менталитета [Бахралинова: 1–8].

Отдельно хотелось бы остановиться на исследованиях, связанных с речью детей-билингвов, поскольку целое направление исследований посвящено онтолингвистике и проблемам формирования двуязычия у детей и молодежи. Это критически важно, поскольку языковая среда в семье и школе является определяющей для становления полноценного билингвизма.

Основными инструментами в работе исследователей являлись комплексное тестирование с целью определения уровня владения всеми видами речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, слушание) и сбор психолого-педагогический анамнеза.

Анализ научной литературы по данной проблематике позволил выделить два ключевых направления исследований, непосредственно затрагивающих вопросы формирования речи и двуязычия у детей в контексте Республики Казахстан: разработку индивидуально-диагностического инструментария и анализ институциональной языковой среды.

Так, исследование Кудрявцевой Е. Л. и Волковой Т. В. сфокусировано на создании методической базы для комплексной оценки двуязычных детей и подростков. Актуальность работы подтверждается результатами тестирования, проведенного с более чем 100 детьми и подростками из различных стран, включая Казахстан. Полученные данные выявили острую потребность в разработке унифицированного и многоаспектного диагностического инструмента. Основным результатом работы является создание электронной анкеты и теста, получивших название «Дорожная карта билингва». Данный инструмент призван обеспечить сбор совокупного «анамнеза билингвизма». В его структуру включены блоки вопросов для родителей, педагогов и тест для самих воспитанников. Он позволяет оценить степень сформированности как двуязычия, так и потенциального «полулингвизма» (недостаточного владения языком/языками). Разработанная система диагностики служит фундаментом для последующего индивидуального психолого-педагогического, медико-педагогического и социального сопровождения двуязычных детей и их семей, что необходимо для обеспечения полноценного развития билингвизма [Кудрявцева, Волкова].

Второе направление, представленное в статье М. Джусупова, анализирует роль школьной языковой среды как ключевого фактора, формирующего речь детей-билингвов. В статье исследуется система би- и полиязычного образования в школах, лицеях и колледжах Казахстана в рамках

государственной языковой политики, в частности проекта «Триединство языков» (казахский, русский, английский). Проведенный анализ демонстрирует, что, несмотря на внедрение полиязычия, в школьном образовательном процессе сохраняется доминирование русского языка. При этом русский язык определяется как обязательная общеобразовательная дисциплина, что значительно влияет на условия, в которых формируется речевая компетенция школьников-билингвов. Так, было установлено, что полиязычие в школах реализуется через две основные модели: получение образования на разных языках в рамках одного учреждения и параллельное изучение трех языков. Таким образом, институциональные решения, отраженные в данной статье, выступают внешним, но определяющим фактором становления детской речи и двуязычия в Казахстане [Джусупов: 66].

Таким образом, становится очевидна необходимость учета индивидуальных лингвистических особенностей ребенка в контексте объективно существующей в Республике Казахстан сложной языковой ситуации.

Подводя итог, отметим, что исследования речи билингвов в Казахстане подтверждают, что двуязычие в республике является не просто языковым, но и глубоко социокультурным феноменом, поскольку русско-казахская речь характеризуется наличием промежуточной лингвокультурной нормы, в рамках которой смешение кода осознанно используется билингвами как стратегический ресурс для повышения эффективности общения, т. е., по мнению ученых, не является признаком низкой языковой компетенции. Кроме того, наличие тысяч интерферентных ошибок в корпусных данных свидетельствует о том, что языковой контакт оставляет устойчивый след в речи билингвов, особенно на грамматическом и лексико-семантическом уровнях. Это подчеркивает необходимость разработки специализированных методик преподавания, учитывающих эти систематические расхождения. Исследования речи детей-билингвов показали высокую значимость ранней диагностики языковой компетенции, поскольку феномен «полулингвизма»

остаётся актуальной педагогической проблемой, несмотря на наличие случаев сбалансированного двуязычия.

### **2.3. Прогноз ошибок на основе имеющихся данных**

Подробное рассмотрение особенностей в речи билингов и прогнозирование ошибок возможны лишь с учетом того, что казахский язык обладает особенностями, свойственными тюркским языкам. Тюркские языки характеризуются монолитностью своей структуры, что позволяет проследить общие закономерности во всей языковой семье. Так, всем тюркским языкам присущ агглютинативный строй, который является основным морфологическим принципом: к неизменяемому корню последовательно присоединяются аффиксы. Каждый аффикс несет только одно грамматическое значение. Например, после корня идет аффикс множественного числа, затем – притяжательности, затем – падежа [Баскаков: 13–14].

Автор отмечает также закон сингармонизма – это ведущий фонетический закон. Гласные в слове гармонируют по ряду (передний/задний) и иногда по огубленности. Если корень слова «твердый» (гласные заднего ряда), то и все последующие аффиксы должны быть «твердыми» [Баскаков: 11–12].

Важно учитывать и отсутствие категории рода. В тюркских языках полностью отсутствует грамматический род. Нет различий «он/она/оно» ни в местоимениях, ни в окончаниях глаголов или прилагательных [Баскаков: 14].

Для синтаксиса же характерен фиксированный порядок слов: определение всегда стоит перед определяемым, а сказуемое – в самом конце предложения (модель подлежащее, дополнение, сказуемое) [Баскаков: 15].

Углубляясь в особенности казахского языка, автор пишет, что казахский язык относится к кыпчакско-ногайской подгруппе кыпчакской группы. Он выделяется среди других тюркских языков рядом специфических фонетических и морфологических признаков [Баскаков: 320].

С точки зрения фонетики отмечено соответствие «ш» и «с»: там, где в большинстве тюркских языков звучит «ш», в казахском произносится «с» (например, общетюркское «баш» становится в казахском «бас» (голова)), и соответствие «ч» и «ш», т.е. общетюркское «ч» в казахском переходит в «ш»

(например, общетюркское «ач» – казахское «аш» (открой)) [Баскаков: 321–322].

В части, посвященной морфологии, автор пишет, что казахский язык обладает развитой системой аналитических форм (сочетание основного глагола со вспомогательным), которые передают тонкие аспекты действия (длительность, возможность, завершенность) [Баскаков: 321–322].

Основной лексический фонд казахского языка – исконно тюркский. Заметны пласты арабских и персидских заимствований (в основном в абстрактной, религиозной и книжной лексике), а также значительное влияние русского языка в общественно-политической и технической терминологии [Баскаков: 323].

Несмотря на то что с публикации книги прошло более полувека, процессы, отмеченные в ней, продолжают и по сей день. Еще в середине прошлого века, как пишет автор, русский язык стал основным источником для формирования новой терминологии (интернационализмов) в казахском языке. Это касается не только политических терминов, но и повседневной лексики, которая адаптировалась под законы казахской фонетики (например, кроват – кереует, самовар – самаурын) [Баскаков: 323].

Современный казахский язык также представляет собой динамичную систему, которая, сохраняя классические черты тюркской семьи (сингармонизм, агглютинация), активно эволюционирует в условиях тесного контакта с русским языком. На основе обширного материала, собранного современными лингвистами, можно прогнозировать особенности в речи билингов, вызванные влиянием казахского языка на русский, которые, вероятно, будут доминировать и в нашем исследовании.

#### 1. Фонетическая интерференция.

Согласно исследованию Н. М. Жанпеисовой, Г. А. Кузембаевой и Ж. А. Майдангалиевой, в речи русско-казахских билингов может присутствовать редукция гласных,

т. к. для тюркского сознания не характерно скопление нескольких согласных подряд (особенно в начале слова). Прогнозируется вставка редуцированных гласных [ы] или [і] для облегчения произношения. Примеры: «ыстакан» (стакан), «тырактор» (трактор). [Жанпеисова, Кузембаева, Майдангалиева: 937].

## 2. Грамматическая интерференция.

Наиболее систематически на речь билингвов на русском языке будет влиять отсутствие категории рода, одушевленности, падежей и предлогов в казахском, что может проявиться в ненормативном использовании падежных форм (например, «Я пригласил Вас поговорить по поводу одной дела» (одного дела) и в ошибочном употреблении временных предлогов (*после, через, спустя*) в сочетании с названиями временных интервалов [Жаркынбекова, Чернявская : 476].

## 3. Лексико-семантическая интерференция.

Следует ожидать появления лексических калек (буквальных переводов устойчивых сочетаний) и ошибок в сочетаемости русских слов, когда семантика слова в русском языке проецируется на основе его казахского эквивалента. Возможно, будет присутствовать использование казахизмов (безэквивалентной лексики) для номинации национальных реалий (например, *ақсақал, дастархан*) и для стилизации речи, что в условиях тестирования будет расценено как ошибка [Сулейменова, 2010: 259].

## 4. Смешение кода.

Хотя смешение кода в бытовом общении является нормой для билингвального общества, в условиях учебного или официального дискурса, где требуется сохранение монолингвальной нормы, включения казахских лексем (особенно служебных слов, или эмоциональных маркеров) будут квалифицироваться как ошибка [Мирзоева, Ахметжанова: 45–62].

Таким образом, проведенный анализ источников позволяет определить ключевые направления для эмпирической части исследования, а именно:

выявление и количественная оценка интерферентных ошибок в речи русско-казахских билингвов с использованием методики MAIN.

Подводя итог второй главе, отметим, что проведенный анализ позволил выявить ключевые особенности русско-казахского билингвизма в Республике Казахстан, где языковая ситуация характеризуется сложностью, асимметрией и динамизмом: массовое двуязычие исторически является несбалансированным и субординативным, однако современная государственная политика способствует его эволюции в сторону большей сбалансированности, особенно среди молодого поколения.

Мы также познакомились с исследованиями речи билингвов, которые носят междисциплинарный характер и фокусируются на таких феноменах, как смешение кодов (как коммуникативная стратегия), интерференция на различных языковых уровнях и особенности языкового сознания. Анализ существующих работ позволяет прогнозировать типичные отклонения в речи: грамматические ошибки из-за различий систем языков, лексико-семантические кальки и ситуативное смешение кодов.

## **Глава 3. Нарративы русско-казахских билингвов: анализ данных**

Настоящая глава посвящена подробному представлению, систематизации и интерпретации эмпирических данных, собранных в 5-м классе в одной из школ Республики Казахстан. Наше исследование было направлено на изучение особенностей письменной речи учащихся, особенно в контексте билингвизма и языкового контакта.

Основной целью анализа является количественная и качественная оценка лингвистических отклонений и ошибок в продуктивной письменной речи, которые могут быть обусловлены межъязыковой интерференцией.

Материал был полученный путем сбора связных письменных текстов с использованием стандартизированного стимульного материала MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives), обеспечившего возможность сравнительного анализа и объективной категоризации выявленных ошибок, что позволяет сделать обоснованные выводы о влиянии билингвальной среды на формирование навыков письма у школьников [Гагарина, Класерт, Топаж].

### **3.1. Порядок проведения эксперимента**

Сбор данных осуществлялся в строгом соответствии с этическими принципами и стандартизированным протоколом, адаптированным для целей данного лингвистического исследования. Процедура включала три ключевых этапа. Прежде чем приступить к сбору данных, было получено письменное информированное согласие родителей (законных представителей) учащихся. На данном этапе родителям была предоставлена информация о целях исследования, его неинвазивном характере, гарантиях анонимности и праве на отказ от участия на любом этапе (см. Приложении 1) Участие в исследовании было строго добровольным. Для формирования репрезентативных групп и контекстуализации последующего лингвистического анализа проводился сбор

метаязыковой информации. Родителям была предложена анкета (см. Приложение 2), включающая ключевые вопросы для идентификации билингвальных учащихся. Анкета содержала сведения о возрасте и поле ребенка, о языке (языках), используемых дома и в дошкольном возрасте, а также о возрасте начала обучения русскому языку (если он не является первым/доминантным) и об общем языковом окружении.

Полученные данные позволили разделить школьников на группы, что является необходимым условием для проведения анализа ошибок, обусловленных межъязыковой интерференцией. Участие в исследовании в итоге приняли 12 учеников 5 класса в возрасте 10–11 лет, которые, по полученным из анкеты для родителей данным, являются русско-казахскими билингвами.

Для обеспечения стандартизации стимула использовались два набора сюжетных картинок из методики MAIN: «Козлята» и «Птенчики». Детям было предложено самостоятельно выбрать один из двух закрытых конвертов, что является стандартной процедурой для минимизации возможного влияния общего просмотра или обсуждения. Каждый выбранный конверт содержал серию из шести картинок, составляющих связный сюжет. Затем учащемуся было дано задание внимательно изучить последовательность картинок и написать по ним максимально связную историю.

Важно отметить, что в соответствии с целью работы, направленной на анализ письменной речи, этап вопросов на понимание истории был исключен из протокола. Вся собранная информация представляет собой оригинальные письменные нарративы, которые далее подлежали детальному лингвистическому анализу с акцентом на структурные, лексические и грамматические ошибки, связанные с билингвизмом.

За счет слепого выбора конвертов с заданием количество ответов по каждой из стимульных серий картинок получилось не одинаковое. Нарративы по сюжету «Козлята» представлены пятью текстами. Нарративы основаны на сюжете о спасении козленка. Корпус же нарративов по сюжету «Птенчики»

состоит из 7 текстов, основанных на сюжете, где птенцы подвергаются нападению кошки.

Анализ объема собранного материала показал, что общий корпус состоит из 1378 слов. При этом наблюдается значительная вариативность в объеме индивидуальных письменных работ. Самые короткие нарративы составили 81 слово (Нарратив 1 и 9), что свидетельствует о минимальной разработке сюжета. В то же время максимальный объем демонстрирует Нарратив 11, состоящий из 180 слов. Такой разброс (более чем в два раза) между минимальным и максимальным количеством слов является важным показателем различий в экспрессивных возможностях, уровне детализации, а также индивидуальных стратегиях планирования и создания связного письменного текста среди учащихся 5-го класса.

### **3.2 Характеристика информантов (по данным анкет для родителей)**

Для корректного анализа и интерпретации полученных данных мы прежде всего сравнили сведения об информантах, полученную при анкетировании родителей. Для удобства мы разделили вопросы анкеты (см. Приложение 2) и ответы родителей по смысловым блокам: социо-демографические, связанные с ранним речевым развитием ребенка, социально-экономические, связанные с языковой средой ребенка, и вопросы, направленные на субъективную оценку языковой компетенции.

#### **1. Социо-демографический профиль участников (Вопросы 1–7)**

Выборка состоит из детей школьного возраста (2014–2015 годов рождения), которые начали обучение в школе в 2021 году. Большинство посещает двуязычную школу с первого класса (с русским языком обучения). Все участники родились и постоянно проживают в Казахстане, что классифицирует их как «нативных» билингвов в специфическом социолингвистическом контексте страны.

#### **2. Раннее речевое развитие и здоровье (Вопросы 8–13).**

Этот блок позволяет оценить физиологическую базу для освоения языков. Первые слова и фразы: средний возраст появления первых слов составляет 15–19 месяцев (см. Диаграмма 1). Учитывая возраст детей, оценка родителями времени появления первых слов оказывается субъективной и не может служить основой для оценки уровня речевого развития. Родители не помнят, когда ребенок заговорил. С такой точки зрения, еще важнее оказывается количественная оценка нарративов, которую мы провели: это и есть способ оценки речевых компетенций детей.

Примечательно, что у части детей первыми были слова сразу на обоих языках (см. Диаграмма 2)

В каком возрасте Ваш ребенок начал говорить первые слова?

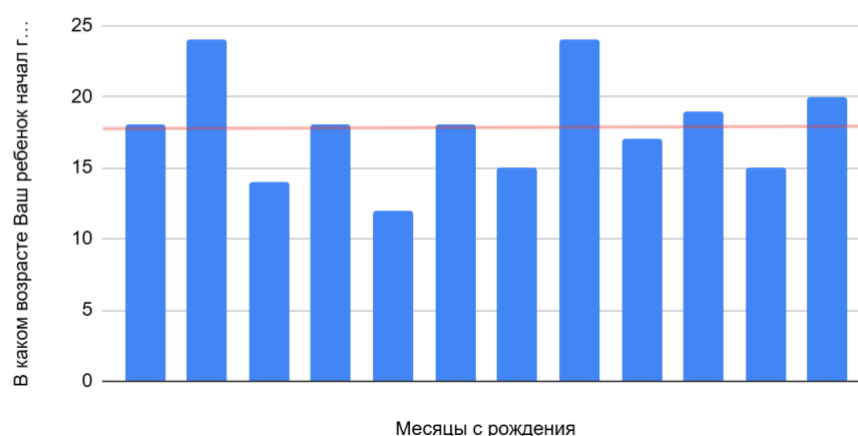


Диаграмма 1. Средний возраст появления первых слов

Первые слова и фразы ребенка были...

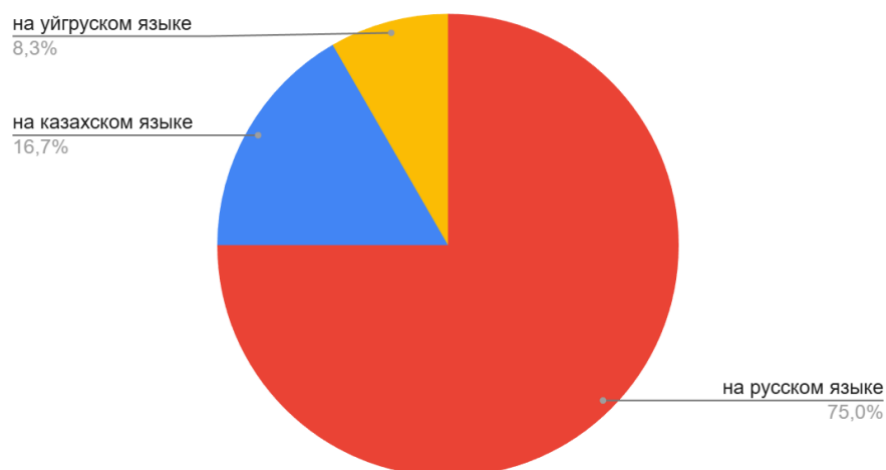


Диаграмма 2. Первые слова ребенка

Анамнез: у подавляющего большинства детей отсутствуют проблемы со слухом и речевые задержки в семейной истории. Это крайне важно для чистоты исследования макроструктуры текстов, так как исключает влияние патологических факторов на развитие нарративных навыков.

3. Социально-экономический статус и языковой фон родителей (Вопросы 14–23)

В целом, данные анкет демонстрируют высокий социально-экономический статус семей, т. к. большинство родителей имеют высшее образование.

Матери и отцы в основном являются носителями двух и более языков. В качестве родного доминирует казахский, в качестве второго – русский (см. Диаграммы 3–8).

Укажите родной язык матери

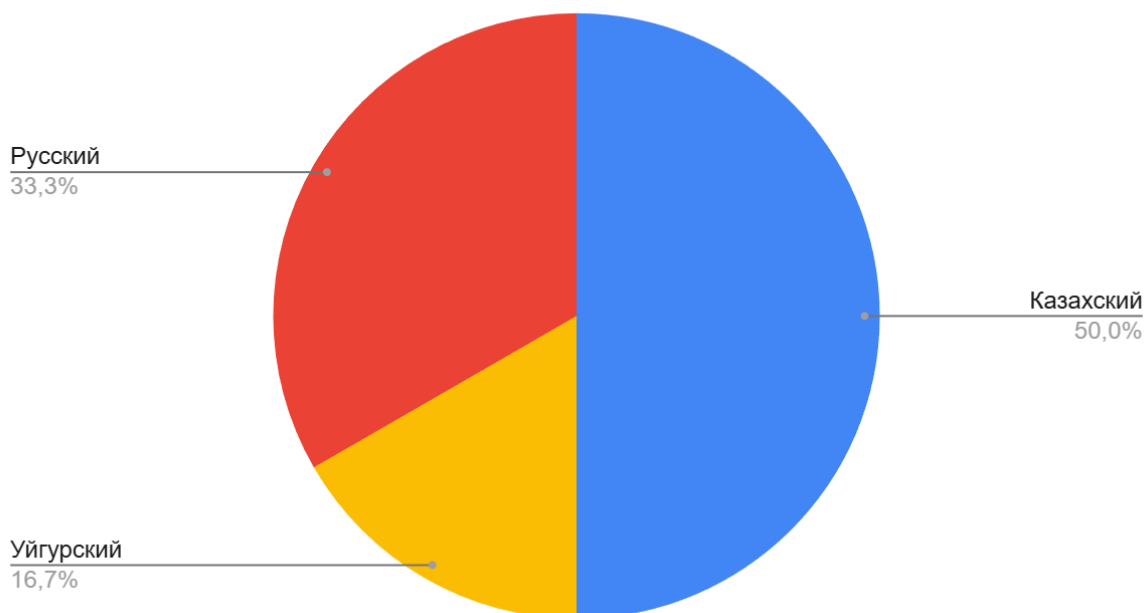


Диаграмма 3. Родной язык матери

Укажите родной язык отца

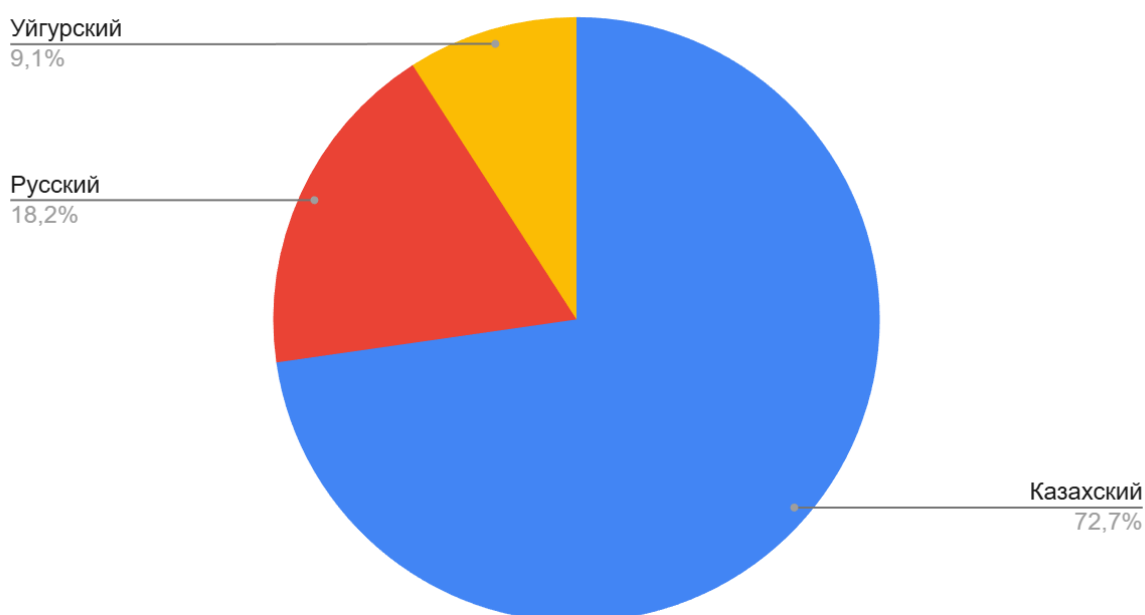


Диаграмма 4. Родной язык отца

Укажите второй язык матери

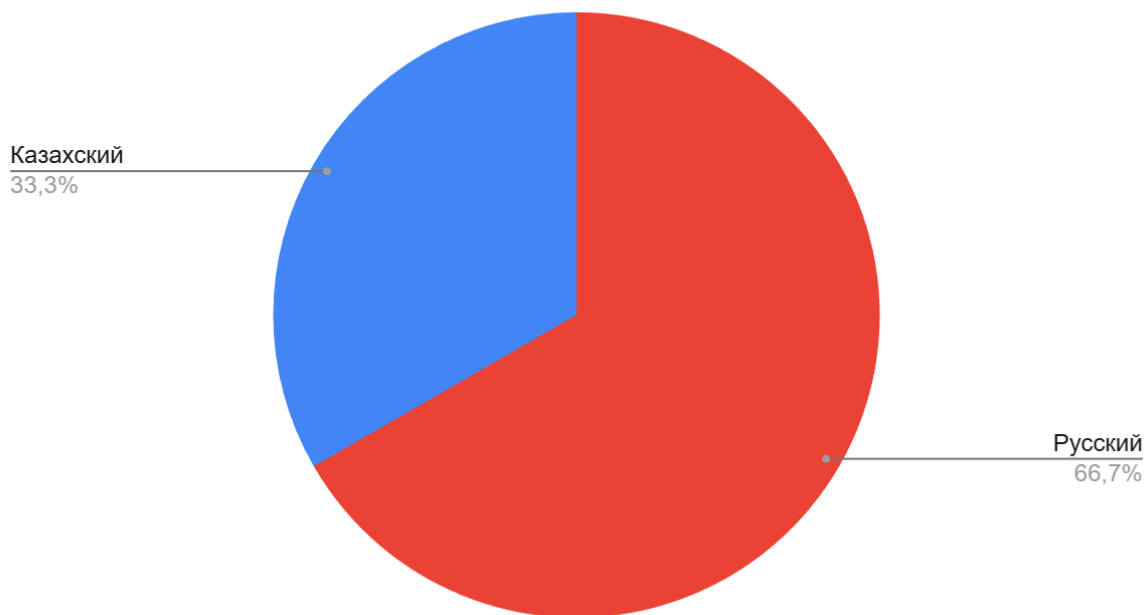


Диаграмма 4. Второй язык матери

Укажите второй язык отца

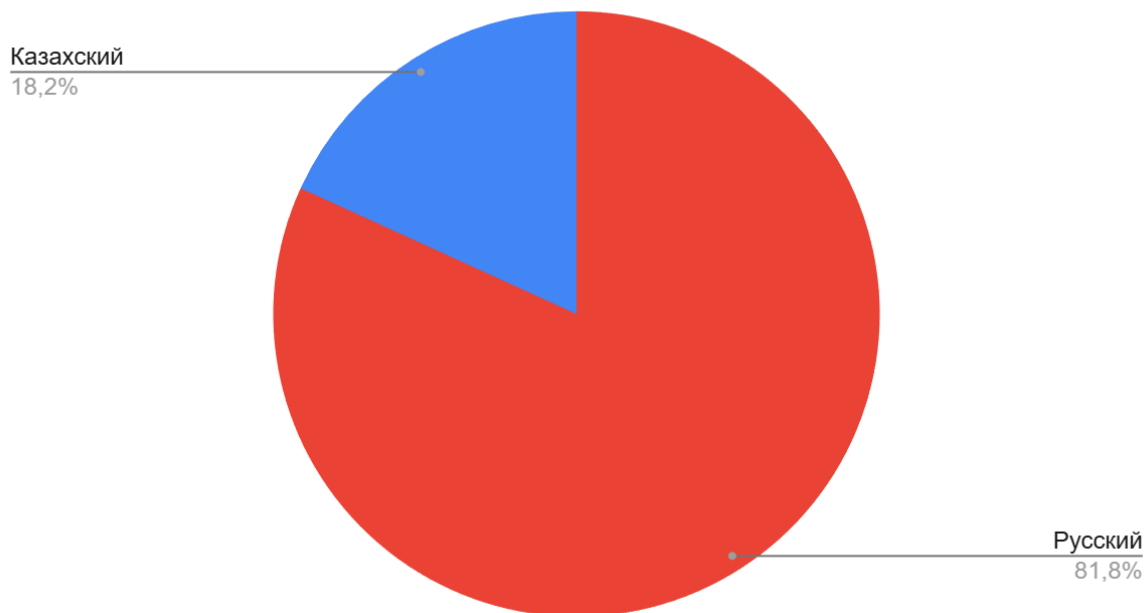


Диаграмма 5. Второй язык отца

### На каких еще языках говорит мать?

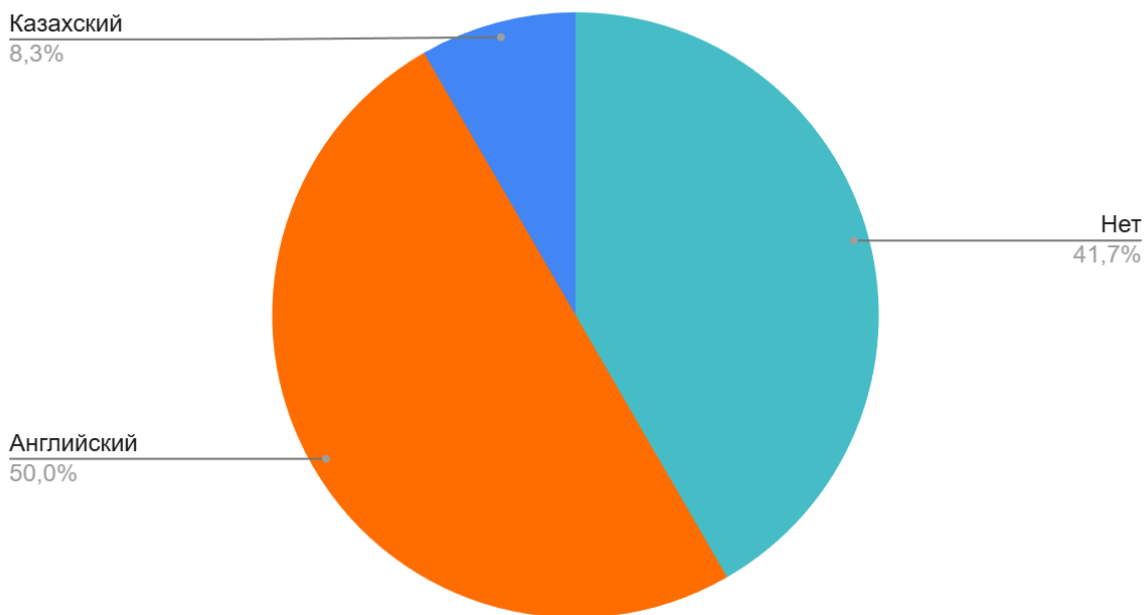


Диаграмма 6. Дополнительные языки матери

### На каких еще языках говорит отец?

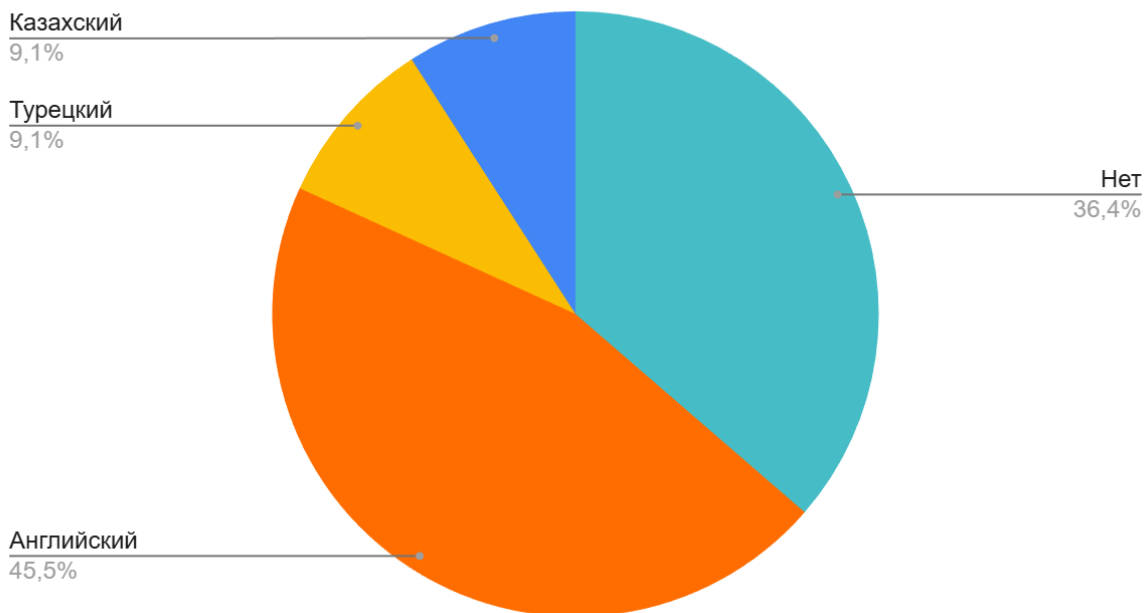


Диаграмма 7. Дополнительные языки отца

#### 4. Языковая среда (Вопросы 24–32)

Анализ языковой среды показывает сложную картину, т. к. в общении с ребенком матери чаще используют русский язык (47,1 %), в то время как у

отцов пропорция русский/казахский одинаковая (46,7 %) (см. Диаграммы 8 и 9).

### На каком языке разговаривает мать с ребенком

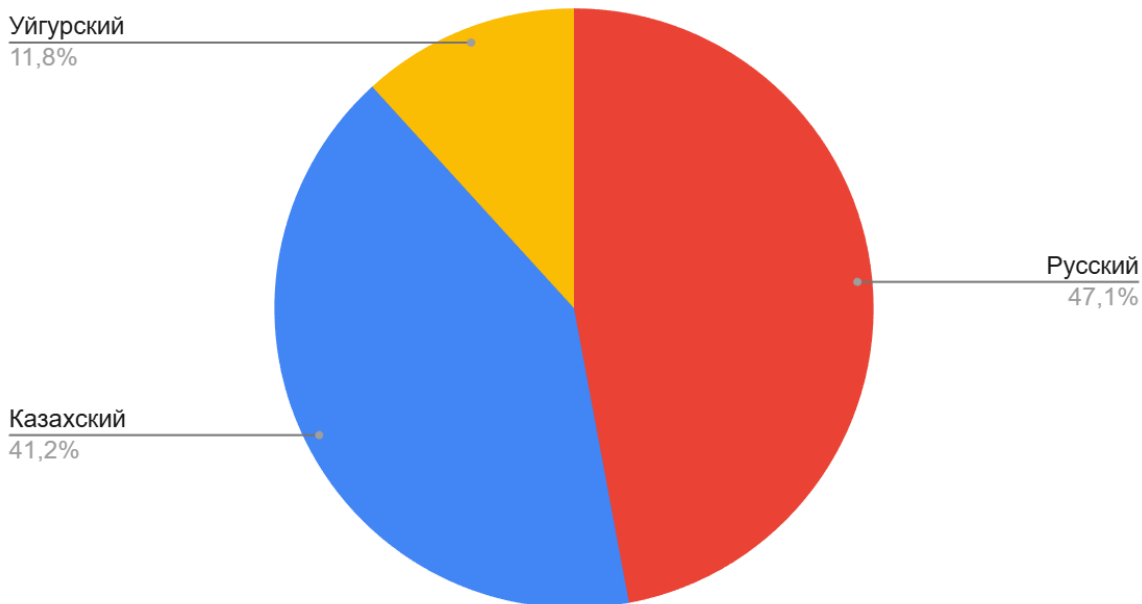


Диаграмма 8. Язык общения матери и ребенка

### На каком языке разговаривает отец с ребенком

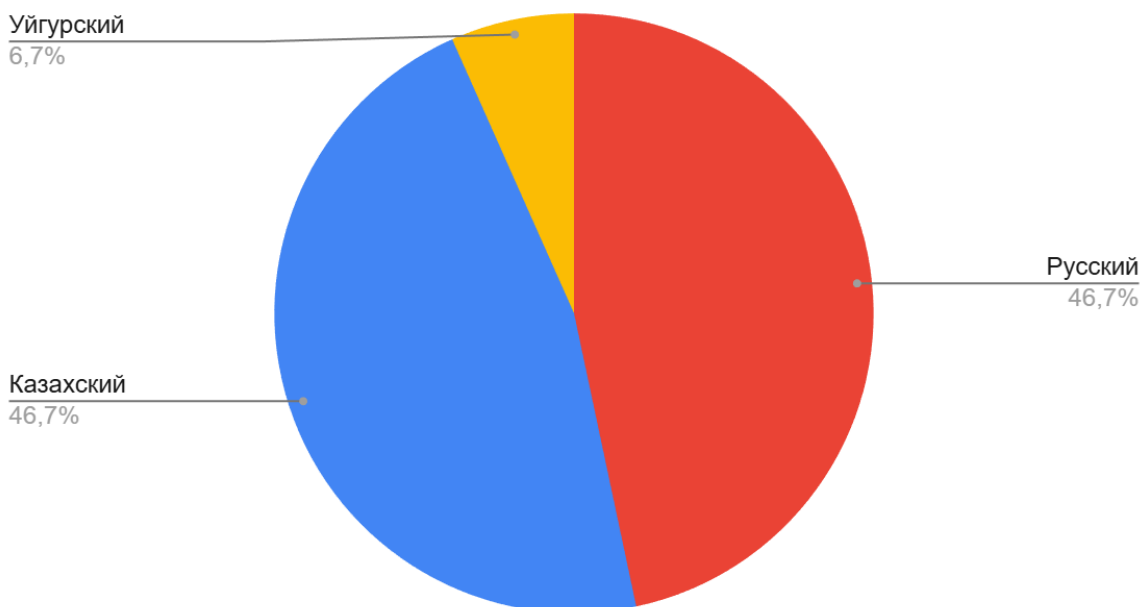


Диаграмма 9. Язык общения отца и ребенка

Возраст контакта со вторым языком у большинства начался с рождения или до 3 лет. Это позволяет определить данных детей как симультанных (одновременных) билингвов (см. Диаграмму 10).

С какого возраста у Вашего ребёнка появился регулярный контакт со вторым языком?

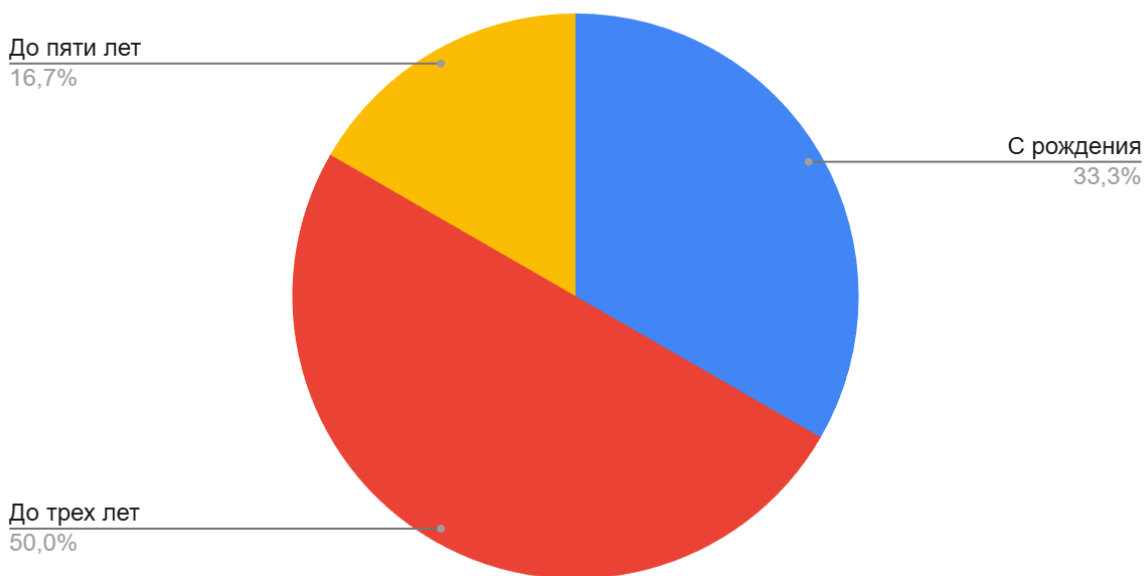


Диаграмма 10. Возраст начала контакта со 2 языком

Помимо семьи, огромную роль играют СМИ, компьютерные игры, книги и школьная среда, где русский язык часто доминирует (см. Диаграмму 11).

В каких ситуациях Ваш ребёнок сталкивается со вторым языком?

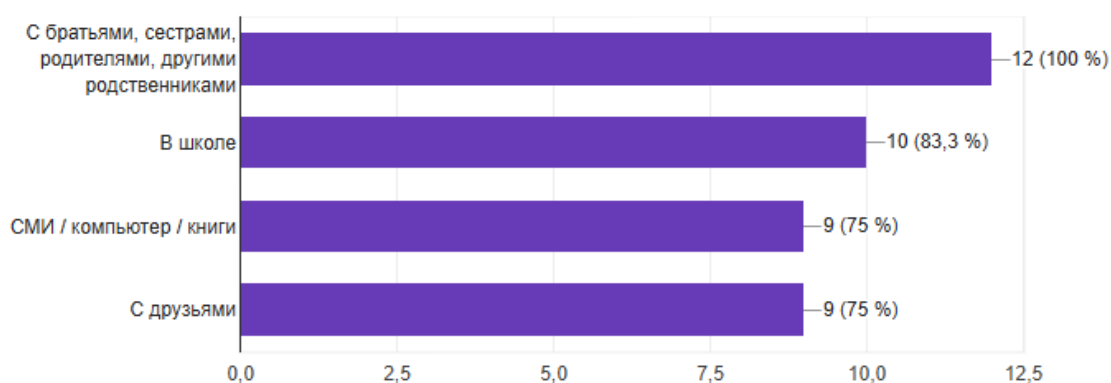


Диаграмма 11. Сферы использования русского языка

Важно отметить, что, отвечая на вопрос о языковых предпочтениях ребенка, 80% родителей выбрали русский (см. Диаграмма 12). Опираясь на эмпирические данные о преобладании русского языка в быту среди городского населения, можно сказать, что данная ситуация типична для семей, где оба родителя считают родным языком казахский. Подтверждение данному явлению можно найти и в научных работах, к которым мы обращались во второй главе, поскольку ученые подчеркивают массовый характер билингвизма в Казахстане и активное функционирование русского языка во всех сферах жизни, в том числе и в быту.

На каком языке предпочитает говорить Ваш ребенок?

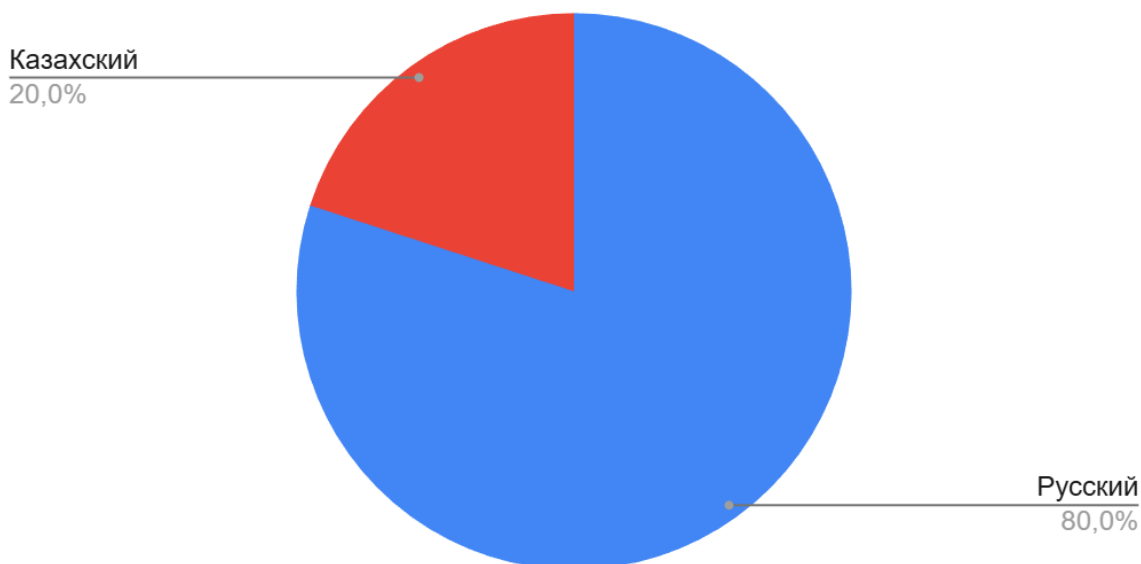


Диаграмма 12. Языковые предпочтения ребенка

##### 5. Субъективная оценка языковых компетенций (Вопросы 33–41)

На основе диаграмм 13 и 14 можно сделать выводы о текущем состоянии языков: владение русским оценивается как отличное (75% ответов) и довольно хорошее (25%), никто из родителей не отметил вариант «плохо» (см. Диаграмма 13), в отличие от казахского языка, владение которым на отлично и «довольно хорошо» оценили 41,7% родителей, а вариант «плохо»

выбрали 16,7% (см. Диаграмма 14). Примечательно, что вариант «очень плохо» не был выбран ни для одного из языков.

### Уровень речевых навыков по русскому языку

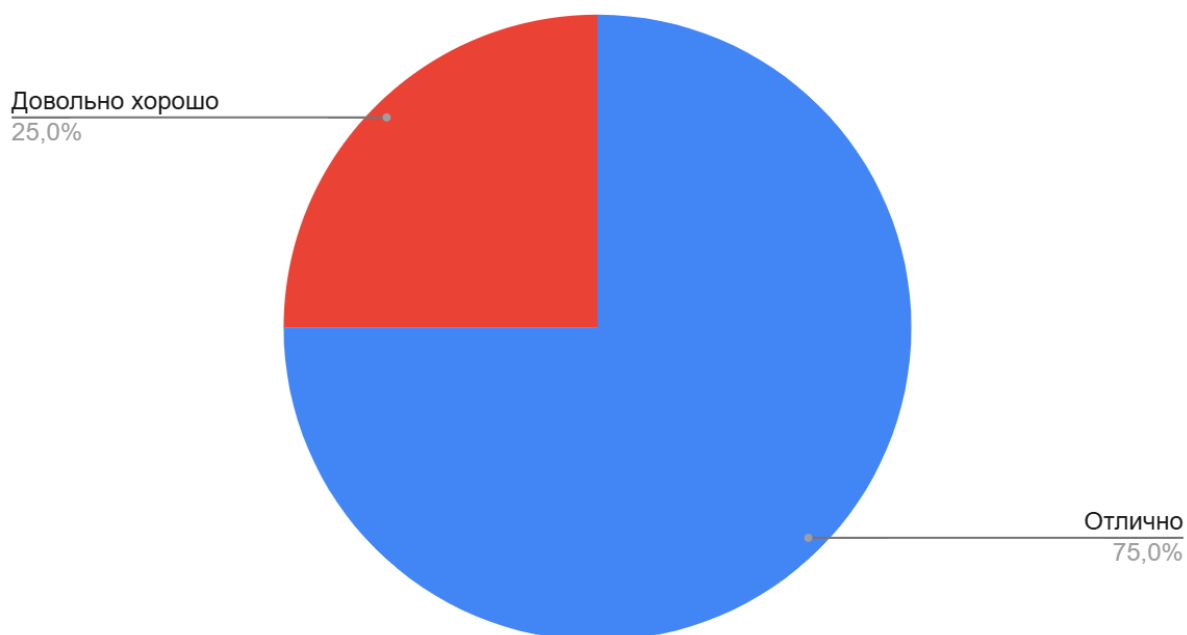


Диаграмма 13. Уровень речевых навыков по русскому языку.

### Уровень речевых навыков по казахскому языку

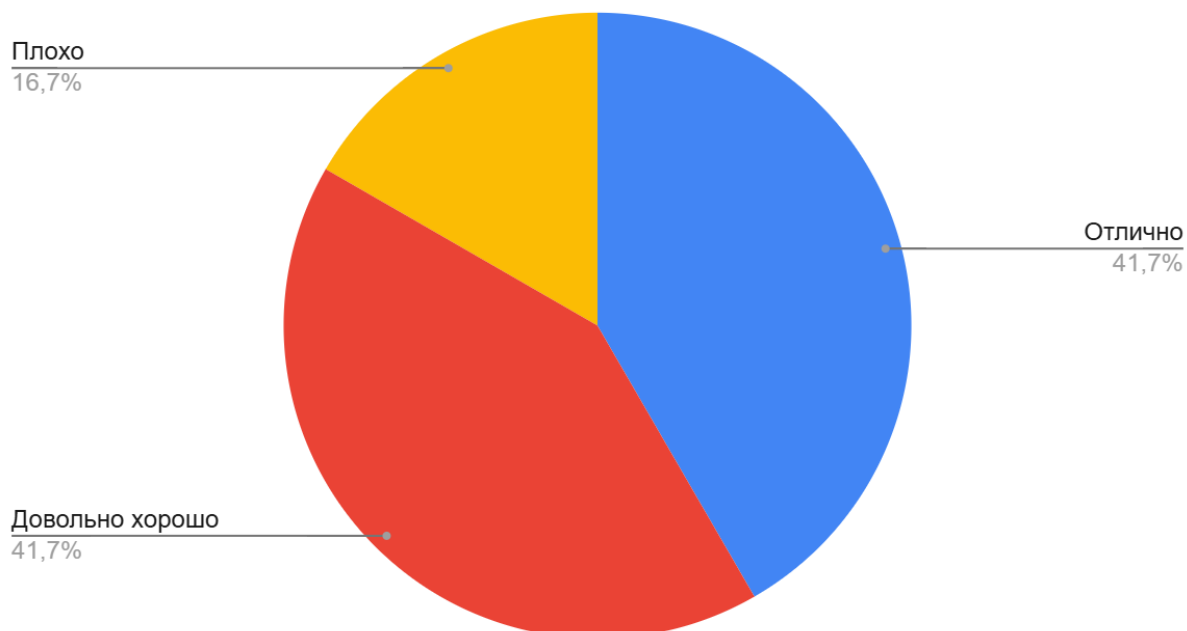


Диаграмма 14. Уровень речевых навыков по казахскому языку

Несмотря на то что родным языком считается этнический язык семьи, функционально доминирующим (языком, на котором легче выражать мысли) для многих детей становится русский, что типично для языковой ситуации в Казахстане (см. Диаграмма 15).

На каком языке, на Ваш взгляд, Ваш ребенок говорит лучше?

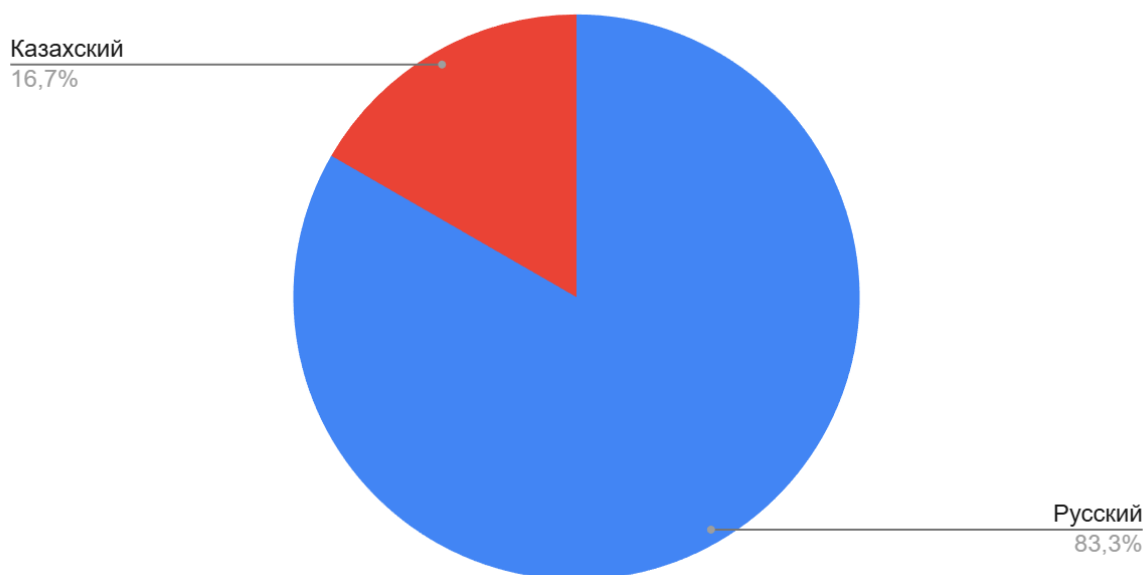


Диаграмма 15. Язык с более сформированной языковой компетенцией

Подводя итог, отметим, что исследуемая группа представляет собой однородную выборку нативных симультанных билингов школьного возраста, постоянно проживающих в Казахстане. Все дети обучаются в двуязычной школе с русским языком обучения. Все информанты воспитываются в семьях с высоким социально-экономическим и образовательным статусом, где родители, как правило, сами являются би- или мультилингвами. Этнически и формально «родным» языком для большинства семей является казахский.

Однако наблюдается явное расхождение между формальным (этническим) и функциональным статусом языков. Несмотря на казахский как заявленный родной язык семьи, русский язык является функционально доминирующим в ключевых сферах жизни ребенка: в коммуникации (русский

преобладает особенно со стороны матерей и казахский и русский распределены в равной степени у отцов), в образовательной среде (школа), в сфере медиапотребления и досуга (СМИ, книги, игры). И, что важно, русский доминирует в субъективных языковых предпочтениях самих детей (80% предпочитают русский).

Сформировался специфический тип билингвизма, при котором русский язык выступает как доминантный в коммуникации и познании, в то время как казахский язык сохраняет этнокультурную и семейную значимость. Это отражается в субъективной оценке родителями компетенций: русский язык часто воспринимается как более развитый.

Анамнез детей (отсутствие серьезных речевых задержек, проблем со слухом, нормативное раннее речевое развитие) указывает на отсутствие патологических факторов, которые могли бы исказить картину становления нарративных навыков. Это позволяет считать группу репрезентативной для исследования особенностей макроструктуры текста у билингвов в данных социолингвистических условиях.

Группа представляет собой модель билингвального слоя в современном Казахстане, для которого характерно формальное владение этническим языком при реальной коммуникативной и когнитивной доминировании русского языка. Это типичная ситуация для городской среды и системного двуязычного образования, как мы писали ранее в главе 2.

### **3.3 Анализ нарративов по методике MAIN**

Оценка повествовательных навыков в данной работе проводилась с использованием инструмента MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives). В качестве методологической базы и эталона анализа использована работа А. Ш. Аманова и Н. В. Гагариной [Аманов, Гагарина: 7–20].

Методика MAIN позволяет оценить три уровня организации текста: макроструктуру, структурную сложность и микроструктуру.

Макроструктура истории (0–17 баллов). Этот показатель оценивает наличие ключевых логических узлов повествования. Общий балл складывается из нескольких компонентов:

1. Экспозиция / Ориентация (0–2 балла): 1 балл за указание времени действия («однажды», «давным-давно») и 1 балл за указание места действия («на речке», «в лесу» и т. д.).
2. Компоненты эпизодов (по 5 баллов на каждый из 3-х эпизодов): каждый рассказ по картинкам MAIN состоит из трех четких эпизодов. Для каждого эпизода начисляются баллы за:
  - Внутренний стимул: событие, которое побуждает героя к действию (например, лиса увидела козленка).
  - Цель: выражение намерения героя («хотел съесть», «решил спасти»).
  - Попытка: конкретное действие для достижения цели («прыгнула в воду», «укусила за хвост»).
  - Результат: итог действия («вытащила из воды», «лиса убежала»).
  - Внутренняя реакция: эмоциональный отклик персонажа на результат («обрадовались», «был в шоке») [Gagarina et al., 2019: 1–49].

Далее оценивается сложность сюжета (секвенции). Этот критерий оценивает логическую связь компонентов истории. Работы информантов анализируются с точки зрения количества:

- секвенций «попытка + результат»;

- целей (без попытки или результата);
- секвенций «цель + попытка» или «цель + результат»;
- секвенций «цель + попытка + результат» [Gagarina et al., 2019: 1–49].

Анализ микроструктуры предполагает подсчет количества слов, описывающих внутренние состояния. Они делятся на:

- Описание восприятия (видеть, слышать, чувствовать, нюхать).
- Описание физиологических состояний (быть голодным, испытывать жажду, хотеть пить, быть утомленным, быть раненым, больно и т. д.).
- Описание сознания (жить, проснуться, уснуть и такие формы, как живой, бодрствующий, спящий и т. д.).
- Описание эмоций (грустный, счастливый, радостный, злой, взволнованный, обеспокоенный, разочарованный, испуганный, напуганный, гордый, смелый, (чувствующий) в безопасности, довольный, удивленный и т. д.).
- Ментальные глаголы (хотеть, думать, знать, забывать, решать, верить, спрашивать себя, планировать и т. д.).
- Глаголы речи (говорить, называть, кричать, предупреждать, спрашивать и т. д.) [Gagarina et al., 2019: 1–49].

Оцененные по MAIN нарративы можно увидеть в Таблице 3 «Сводная оценка нарративов по методике MAIN», а полная сводная таблица разбора всех 12 нарративов по критериям MAIN представлена в Приложении 3 к настоящей работе (см. Приложение 3).

№	Нарратив	Оценка структуры истории	Оценка сложности сюжета	Описание психологического состояния
1	<i>Было два козленка и одна мама, один ел травку, а другой нечаянно упал в речку. Подошла мама и спасла</i>	8	1	3

	<p>козленка. А из-за дерева вдруг появилась лиса. Лиса вдруг набросилась на козленка пока мама коза отвернулась. И вдруг лиса набросилась на козленка, и ворога это увидела. Ворона подлетела и(у) укусила лису. Лиса испугалась и убежала а коза и козленок подбежали к козленку и начали обниматься, а ворона продолжала кусать лису.</p>			
2	<p>Жили были одна каза и дети казы казлята их было 2. однажды когда они пошли на прогулку. один козлёнок ел траву авторой хотел попить и упал в воду козлёнок не умел плавать. мама каза испугалась и прыгнула в воду спасать его и вытащила из воды. оказалось что за деревом заними наблюдала лиса которая уже 2 дня не ела. потом когда 1 ел траву, а мама каза о, отвернулась лиса из дерева выскочила на вторую казу. лиса калодная схватила и закричала я тебя щас съем, а каза закричала. -А-а-а-а помогите мать казлёнка увидила и закричала помогите! На шум прилетела ворона. И прямо на</p>	13	3	9

	<i>лису со скоростью 50 км/ч полетела вцепилась на лису. и лиса убежала. потом мама козлёнка сказал спасибо огромное.</i>			
3	<i>Жили были козлята мама, и дети. И один из козлят упал в озеро и он говорил:мама! мама!. потом мама побежала с детёношу и помогла ему выйти с озера. А другой козлёнок в то время кушал и лиса захотела его скушать. А пока мама смотрела за другим козленкам прибежала лиса к козленку который кушал. Козлёнок испугался и за кричал: А-А-А-А. А мама не заметила лису. Козленок хотел убежать но лиса поймала его за ногу. И в тот момент это увидела ворона. И ворона полетела и укусила за хвост лисы. Тогда Мама и козленок увидели и были в шоке от этого и сам козленок тоже. И козленок побежал к маме и они обнялись в ворона угнала лису. И так жили они долго и щасливо.</i>	13	3	11
4	<i>Жили были 2 козленка и их мама. Пошли они на речку попить воды и тут младший козленок упал в речку мама это заметила и побежала она</i>	11	3	6

	<p><i>спасать своего козленка. Мама спосла козленка но тут стояла за деревом хитрая лиса она хотела съестть старшего козленка а мама лису не заметила. И тут лиса выпругнала на старшего он испугался. А там сидеоа ворона на дереве на это заметила и напала на лису ворона прогнала хитрую лису.</i></p>			
5	<p><i>Жил был казлёнок мак и у него был младший брат Вильиард. Когда Вильиард пошёл купатся он начил тонуть но его мама спасла его. А вот Марк ел травку и он даже неподазривал что за ним слидит хитрый лис. Но вдруг лис выпрыгнул из за дерева козлёнак закричал но была уже поздно. Мама с козлюнком Вильиардом пила воду, Макс пытался выбратся из лавушки хитрого лиса! но лис нездавался, он держал Макса за лапку. Мама побежала к своему козлюшку но несмогла нечего зделать. Но вдруг откуда невозьмись прилетел ворон! и укусил лиса за хвост лиса крикнула!а!а!а!а! Но ворон продолжил и прогнал лиса. Мама Вильиард и Макс снова вместе!</i></p>	11	2	3

6	<p><i>Птички проснулись они очень хотели кушать. Их мама пошла за едой. Кошка увидела птенцов но сама кошка была голодной. Она хотела перекусить. Пришла их мама и начала кормить своих птенцов. Она не заметила кошку. И птица пошла еще заедой. Птица пришла и накормила второго птенца. Но кошка начала тентся к птенцу. Увидела собака кошку. И потенула её за хвост. Кошка обернулась а заней сабака побежала кошка. А птенцы не пострадали. Мама птица тронулась поступком сабаки. Хорочто же что сабака пришла. спасибо большое собаке. Она спасла нам жизнь.</i></p>	9	4	12
7	<p><i>Давным давно жили воробьи. У воробьихи были птенцы, они были маленькими резвивыми и красивыми. Они жили на огромном красивом дереве, в нутри дерева стаяло гнездо. Воробьята очень любили зёрна. Мама воробьиха увидела это и палетела за зёрнам, и принесла им зёрна. За эти наблюдал злой кот Вася. Кот Вася начал лесть на дерево. Он очень хотел съесть</i></p>	13	3	12

	<i>птенцов. Но это заметил пёс Бобик. Он решил защитить птенцов. И напал на кота. Кот Вася испугался и хотел убежать. Но пёс Бобик погнался за ним. Мама Воробьяха обняла птенцов. Конец!</i>			
8	<i>Два птенца сидят в гнезде и они хотят кушать. Мама полетела за едой, а кот ждал пока мама птенцов улетит. Кот хотел скушать птенцов, а птенцы смотрели на кота. Мама прилетела и дала птенцам еду, а кот уже лезит на дерево за птенцами. Кот уже хотел напасть на птиц но птенчик хотел защитить мама и еще одного птенца, но вдруг собака заметила кота. Собака поймала кота, и кот убежал навсегда. Теперь птенцы и их мама спасены от кота. Собака спасла птенцов и их маму.</i>	9	2	13
9	<i>Жили-были мама птица и её птенчики. мама птица улетела за едой чтобы накормить птенцов. Кошка это заметила и захотела съесть птенцов. Когда прилетела мама птица и пренесла еду. Кошка полезла на дерево чтобы зобрать</i>	11	3	7

	<i>птенцов и съест. Кошка уже схватила одного птенца. Но собака это заметила, и потянула кошку за хвост и кошка упала. Потом собака прогнала кошку. И мама птица сказала спасибо собаке.</i>			
10	<i>Жили-были 3 птички МАМА птичка, и 2 ребёночка. Они жили на большом большом дереве. И вдруг детишки говорят! Мама- мама мы хотим есть! Мама говорит «Хорошо детки!» Но мама говорит! Будьте аккуратней! И мама улетела далеко далеко. Детишки смотрели как улетает их мама, и вдруг они слышат и видят голодный взгляд кошки, птички начали кричать мама-мама! Но мама была уже далеко! А кошка становится всё голоднее и голоднее! Но вдруг от куда невозьмись летит мама и прогоняет кошку! Мама с со спокойствием начала кормить птичек, но они не знают что кошка уже лезет по дереву!!! И вдруг кошка резко хватается за гнездо! мама птичка помочь птичка но вдруг она видит собаку! И кричит помогите! помогите! Собака понела птичку и</i>	8	2	13

	<p><i>резко зхватила хвост кошки! и прогнала её! Птички были давольны и мама тоже! Птички от благодарили собаку и собака убежала. И мама не больше не оставляет их одних.</i></p> <p><i>Вот и сказочки конец а кто слушал молодец</i></p>			
11	<p><i>Жила была ласточка, она выращивала птенцов. У Ласточки было 2-два птенца, она оберегал а их, воспитывала. Однажды случилась беда! Когда её птенцы захотели полакомица любимым лакомством. Она полетела искать еду чтобы до сыта накормить их. Когда она улетела жирненький кот Боюн подходил к дереву, он протер свой рот лапой от слюней и начал залезать о карапкался на дерево. К этому времени прилетела их мама но кот не боялся её он прадолжил карапкаться на дерево. Пока мама кормила 1-первого птенца кот схватил 2-второго. Но собака Лика увидела это и у неё загорелось желание помочь ласточке. Птичка увидела как кот схватила её птенца а потом исчез. Ласточка не</i></p>	8	4	15

	<p><i>понимала куда кот пропал но потом когда посмотрела вниз. Она увидела как собака Лика схватила зубами кота Боюна за хвост, сначала она испугалась но потом она обрадовалась сто враг побежден. Потому что кот упал и убежал, а за ним гналась добрая собака Лайка.</i></p> <p><i>Семья ласточки спасена!</i></p>			
12	<p><i>В лесу на дереве на не большом гнёздышке были маленькие воробьята. Захотелось им поесть и мама воробьят полетела искать еду. Но когда мам воробьят улетела искать еду, и кот заметил воробьят и ему захотелось поесть. Но мама воробьят принесла воробьятам еду но не заметила кота, мама воробьят хотела накормит второго воробья, и кот почти не съел воробья, но собака это заметила и окусила коту хвост коту стало больно и он сильно замяукал., мама воробьят это заметила и начала защищать воробьят, собака гонялась за кошкой и кошка убежала и они вздохнули.</i></p>	10	3	11

Таблице 3 «Сводная оценка нарративов по методике MAIN»

Количественные показатели макроструктуры в исследуемой выборке варьируются от 8 до 13 баллов. Несмотря на то что событийный ряд сохранен у всех информантов, анализ выявил специфические особенности реализации отдельных компонентов.

Во-первых, экспозиция и ориентация, т. е. способность ввести слушателя в контекст (указать время и место), является важным маркером нарративной зрелости. В выборке наблюдается поляризация.

Развернутая экспозиция присутствует в нарративах 2, 3, 5, 7 и 11, они демонстрируют использование классических сказочных формул: *«Давным-давно жили воробьи... на огромном красивом дереве»* (Нарратив 7), *«Жил-был козлёнок Мак...»* (Нарратив 5). Это свидетельствует о сформированности жанровых представлений.

Редуцированная экспозиция отмечается в нарративах 1, 6 и 8, где введение отсутствует или подменяется констатацией текущего действия: *«Птички проснулись, они очень хотели кушать»* (Нарратив 6). В таких случаях информант опирается на визуальный стимул (картинку), предполагая, что контекст очевиден слушателю, что снижает автономность текста.

Данные по целеполаганию и внутренней реакции, т. е. компоненты, отражающие ментальный план героев, оказались менее разработанными. Часть информантов (1, 4, 8, 12) фокусируются только на компонентах «Попытка» и «Результат». Большинство информантов склонны к перечислению действий, пропуская этап формирования намерения. Однако в работах с высокими баллами (13) фиксируется четкая экспликация целей: *«Лиса хотела съесть старшего козленка»* (Нарратив 4), *«у неё загорелось желание помочь ласточке»* (Нарратив 11).

Физический результат (спасение) отмечается почти всеми, в то время как «внутренняя реакция» (эмоциональный итог) часто игнорируется. Исключение составляют работы, где результат подкреплен оценкой: *«Она обрадовалась, что враг побежден»* (Нарратив 11), *«мама козлёнка сказала*

*спасибо огромное»* (Нарратив 2) и *«мама птица тронулась поступком собаки»* (Нарратив 6).

Далее мы проанализировали способность детей связывать компоненты в сложные эпизодические блоки (секвенции). Линейные секвенции по модели «Действие – Результат» являются доминирующей, например, *«Ворона подлетела и укусила лису. Лиса испугалась и убежала»* (Нарратив 1) и *«И мама улетела далеко далеко... Мама с со спокойствием начала кормить птичек»* (Нарратив 10). Подобная структура отражает внешнюю динамику, но не раскрывает внутреннюю логику персонажа.

Комплексные же секвенции по модели «Цель – Попытка – Результат», которые маркируют продвинутый уровень нарративной компетенции зафиксированы в Нарративах 7 и 11. Так, информант 11 выстраивает сложную цепочку: *«Лика увидела это и у неё загорелось желание помочь ласточке (Ц) – собака Лика схватила зубами кота Боюна за хвост (П) – кот упал и убежал (Р)»*. Информант 7 в свою очередь использует данную модель дважды: *«палетела за зёрнам (П+Ц) – и принесла им зёрна. (Р)»* и *«Он решил защитит птенцов (Ц) – И напал на кота (П) – Кот Вася испугался и хотел убежать. Но пёс Бобик погнался за ним(Р)»*.

В некоторых работах заметна фрагментарность, например в нарративе 6 при высоком балле сложности (4) наблюдается структурная рыхлость: заявленные цели не всегда находят отражение в последующих попытках, что характерно для стадии становления связного высказывания. В нарративе 8 можно увидеть наоборот, только желание без действия: *«Кот хотел скушать птенцов»* (Нарратив 8).

Переходя к микроструктуре и оценке лексики психических состояний, отметим, что ментальный лексикон позволил выявить глубину понимания информантами психологии персонажей. Общее количество слов/словосочетаний в данной категории варьируется от 3 до 15. Важно отметить, что высокий показатель у Нарратива 11 (15 слов), а у Нарратива 7 много категорий.

Анализируя физиологические состояние героев в историях, мы заметили, что голод – главный двигатель сюжета для антагонистов (Лиса/Кот) и жертв (Птенцы), например, *«лиса которая уже 2 дня не ела»* (Нарратив 2), *«кошка становится всё голоднее и голоднее»* (Нарратив 10), *«захотели полакомица любимым лакомством»* (Нарратив 11).

Почти каждое новое действие начинается с глаголов восприятия. Это самый частотный класс слов ОПС, т. е. слов, описывающих психологическое состояние. Герои реагируют только на то, что видят или слышат: *«На шум прилетела ворона»* (слуховое восприятие) (Нарратив 2), *«А вот Марк ел травку и он даже неподозривал что за ним слидит хитрый лис»* (визуальное наблюдение + ментальное состояние) (Нарратив 5), *«вдруг они слышат и видят голодный взгляд кошки»* (комплексное восприятие) (Нарратив 10).

Глаголы мышления («подумал», «понял», «решил») встречаются редко, уступая место прямым эмоциям («испугался»). Так, страх выражен в двух нарративах: *«Козленок испугался и за кричал: А-А-А-А»* (Нарратив 3), *«сначала она испугалась»* (Нарратив 11). Радость/Счастье также выражены в двух работах: *«И так жили они долго и щясливо»* (Нарратив 3); *«Птички были довольны»* (Нарратив 10).

Использование ментальных глаголов, т. е. слов «подумал», «понял», «знал», свидетельствует о развитии способности интерпретировать чужое сознание. В нашей выборке такие примеры единичны, что подтверждает сложность данной категории для детей. Знаковыми являются примеры: *«он даже не подозревал, что за ним следят»* (Нарратив 5), *«собака поняла птичку»* (Нарратив 10), *«ласточка не понимала, куда кот пропал»* (Нарратив 11).

В завершении анализа мы выделили некоторые индивидуальные дискурсивные стратегии. Качественный анализ показал, что наиболее успешные информанты используют стратегии, выходящие за рамки простого описания стимульного материала.

Во-первых, можно выделить наделение героев именами (кот Вася, пес Бобик, козлята Мак и Вильярд), что повышает связность текста, превращая его из набора описаний в историю.

Во-вторых, в некоторых работах присутствует драматизация. Информанты используют прямую речь и звукоподражания («А-А-А-А помогите!» в Нарративе 2 и Нарративе 3).

В-третьих, хотелось бы отметить креативную детализацию. Билингвы добавляли подробности, отсутствующие на картинках («скорость 50 км/ч» в Нарративе 2, «протер рот лапой от слюней» в Нарративе 11), что свидетельствует о высокой степени когнитивной вовлеченности и развитием воображении.

На основании анализа 12 нарративов можно сформулировать следующие выводы об общем уровне компетенции и связи микро- и макроструктуры. Так, большинство информантов успешно справляются с выстраиванием ядерной структуры повествования, однако полная макроструктура (включающая цели и реакции) остается для них трудно достижимой. Существует системная тенденция к игнорированию внутренних состояний героев (целей и эмоциональных реакций) в пользу описания внешних физических действий. Это указывает на то, что событийный план усваивается раньше ментального плана.

Связь микро- и макроструктуры подтверждена прямой зависимостью: чем богаче лексикон психических состояний, тем сложнее и логичнее выстроена структура эпизодов (модель Цель – Попытка – Результат). Наиболее высокие показатели зафиксированы в нарративах, где дети используют ментальные глаголы («понять», «подозревать»).

Важно обратить внимание на мотивацию отрицательных персонажей (Лисы и Кота), которая во всех случаях сводится к базовой физиологической потребности (голод), что упрощает для детей построение причинно-следственной связи в эпизодах нападения.

После проведенного анализа по методике MAIN мы смогли заметить некоторые взаимосвязи между результатами информантов и метаданными, полученными от родителей.

Поскольку тестирование проводилось на русском языке, показатели детей напрямую коррелируют с их языковым фоном:

- Высокая микроструктура: самые высокие показатели лексики психических состояний наблюдаются у детей, для которых русский язык является родным и основным языком общения (нарратив 11 (ОПС – 15) и нарратив 10 (ОПС – 13)).
- Языковая доминанта: информанты, родители которых указали, что дети говорят на русском лучше или предпочитают его, показывают более высокие баллы по макроструктуре (нарратив 2 и нарратив 7 (оба по 13 баллов)).

Возможно также предположить влияние степени многоязычия (лингвистического кругозора) на результаты. Дети, сталкивающиеся с большим количеством языков (казахский, русский, английский, а иногда турецкий или уйгурский), демонстрируют более высокую сложность нарратива:

- нарратив 7 (Казахский, Русский, Английский, Турецкий) – высокая структура (13) и высокая сложность (3).
- нарратив 11 (Русский, Казахский, Английский) – рекордный показатель ОПС (15) и максимальная сложность секвенций.

Результаты сравнения показывают, что многоязычие способствует развитию когнитивной гибкости и способности описывать состояния героев.

Влияние языковой среды и языковых контактов тоже велико. Так, дети, имеющие широкий круг общения на языке теста (школа, друзья, СМИ, книги), показывают более детальные результаты. У детей с оценкой ОПС выше 10 (Нарративы 6, 7, 8, 10, 11) в анкетах отмечено использование русского языка во всех сферах: «С семьей, в школе, СМИ, книги, друзья».

Подводя итог, отметим, что лучшие результаты (баланс структуры, сложности и лексики) показывают дети из семей с высоким образовательным цензом, находящиеся в активной многоязычной среде и предпочитающие русский язык как основной инструмент коммуникации и получения информации.

### **3.4 Анализ речевых особенностей в нарративах**

Прежде чем переходить к анализу работ, отметим, что традиционно речевая ошибка трактуется как нарушение языковых норм, ведущее к искажению смысла или снижению качества коммуникации [Цейтлин: 4–5]. Однако важно учитывать, что классическая концепция С.Н. Цейтлин ориентирована на монолингвальную норму. Как было отмечено в первой главе, **отклонения, квалифицируемые как ошибки у монолингвов, могут являться естественной чертой речи билингва.** В связи с этим наш анализ не ставит целью оценку нарративов с позиции «эталонного» носителя языка; существующие классификации ошибок используются нами лишь как инструмент для выявления специфических особенностей речи, обусловленных ситуацией двуязычия.

Несмотря на отказ от нормативного оценивания, для объективного описания речевого портрета билингва необходим сплошной анализ всех зафиксированных отклонений. Использование традиционной системы классификации ошибок в данном случае выступает как методологическая сетка, позволяющая систематизировать материал. Только через детальный анализ всех типов нарушений – от фонетико-графических до синтаксических – становится возможным разграничить универсальные возрастные ошибки, свойственные всем детям, и специфические интерференционные явления, обусловленные влиянием второго языка.

Согласно классификации С. Н. Цейтлин, в письменных работах выделяются следующие группы нарушений:

Ошибки, специфические для письма [Цейтлин: 12]:

- Орфографические: нарушение правил написания слов.
- Пунктуационные: нарушение правил расстановки знаков препинания.

Собственно речевые ошибки (уровневая классификация) [Цейтлин: 13]:

- Словообразовательные: ненормативное построение новых слов в тексте («заботливость» вместо «забота»).

- Морфологические: неверное образование форм слов (неправильные падежные окончания, формы глаголов).
- Синтаксические: ошибки в согласовании, управлении, построении предложений с причастными и деепричастными оборотами.
- Лексические: употребление слова в несвойственном ему значении, нарушение лексической сочетаемости, тавтология (повторы).
- Стилистические: использование в письменном тексте слов другой стилистической окраски (например, разговорных элементов в официальном сочинении).

### **Анализ нарратива 1**

*«Было два козленка и одна мама, один ел травку, а другой нечаянно упал в речку. Подошла мама и спасла козленка. А из-за дерева вдруг появилась лиса. Лиса вдруг набросилась на козленка пока мама коза отвернулась. И вдруг лиса набросилась на козленка, и ворога это увидела. Ворона подлетела и укусила лису. Лиса испугалась и убежала а коза и козленок подбежали к козленку и начали обниматься, а ворона продолжала кусать лису.»*

**Количество слов – 69**

**Общее число ошибок – 7**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 1**

В области орфографии зафиксирована одна ошибка в слове «ворога» (вместо нормативного «ворона»), что может быть интерпретировано как буквенная замена. Также отмечена техническая погрешность (описка) в конструкции «подлетела и укусила», где наличие лишнего символа «у» нарушает связность графического облика слова.

Нарушение правил пунктуации выявлено в двух случаях, связанных со сложными предложениями:

- Сложносочиненное предложение (ССП): отсутствует запятая перед союзом «а» в конструкции «Лиса испугалась и убежала а коза...».

- Сложноподчиненное предложение (СПП): зафиксировано отсутствие знака препинания, разделяющего главную и придаточную части с союзом «пока» («...набросилась на козленка пока мама коза отвернулась»).

На лексическом уровне зафиксировано 4 случая. Во-первых, есть речевая избыточность (плеоназм): употребление словосочетаний «одна мама» и «мама коза» может считаться избыточным в данном контексте, но в то же время может быть расценено как средство связи в тексте. Во-вторых, присутствует тавтология и лексические повторы: в тексте наблюдается частое использование наречия «вдруг» в идущих подряд предложениях, что обедняет словарный запас и нарушает стилистическую стройность повествования, однако может быть использовано как средство связи в тексте.

Анализ исходного текста позволяет предположить наличие интерференционной ошибки, характерной для ситуации русско-казахского билингвизма [Щерба: 316]. Примером является ошибка в словосочетании «нечаянно упал». В казахском языке слово «байқаусызда» объединяет в себе значения «случайно», «неосторожно» и «непреднамеренно». Так, билингв выбирает русское наречие «нечаянно» (которое в русском языке чаще относится к осознанному, но не умышленному действию человека, например «нечаянно толкнул»), калькируя казахское широкое значение «произошло по неосторожности». В русском нормированном варианте в контексте падения в реку уместнее было бы использовать слово «случайно» [Sozdik].

## Анализ нарратива 2

*Жили были одна каза и дети казы казлята их было 2. однажды когдо они пошли на прогулку. один козлёнок ел траву авторой хотел попить и упал в воду козлёнок не умел плавать. мама каза испугалась и прыгнула в воду спасать его и вытащила из воды. оказалось что за деревом заними наблюдала лиса которая уже 2 дня не ела. потом когда 1 ел траву, а мама каза о, отвернулась лиса из дерева выскочила на вторую казу. лиса калодная схватила и закричала*

*я тебя щас съем, а каза закричала. -А-а-а-а помогите мать казлѐнка увидила и закричала помогите! На шум прилетела ворона. И прямо на лису со скоростью 50 км/ч полетела вцепилась на лесу. и леса убежала. потом мама казлѐнка сказал спасибо огромное.*

**Количество слов – 120**

**Общее число ошибок – 37**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 14**

Большое количество ошибок – 11 случаев – приходится на орфографию. Основной массив нарушений связан с фундаментальными правилами правописания: многочисленные ошибки в безударных гласных («когда», «увидила», «каза» и др.) и корнях с чередованием («выскачила»), также можно отметить неверную передачу звонких/глухих согласных («калодная») и некорректное использование «ь» («со скоростью»). Были зафиксированы ошибки в правописании предлогов с различными частями речи («заними», «авторой»).

Учитывая, что значительная часть ошибок может быть связана с фонетическим письмом, характерным для казахского языка, то к ошибкам, связанным с билингвизмом мы можем отнести такие случаи, как «увидила», «каза», «казлята», «выскачила», «калодная», поскольку ученик записывал слова так, как слышал.

Важно отметить и то, что написание «когда» может быть примером гиперкоррекции: зная о существовании правила, когда слышимое «а» пишется как «о», ребенок ошибочно применяет его к окончанию слова.

Ошибка в «со скоростью» может быть связана с тем, что в казахском языке мягкий знак избыточен, так как мягкость согласных регулируется гласными, т. е. появление лишнего «ь» в «скоростью» может быть формой гиперкоррекции при попытке освоить незнакомую функцию этого знака.

Пунктуационные ошибки (12 случаев) указывают на трудности в структурном оформлении предложений. Билингв допускает пропуски знаков препинания при оформлении прямой речи, в сложносочиненных (ССП) и

сложноподчиненных (СПП) предложениях, а также при перечислении однородных членов.

В работе выявлено 2 синтаксических ошибки, которые классифицируются по трем направлениям: нарушение координации подлежащего и сказуемого в роде («мама... сказал»), неверный выбор предлога, являющийся нетипичным смешением в/на («вцепилась на лесу»). Эти ошибки, потенциально связанные с билингвизмом, обусловлены типологическим различием языков, как мы писали ранее в Главе 2. Так, в казахском языке нет мужского, женского и среднего рода. Следовательно, ошибка «мама казлѐнка сказал» – пример интерференции.

Интерференция может вызывать и трудности в управлении и предлогах. В казахском языке, отношения между словами передаются через аффиксы, а предлогов в русском понимании не существует (используются послелого). Ошибка «вцепилась на лесу» (вместо «в лису») объясняется тем, что билингв путает русские предлоги, пытаясь передать значение казахского падежа. Отсутствие префиксов может также быть объяснением для слитного написания предлогов со словами («заними», «авторой»), т. к. в потоке речи значительная пауза отсутствует, а на письме билингв переносит логику правописания из казахского языка.

Лексические ошибки (3 случая) проявляются в форме речевой избыточности и терминологической непоследовательности. Автор демонстрирует «неустойчивое» именование персонажей, варьируя формы «каза» / «коза» / «мать казлѐнка», что затрудняет восприятие текста.

Логическая ошибка (1 случай) связана с подменой объекта действия: в контексте повествования автор ошибочно указывает нападение на «вторую козу» вместо козленка, что нарушает событийную канву текста.

Единичное использование просторечной формы «щас» классифицируется как стилистическая ошибка. Это может свидетельствовать о влиянии разговорной речи или о так называемом фонетическом письме.

### Анализ нарратива 3

*Жили были козлята мама, и дети. И один из козлят упал в озеро и он говорил: мама! мама!. потом мама побежала с детёношу и помогла ему выйти с озера. А другой козлёнок в то время кушал и лиса захотела его скушать. А пока мама смотрела за другим козленкам прибежала лиса к козленку который кушал. Козлёнок испугался и за кричал: А-А-А-А. А мама не заметила лису. Козленок хотел убизжать но лиса поймала его за ногу. И в тот момент это увидела ворона. И ворона полетела и укусила за хвост лисы. Тогда Мама и козленок увидили и были в шоке от этого и сам козленок тоже. И козленок побежал к маме и они обнялись в вороно угнала лису. И так жили они долго и щясливо.*

**Количество слов – 121**

**Общее число ошибок – 23**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 6**

В работе 6 ошибок приходится на орфографию. Нарушения связаны со следующими правилами: безударные гласные в корне («убизжать», «побежал»), правописание гласных с шипящими («щясливо»), раздельное написание приставок («за кричал»), а также использование заглавных букв в середине предложения («Мама») и описки («в вороно»), должно быть «ворона».

Ошибка типа «щясливо» иллюстрирует перенос фонетического принципа казахской орфографии на русскую почву. Автор пишет так, как слышит. В случае с «щясливо» мы видим игнорирование традиционного правила «ча/ща», что характерно для билингва, ориентированного на звуковой облик слова. Возможно, также «козленкам» и «убизжать», написанные через А и И соответственно, являются примерами фонетического письма.

Отметим, что в работе может быть пример гиперкоррекции, т.к. в слове «побежал» билингв пишет гласную О в сильной позиции, однако это может объясняться и тем, что ребенок путает буквы.

Сложность в правописании приставки («за кричал» – отдельно) скорее всего связана с интерференцией, т. к. в казахском отсутствуют приставки, соответственно, билингову сложно понять логику слитного/раздельного написания приставок/предлогов в русском языке.

Пунктуационные ошибки (11 случаев) указывают на серьезные трудности в структурном оформлении высказывания. Автор допускает пропуски знаков препинания при оформлении прямой речи («говорил: мама! мама!»), в сложносочиненных предложениях перед союзом «и» («упал в озеро и он говорил, козлёнок... кушал и лиса захотела»), в сложноподчиненных предложениях («козленку который кушал») и при перечислении однородных членов («козлята мама, и дети»).

В работе выявлено 3 синтаксических ошибки, которые классифицируются по трем направлениям: нарушение видовременной соотнесенности глагольных форм («упал и говорил» – сов.в. и несов.в. в одном ряду), стилистическая ошибка: использование разговорно-просторечной формы («выйти с озера» вместо «из озера») и нарушение предложно-падежного управления («побежала с детёношу»).

Морфологическая ошибка (2 случая) выражена в неверном образовании формы Дательного или Творительного падежа существительного: «с детёношу» (вместо «к детёнышу» или «с детёнышем»), что свидетельствует о нарушении системы склонения, а также в выражении «укусила за хвост лисы», использование родительного падежа вместо винительного (прямой объект).

В качестве ошибок, потенциально связанные с билингвизмом, можно выделить «выйти с озера» и «побежала с детёношу», т. к. в казахском языке исходный падеж (шығыс септік) покрывает значения русских предлогов «из», «с», «от». Ошибка вызвана недифференцированным использованием предлога «с» для передачи пространственных отношений. Однако «выйти с озера» может быть и влиянием разговорной речи на письменную.

Лексические ошибки (3 случая) проявляются в форме речевой избыточности («*козлята мама, и дети*» – повтор семантики «дети»), плеоназма («*сам козленок тоже*» – лишнее слово «тоже») и неточного употребления паронимов («*угнала лису*» вместо прогнала).

Словосочетание «*угнала лису*» может быть примером интерференции, поскольку в казахском языке глагол «айдау» универсален: он означает и «гнать», и «прогонять», и «управлять». Билингв выбирает знакомый русский эквивалент, не учитывая приставочных различий (У- и ПРО-) [Sozdik].

#### **Анализ нарратива 4**

*Жили были 2 козленка и их мама. Пошли они на речку попить воды и тут младший козленок упал в речку мама это заметила и побежала она спасать своего козленка. Мама спосла козленка но тут стояла за деревом хитрая лиса она хотела съесть старшего козленка а мама лису не заметила. И тут лиса выпругнала на старшего он испугался. А там сидела ворона на дереве на это заметила и напала на лису ворона прогнала хитрую лису.*

**Количество слов – 73**

**Общее число ошибок – 12**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 3**

Орфографические ошибки в работе содержатся в количестве 5 штук и связаны с правописанием слов через дефис («*Жили были*»), слитным написанием предлогов с существительными («*в речку*»), правописанием безударных гласных в корне («*спосла*», «*выпругнала*»), а также техническими описками и пропусками букв («*сидеоа*», «*\_\_на это заметила*»).

Важно отметить, что ошибка в слове «*спосла*» (вместо «*спасла*») может являться примером гиперкоррекции и отсутствия качественной редукции гласных. В казахском языке звук [а] произносится четко и открыто. Зная, что в русском языке часто пишется «о», а произносится «а», билингв совершает «ошибку наоборот» – заменяет нормативное «а» на «о».

Ошибка «вречку» может быть проявлением интерференции, так как в казахском языке отношения, передаваемые русскими предлогами, выражаются через аффиксы, которые пишутся слитно со словом. Информант воспринимает предлог «в» не как отдельное служебное слово, а как часть основы или формант, указывающий направление

Пунктуационные ошибки (6 случаев) связаны с правилами постановки знаков препинания в сложном предложении. Информант пропускает знаки препинания в сложносочиненных предложениях (ССП) перед союзом «и» («*попить воды и тут...*») и в бессоюзных сложных предложениях (БСП) на границе предикативных частей («*упал в речку мама это заметила*», «*на старшего он испугался*»). В целом можно предположить, что ребенок не видит границ частей предложений и предложений. Также зафиксированы ошибки в оформлении конструкций с противительными союзами («*козленка а мама*»).

Лексические ошибки (1 случай) выражены в форме речевой избыточности, а именно в использовании лишнего личного местоимения при уже имеющемся маркере рода (личное окончание глагола в прошедшем времени указывает, что речь идет о ж.р. («*побежала она*»)). Данная ошибка может быть связана со стремлением компенсировать отсутствие категории рода в казахском языке, т. к. в предыдущих исследованиях, о которых мы писали в Главе 2, отмечалось, что билингвы часто избыточно маркируют субъект, чтобы избежать двусмысленности в языке, где родовые различия для них являются грамматически новыми и сложными.

### **Анализ нарратива 5**

*Жил был казлёнок мак и у него был младший брат Вильиард. Когда Вильиард пошёл купаться он начал тонуть но его мама спасла его. А вот Марк ел травку и он даже неподозривал что за ним слидит хитрый лис. Но вдруг лис выпрыгнул из за дерева козлёнак закричал но была уже поздно. Мама с козлюнком Вильиардом пила воду, Макс пытался выбратся из лавушки хитрого лиса! но лис нездавался, он держал Макса за лапку. Мама побежала*

*к своему козлюшку но несмогла нечего зделать. Но вдруг откуда невозьмись прилетел ворон! и укусил лиса за хвост лиса крикнула!а!а!а!а! Но ворон продолжил и прогнал лиса. Мама Вильиард и Макс снова вместе!*

**Количество слов – 106**

**Общее число ошибок – 26**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 16**

Орфографические ошибки (16 случаев) доминируют в нарративе. Сложности возникают при написании безударных гласных («казлёнок», «неподазревал», «слидит», «козлёнак», «лавушки»), что свидетельствует о несформированности навыка подбора проверочных слов. Особого внимания заслуживают ошибки в правописании глагольных форм: неразличение -тся/-ться («купатся», «выбратся»), неверное написание приставок («нездавался», «зделать») и отрицаний («несмогла», «неподазривал»). Также зафиксированы нарушения в написании сложных предлогов («из за») и имен собственных («мак» с маленькой буквы).

В контексте казахско-русского билингвизма правописание «нездавался», «зделать» может быть проявлением влияния закона уподобления (ассимиляции). В казахской фонетике глухие и звонкие согласные жестко взаимодействуют: перед звонким [д] или [г] логично произносится звонкий [з]. Билингв фиксирует на письме реальное звонкое звучание, характерное для его артикуляционной базы.

Ошибки «казлёнок», «неподазривал», «начил», «козлёнак», «слидит», «лавушки», «невозьмись» подтверждают использование фонетического принципа (пишу как слышу), не учитывая морфологический принцип правописания.

Интерференция может быть и причиной неверного слитного правописания НЕ/НИ в словах «неподазривал», «нездавался», «несмогла», «откуда невозьмись», т. к. в казахском языке отсутствуют отрицательные частицы, следовательно ребенок воспринимает НЕ/НИ как часть слова, а также может испытывать затруднения с различением НЕ и НИ.

Специфика мягкости и аффрикаты: ошибки в -тся/-ться («*купатся*», «*выбратся*») связаны с тем, что в казахском языке мягкость согласных не является самостоятельной смыслоразличительной категорией в той степени, в какой она представлена в русском. Отсутствие мягкого знака в инфинитивах может быть случаем графической интерференции.

Пунктуационные ошибки (7 случаев) связаны с построением сложного предложения: наблюдаются пропуски запятых в сложносочиненных предложениях перед союзом «и» и «но» («*тонуть но его мама*», «*козлюшку но несмогла*»), а также отсутствие знаков в сложноподчиненных конструкциях («*неподазревал что*»).

Морфологические и словообразовательные ошибки представлены единичными случаями. Автор создает словообразовательный неологизм «*козлюшку*» (вместо козлёночку). В морфологии зафиксировано смешение отрицательных местоимений («*ничего*» вместо ничего).

Синтаксические и логические ошибки. В предложении «*была уже поздно*» нарушена координация (несоответствие среднего рода предикативного наречия и женского рода глагола).

Логические ошибки проявляются в именовании персонажей: один и тот же герой по ходу короткого повествования именуется Мак, Марк и Макс, что говорит о неустойчивости образа в сознании автора и нарушении связности текста.

Последние две ошибки могут быть связаны с билингвизмом, т.к. в казахском языке отсутствует категория рода, и билингву сложно соотнести безличное состояние (поздно) с формой прошедшего времени глагола (было), поэтому часто выбирается случайная форма (в данном случае – женского рода). Кроме того, не стоит забывать, что О в «поздно» безударное, а информант склонен к «акающим» написаниям, что мы увидели в словах «*казлёнок*», «*неподазривал*», «*козлёнак*». Так что мы не можем полностью исключить орфографической интерпретации. Неустойчивость в передаче имен собственных, в свою очередь, может быть связана с тем, что для билингва эти

имена являются «чужими» фонетическими конструкциями, что ведет к их вариативности в тексте. С другой стороны, данную вариативность можно интерпретировать как опiski, возникшие из-за невнимательности информанта.

### **Анализ нарратив 6**

*Птички проснулись они очень хотели кушать. Их мама пошла за едой. Кошка увидела птенцов но сама кошка была голодной. Она хотела перекусить. Пришла их мама и начала кормить своих птенцов. Она не за метела кошку. И птица пошла еще заедой. Птица пришла и накормила второго птенца. Но кошка начала тентуся к птенцу. Увидела собака кошку. И потенула её за хвост. Кошка обернулась а заней сабака побежала кошка. А птенцы не пострадали. Мама птица тронулась поступком сабаки. Хорочто же что сабака пришла. спасибо большое собаке. Она спасла нам жизнь.*

**Количество слов – 88**

**Общее число ошибок – 23**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 16**

Орфографические ошибки (16 случаев) составляют наиболее обширную группу. Основная масса нарушений связана с правописанием безударных гласных в корне («*пошла*», «*хатела*», «*накармила*», «*сабака*», «*спасибо*»). Наблюдаются трудности в различении приставок и предлогов («*за метела*» – отдельно, «*заедой*» – слитно), а также ошибки в правописании глагольных окончаний и суффиксов («*начела*», «*тентуся*»). Есть в работе и добавление лишней гласной («*жизень*»).

Большую часть данных ошибок можно рассматривать как ошибки, связанные с влиянием казахского языка, т. к. ошибки типа «*хатела*», «*кармить*», «*накармила*», «*пошла*», «*сабака*» – это реализация фонетического принципа, доминирующего в казахском языке, где орфография следует за произношением. Билингв переносит эту модель на русский язык: слыша четкий звук [а], он фиксирует его буквой, игнорируя морфологический

принцип правописания. Продолжается фонетический принцип письма и в словах «начела», «тенутся», «прешла», где ребенок записывает гласные так, как слышит.

Ошибка «спосибо» может быть примером гиперкоррекции: зная, что в русском языке часто пишется «о» там, где слышится «а», ребенок ошибочно применяет это знание к первому слогу.

Сложности в правописании приставок и предлогов («за метела» – раздельно, «заедой» – слитно) скорее всего связаны с интерференцией, т. к. в казахском отсутствуют приставки и предлоги, соответственно, билингву сложно понять логику слитного/раздельного написания приставок и предлогов в русском языке.

Присутствует и эпентеза (дополнительный гласный) в слове «жизень», поскольку для казахского языка нехарактерно стечение согласных в конце слова (финальный -знь). Вставка гласного – это способ облегчения артикуляции, который автоматически переносится в письмо.

Пунктуационные ошибки (3 случая) отражают низкий уровень контроля над структурой предложения. Автор не использует знаки препинания на границах частей бессоюзного сложного предложения («Птички проснулись они...») и сложносочиненных конструкций с союзами «но» и «а» («увидела птинцов но...», «обернулась а заней...»).

Морфологическая ошибка (1 случай) зафиксирована во фразе «мама птица тронулась поступком сабаки». Здесь наблюдается неверный выбор возвратной формы глагола. Вероятно, автор пытался использовать выражение «была тронута» (пассивный залог), но использовал активную форму «тронулась», что в данном контексте создает алогизм.

Стилистические и логические ошибки. Слово «кушать» относится к разговорно-бытовому стилю и в академической классификации Цейтлин может рассматриваться как стилистически неуместное в нейтральном повествовании [Цейтлин, 53].

Логическая ошибка в предложении «а заней сабака побежала кошка» создает двусмысленность: из-за нарушения порядка слов и отсутствия знаков препинания становится неясно, кто является субъектом, а кто объектом преследования. Возможно, также в данном предложении не хватает точки, или же ребенок избегает косвенного падежа (за кошкой).

### **Анализ нарратива 7**

*Давным давно жили воробьи. У воробьихи были птенцы, они были маленькими резвивыми и красивыми. Они жили на огромном красивом дереве, в нутри дерева стояло гнездо. Воробьята очень любили зёрна. Мама воробьиха увидела это и палетела за зёрнам, и принесла им зёрна. За эти наблюдал злой кот Вася. Кот Вася начал лесть на дерево. Он очень хотел съесть птенцов. Но это заметил пёс Бобик. Он решил защититть птенцов. И напал на кота. Кот Вася испугался и хотел убежеть. Но пёс Бобик погнался за ним. Мама Воробьиха обняла птенцов. Конец!*

**Количество слов – 88**

**Общее число ошибок – 11**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 4**

Орфографические ошибки в нарративе (6 штук) связаны с правописанием наречий («давным давно» – через дефис, «в нутри» – слитно), неизменяемыми приставками («палетела»), правописанием суффиксов глаголов («убежеть») и написанием слов с мягким знаком (лесть – фонетическая запись с оглушением). Также отмечено нарушение в написании нарицательных имен существительных («Воробьиха» с заглавной буквы в середине предложения).

Из-за отсутствия качественной редукции в казахском языке билингв четко фиксирует гласные, соответственно, написание «палетела», «стояло» – отражение произношения [а] в безударной позиции. Слово же «давно», написанное через О, можно считать примером гиперкоррекции, т. к., зная, что

в русском языке часто пишется «о» там, где слышится «а», ребенок ошибочно применяет это знание к данному слову.

С интерференцией может быть связана и проблема со слитным написанием наречия «внутри», поскольку префиксы отсутствуют в казахском, что ведет к сложностям с правописанием русских приставок.

Пунктуационные ошибки (1 случай) связаны с недостаточностью знаков препинания при однородных членах предложения: пропущена запятая перед первым повторяющимся союзом И («увидела... и палетела..., и принесла»).

В работе выявлены морфологические ошибки (2 случая), связанные с ненормативным образованием форм слов. Наблюдается нарушение в окончании существительного в творительном падеже множественного числа («за зёрнам» вместо зернами) и неверная форма указательного местоимения в роли объекта («за эти наблюдал» вместо за этим).

Словообразовательная ошибка (1 случай) выражена в создании ненормативного прилагательного «резвивыми» вместо нормативного резвыми.

Стилистическая ошибка проявляется в использовании слова «Воробьяха», которое в данном контексте имеет оттенок разговорности, что может нарушать единство стиля повествования.

Ошибка в конструкции «наблюдал за эти» может являться примером синтаксической интерференции, вызванной несовпадением глагольного управления в русском и казахском языках: в русском языке глагол требует предложно-падежной формы (предлог «за» + творительный падеж), в то время как в казахском этот глагол (бақылау)[Sozdik] является переходным и требует прямого дополнения в винительном падеже (табыс септік). Другой возможный вариант интерпретации – невнимательность информанта, который не дописал согласную в конце слова.

## **Анализ нарратива 8**

*Два птенца сидят в гнезде и они хотят кушать. Мама полетела за едой, а кот ждал пока мама птенцов улетит. Кот хотел скушать птенцов, а птенцы смотрели на кота. Мама прилетела и дала птенцам еду, а кот уже лезит на дерево за птенцами. Кот уже хотел напасть на птиц но птенчик хотел защититть мама и еще одного птенца, но вдруг собака заметила кота. Собака поймала кота, и кот убежал навсегда. Теперь птенцы и их мама спасены от кота. Собака спасла птенцов и их маму.*

**Количество слов – 84**

**Общее число ошибок – 8**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 2**

Единственное орфографическое нарушение зафиксировано в форме глагола «*лезит*» – это ошибка в окончании глагола I спряжения. Данная ошибка может быть связана с фонетическим принципом письма, т.е. ученик зафиксировал слово так, как его слышит.

С точки зрения синтаксиса наблюдается нарушение глагольного управления: «*птенчик хотел защититть мама*». Использование именительного падежа вместо винительного (защитить маму), подобное упрощение можно отнести к особенностям речи, возникшим под влиянием билингвизма.

В тексте присутствуют пропуски знаков препинания в сложносочиненных предложениях (ССП) перед союзами «и» и «но» («*сидят в гнезде и они хотят, напасть на птиц но птенчик*»).

Лексические и стилистические аспекты. Использование слова «кушать» является стилистически ограниченным (разговорным). Также в тексте наблюдается лексическая избыточность (плеоназм): «*птенцы и их мама... птенцов и их маму*» в двух соседних предложениях, что может быть также расценено как средство связности в данном тексте.

## Анализ нарратива 9

*Жили-были мама птица и её птенчики. мама птица улетела за едой чтобы накормить птенцов. Кошка это заметила и захотела сесть птенцов. Когда прилетела мама птица и пренесла еду. Кошка полезла на дерево чтобы зобрать птенцов и сесть. Кошка уже схватила одного птенца. Но собака это заметила, и потянула кошку за хвость и кошка упала. Потом собака прогнала кошку. И мама птица сказала спасибо собаке.*

**Количество слов – 64**

**Общее число ошибок – 11**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 5**

Орфографические ошибки (8 случаев) в работе связаны с нарушением в следующих правилах: написании личных местоимений («иё»), неизменяемых приставок («пренесла», «зобрать») и непроверяемых гласных («спасибо»). Особое внимание стоит уделить смешению функций Ъ и Ь знака: твердый знак пропущен перед корнем («сесть» вместо съест) и избыточно употреблен мягкий в конце существительного м.р. («хвость»). Присутствует и написание «Жили-былы» с буквой ы на конце глагола, а также автор не выделяет приложение в слове «мама птица» дефисом.

Написание «птенчики» вместо «птенчики» может быть связано не только с фонетическим письмом, но и с отсутствием в казахской фонетической системе четкого различия аффрикат [ч] и [ц] в определенных позициях, либо с субституцией звуков под влиянием казахского языка. Ярким же примером фонетического письма является слова «пренесла» и «иё», которые ученик записал так, как слышит, что свойственно казахской орфографии.

Ошибки в словах «спасибо» и «зобрать» могут являться примером гиперкоррекции: зная, что в русском языке часто пишется «о» там, где слышится «а», ребенок ошибочно применяет это знание к первому слогу.

Интересна ситуация с добавлением мягкого знака в слове «хвость», т. к. мягкий знак отсутствует в казахском, то ошибка, возможно, связана с непониманием, как и когда использовать непривычный символ. С другой

стороны, избыточное смягчение может быть связано с фонетической интерференцией, т. к. в казахском языке мягкость/твёрдость реализуется иначе (через закон сингармонизма), что ведет к путанице с русским «ь» [Жанпейсова и др.: 936].

Из-за похожей причины пропущен твердый знак в слове «сесть», Ъ отсутствует в исконно казахских словах, поэтому его разделительная функция может вызывать сложности у билингва.

Пунктуационные ошибки (2 случая) указывают на пропуски знаков препинания в сложных конструкциях. Автор не выделяет запятой придаточную часть в составе сложноподчиненного предложения перед союзом ЧТОБЫ («полезла на дерево чтобы») и не разделяет части сложносочиненного предложения («потянула... и кошка упала»).

### **Анализ нарратива 10**

*Жили-были 3 птички МАМА птичка, и 2 ребёночка. Они жили на большом большом дереве. И вдруг детишки говорят! Мама- мама мы хотим есть! Мама говорит «Хорошо детки!» Но мама говорит! Будьте аккуратней! И мама улетела далеко далеко. Детишки смотрели как улетает их мама, и вдруг они слышат и видят голодный взгляд кошки, птички начели кричать мама-мама! Но мама была уже далеко! А кошка становится всё голоднее и голодне! Но вдруг от куда не возьмись литит мама и проганяет кошку! Мама с со спокойствием начила кормить птичек, но они не знают что кошка уже лезет по дереву!!! И вдруг кошка резко хватается за гнездо! мама птичка помочь птичка но вдруг она видит собаку! И кричит помогите! помогите! Собака понела птичку и резко зхватила хвост кошки! и прогнала её! Птички были довольны и мама тоже! Птички от благодарили собаку и собака убежала. И мама не больше не оставляет их одних.*

*Вот и сказочки конец а кто слушал*

*Молодец!*

**Количество слов – 156**

## Общее число ошибок – 29

### Ошибок, связанных с билингвизмом – 12

Орфографические ошибки (17 случаев) являются наиболее частотными и связаны с правописанием безударных гласных («начели», «литит», «проганяет», «понела», «давольны»). Зафиксированы нарушения в написании парных согласных («взглят»), мягкого знака в формах глагола («будте») и наречий («от кудо», «далеко далеко»). Использование заглавных букв внутри предложения («МАМА птичка») и пропуска заглавной буквы в начале предложения («помогите! помогите!») относятся к нарушениям графических норм.

Ошибки «начели», «кричатъ», «проганяет», «давольны», «литит», «понела» демонстрируют доминирование фонетического принципа, т. к. в казахском языке орфография максимально приближена к звучанию. Билингв переносит эту модель на русский язык, игнорируя морфологический принцип.

Стечение согласных и оглушение: ошибка «взглят», «реско» (вместо «взгляд» и «резко») – результат отсутствия автоматизированного навыка проверки сомнительного согласного. В казахском языке глухие и звонкие согласные в словах подчиняются строгим правилам ассимиляции, и запись по слуху («т» вместо «д», «с» вместо «д») для билингва является более естественной.

Отсутствие мягкого знака в слове «будте» может быть связано с избыточностью Ъ в казахском, кроме того, дополнительная сложность – стечение согласных (которое невозможно в казахском), суммарно приводит к пропуску знака, малознакомого билингву.

В слове «от кудо» присутствует сразу две ошибки: отдельное написание приставки связано с отсутствием префиксов в казахском языке, а гласная О на конце наречия может быть примером гиперкоррекции (в русском языке часто пишется «о» там, где слышится «а», ребенок ошибочно применяет это знание в данном слове) или же результатом невнимательности.

Пунктуационные ошибки (6 случаев) свидетельствуют о трудностях в оформлении сложных синтаксических конструкций. Автор допускает ошибки в оформлении прямой речи, пропуская двоеточия и кавычки, либо заменяя их восклицательными знаками («мама говорит!»). Также отмечены пропуски запятых в сложносочиненных предложениях (ССП) и конструкциях с однородными членами.

Морфологические и словообразовательные ошибки. Зафиксировано ненормативное образование сравнительной степени прилагательного («голодне» вместо голоднее). Слово «птичка» является примером словосочинительства или технического сбоя при попытке образовать форму причастия или деепричастия. Ошибка в окончании «сказочки конец» (вместо сказочке) указывает на нарушение норм склонения (типичная интерферентная ошибка, т. к. система изменения слов в казахском и русском различается), но может также являться и орфографической ошибкой.

Лексические и синтаксические ошибки. В тексте наблюдается лексическая избыточность («не больше не оставляет») и повтор связки «и вдруг», что может также являться способом повышения связности текста.

Синтаксическая ошибка в конструкции «мама птичка помочь птичка» свидетельствует о потере связи между словами/идеями информанта.

### **Анализ нарратива 11**

*Жила была ласточка, она выращивала птенцов. У Ласточки было 2-два птенца, она оберегал а их, воспитывала. Однажды случилась беда! Когда её птенцы захотели полакомица любимым лакомством. Она полетела искать еду чтобы до сыта накормить их. Когда она улетела жирненький кот Боюн подходил к дереву, он протер свой рот лапой от слюней и начал залезать о карапался на дерево. К этому времени прилетела их мама но кот не боялся её он прадолжил карапкаться на дерево. Пока мама кормила 1-первого птенца кот с хватил 2-второго. Но собака Лика увидела это и у неё загорелось желание помочь ласточке. Птичка увидела как кот схватила её*

птенца а потом исчез. Ласточка не понимала куда кот пропал но потом когда посмотрела вниз. Она увидела как собака Лика схватила зубами кота Боюна за хвост, сначала она испугалась но потом она обрадовалась сто враг побежден. Потому что кот упал и убежал, а за ним гналась добрая собака Лайка.

*Семья ласточки спасена!*

**Количество слов – 153**

**Общее число ошибок – 30**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 9**

Орфографические ошибки (10 случаев) связаны с нарушением правописания безударных гласных в приставках («*прадолжил*»), суффиксах («*сначала*») и корнях слов. Присутствуют также ошибки в передаче парных согласных («*карапкался*» – вместо *карабкался*), пропуски букв/описки («*обрадовалась сто*» – вместо *что*), нарушение правописания -тся/-ться («*полакомица*»).

Ошибка «*прадолжил*» (вместо «*продолжил*») демонстрирует влияние фонетического принципа, т. е. билингв не использует морфологический принцип проверки приставки ПРО-. Ошибка «*карапкался*» (вместо «*карабкался*») отражает оглушение согласного перед глухим [к]. В казахском языке ассимиляция согласных – базовый закон, и ребенок фиксирует на письме реальный глухой звук [п], не учитывая этимологическое написание корня.

Гиперкоррекция и отсутствие редукции: ошибка «*сначала*» (вместо «*сначала*») может быть примером гиперкоррекции: зная, что в русском языке часто пишется «о» там, где слышится «а», учащийся ошибочно применяет это правило к наречному суффиксу.

Влияние казахской графики и фонетики также присутствует в работе, т. к. ошибки «*полакомица*» (вместо «*полакомиться*») и «*сто*» (вместо «*что*») указывают на специфику восприятия русских аффрикат [ч] и [ц]. В казахском

языке звуковой состав и артикуляция этих звуков отличаются, что ведет к их смешению на письме (субституция звуков).

Отсутствие приставок в казахском может проявляться в трудностях, которые возникают при написании слов с приставками в русском языке, что, вероятно, и произошло в словах «до сына» и «с хватил», которые ученик ошибочно написал отдельно.

Интересно и выражение «выращивала птенцов», т. к. данное сочетание не свойственно русскому языку, но могло произойти из-за интерференции, поскольку в казахском языке глагол «бағу» имеет два значения: «выращивать» и «воспитывать», соответственно исходная фраза «бала бағу» (выращивать/воспитывать детей) была перенесена в русский язык [Sozdik].

Пунктуационные ошибки (13 случаев) носят системный характер. Наблюдается неоправданная парцелляция, когда придаточная часть отделяется точкой от главной («Когда её птенцы захотели... Она полетела...»). Также автор пропускает запятые в сложноподчиненных («понимала куда») и сложносочиненных предложениях («увидела это и у неё»).

С точки зрения синтаксических ошибок выявлено нарушение согласования между подлежащим и сказуемым по роду («кот схватила», «она оберегал а»). Данные примеры могут считаться интерференцией, т. к. трудности вызваны отсутствием категории рода в казахском, что ведет к сложностям в согласовании подлежащего и сказуемого. Однако, для последнего примера «она оберегал а» возможным объяснением может быть и невнимательность информанта, т. к. окончание присутствует, но написано отдельно со словом.

Зафиксирована также речевая избыточность («1-первого», «2-второго»). Видна и непоследовательность в именах собственных: собака и Лика превращается в Лайку к концу текста.

## **Анализ нарратива 12**

*В лесу на дереве на не большом гнёздышке были маленькие воробьята. Захотелось им поесть и мама воробьят полетела искать еду. Но когда мам воробьят улетела искать еду, и кот заметил воробьят и ему захотелось поесть. Но мама воробьят принесла воробьятам еду но не заметила кота, мама воробьят хотела накормит второго воробья, и кот почти не съел воробья, но собака это заметила и окусила коту хвост коту стало больно и он сильно замыкал., мама воробьят это заметила и начала защищать воробьят, собака гонялась за кошкой и кошка убежала и они вздохнули.*

**Количество слов – 90**

**Общее число ошибок – 16**

**Ошибок, связанных с билингвизмом – 12**

Ошибки (6 случаев) связаны с нарушением графических и морфологических норм. Зафиксировано ошибочное раздельное написание НЕ с прилагательным («на не большом»), а также системное неверное использование разделительного знака («воробьята», «воробья» – использование «ъ» вместо «ь»). Ошибки типа «мам воробьят» и «накормит» классифицируются как пропуски букв.

Графическая интерференция (смещение Ъ и Ь): написание «воробьята», «воробьят», «воробья» через твердый знак вместо мягкого объясняется тем, что в казахской графике (на кириллице) буквы Ъ и Ь практически не имеют исконной фонетической нагрузки и используются преимущественно в заимствованиях. Для билингва различие в функциях этих знаков (разделительная/смягчающая) неочевидно, т. е. они кажутся взаимозаменяемыми графическими символами для обозначения паузы или йотированного звука.

Трудности же с правописанием НЕ («не большом») могут объясняться отсутствием префиксов в казахском языке, так же как и отсутствием отрицательных частиц, соответственно, понимание и грамотное

использование безэквивалентного явления ведет к ошибке: приставка НЕ- написано с прилагательным раздельно.

Пунктуационные ошибки (7 случаев) связаны с недостаточностью навыка постановки знаков препинания в сложносочиненных предложениях (ССП). Границы между предикативными частями перед союзами «и», «но» систематически не обозначаются запятыми («*Захотелось им поест и мама...*», «*коту стало больно и он...*»).

Лексические ошибки (1 случай): неудачный выбор наречия в конструкции «кот почти не съел» создает алогизм. Автор хотел выразить значение «*чуть не съел*», но использовал слово с противоположным вектором значения, что нарушает событийную логику.

### **3.5. Отчет по результатам лингвостатистического анализа письменных нарративов**

В ходе настоящего исследования был проведен комплексный анализ 12 письменных нарративов общим объемом 1212 слов. Цель анализа – выявление статистических закономерностей распределения языковых девиаций и оценка уровня сформированности лингвистической компетенции авторов.

Отчет представлен в таблице 4 «Сводные данные по общему количеству ошибок и по типам ошибок».

<b>№ Нарратива</b>	<b>Общее количество слов</b>	<b>Общее количество ошибок</b>	<b>Орфографические</b>	<b>Пунктуационные</b>	<b>Словотыпические</b>	<b>Морфологические</b>	<b>Синтаксические</b>	<b>Лексические</b>	<b>Стилистические</b>	<b>Логические</b>
1	69	7	1	2	-	-	-	4	-	-
2	120	37	11	12	-	-	3	3	1	1
3	121	24	6	11	-	1	3	3	-	-
4	73	12	5	6	-	-	-	1	-	-
5	106	27	16	7	1	1	1	-	-	1
6	88	22	16	3	-	1	-	-	1	1
7	88	11	6	1	1	2	-	-	1	-
8	84	8	1	2	-	-	2	-	3	-
9	64	11	8	2	-	1	-	-	-	-
10	156	28	17	5	1	2	-	2	-	-

<b>11</b>	153	30	10	13	-	-	2	5	-	1
<b>12</b>	90	16	6	7	1	-	-	1	-	1
<b>Итого</b>	1212	233	103	71	4	8	11	19	6	5

Таблица 4. «Сводные данные по общему количеству ошибок и по типам ошибок»

На основании данных зафиксировано 233 случая отклонения от языковых норм. Распределение ошибок по категориям демонстрирует выраженную концентрацию нарушений на формально-графическом уровне:

- Орфографическая субкомпетенция: зафиксирован наиболее высокий уровень – 103 ошибки, что составляет 44,2% от общего массива девиаций.
- Пунктуационная грамотность является вторым по значимости фактором риска, составляя 30,5% (71 случай) от всех нарушений.
- Лексическая сочетаемость: Обнаружено 19 случаев ненормативного употребления лексем, что указывает на локальные затруднения в подборе адекватных языковых средств.
- Синтаксические и морфологические уровни демонстрируют относительно низкую частотность – 11 и 8 случаев соответственно.
- Логическая и стилистическая когерентность оказались наиболее устойчивыми аспектами, на долю которых в совокупности приходится менее 5% нарушений (11 случаев).

Для объективизации данных был применен расчет среднего количества ошибок на 100 единиц текста. Средний показатель плотности по выборке составил 19,2, при этом выявлена значительная индивидуальная вариативность. Так, максимальная плотность ошибок зафиксирована в Нарративе №2 (30,8 на 100 слов), где при объеме в 120 слов допущено 37 ошибок.

Заметен также эффект адаптации в объемных текстах: в работах с максимальным объемом слов (Нарратив 10–156 слов, Нарратив 11–153 слова) плотность ошибок стабилизируется на уровне 17,9–19,6, что свидетельствует о сохранении продуктивности письма при росте когнитивной нагрузки.

Интересен и нарратив №8, который демонстрирует минимальный коэффициент плотности – 9,5, что репрезентирует наиболее высокий уровень владения языковой нормой в данной выборке.

Далее мы выделили закономерности интерферентного воздействия, данные представлены в Диаграмме 16 «Соотношение общеязыковых ошибок и ошибок, связанных с билингвизмом».

### Соотношение общеязыковых ошибок и ошибок, связанных с билингвизмом

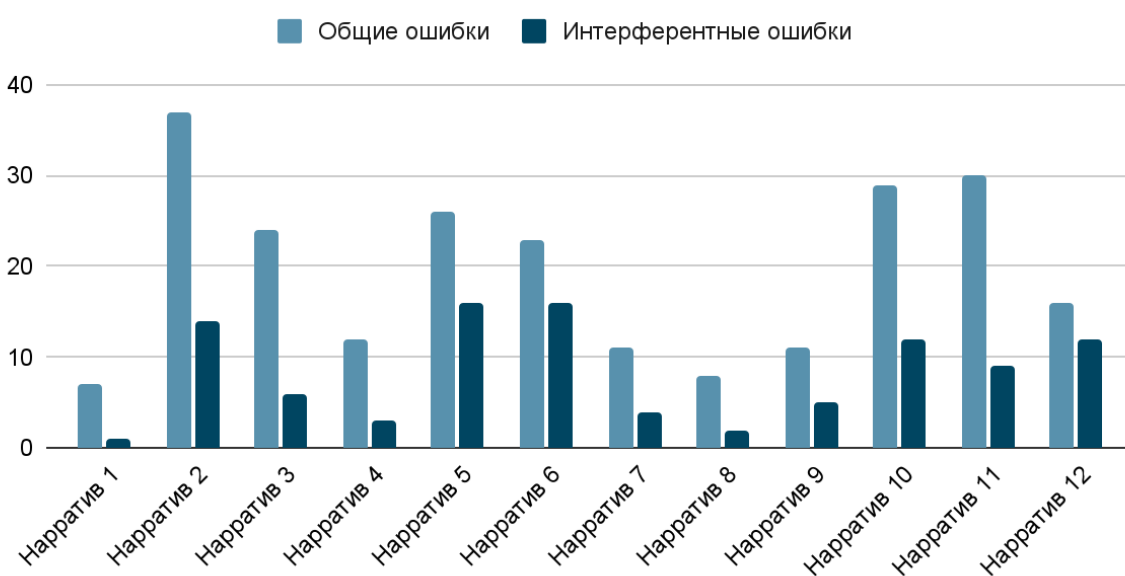


Диаграмма 16. «Соотношение общеязыковых ошибок и ошибок, связанных с билингвизмом»

Так, доля интерферентных ошибок в ряде случаев составляет подавляющее большинство, например, в Нарративе 12 интерференция составляет 75% от общего числа ошибок (12 из 16), а в Нарративе 6 — почти 70% (16 из 23). Это свидетельствует о том, что в данных текстах основной проблемой, скорее всего, является конфликт между языковыми системами. В то же время Нарратив 11, имея высокий общий показатель (30 ошибок),

показывает относительно низкий уровень интерференции (всего 23%), что говорит о преобладании в нем ошибок, не связанных с интерференцией.

В целом, данные указывают на прямую корреляцию: чем выше общее количество ошибок, тем чаще (в абсолютных величинах) встречаются интерферентные сбои. Однако высокая доля интерференции в коротких или менее ошибочных нарративах (как в Нарративе 12 или Нарративе 5) подчеркивает специфические трудности, имеющиеся у учащихся.

### **3.6 Интерферентные закономерности в нарративах**

В научном дискурсе разграничение общеязыковых трудностей в письменной речи детей 10–11 лет и специфических интерферентных явлений, обусловленных билингвизмом, представляет собой сложную методологическую задачу. На данном возрастном этапе когнитивное развитие и процесс освоения письменных норм языка еще не завершены, что приводит к наложению возрастных речевых дефицитов на особенности двуязычного развития. Зачастую ошибки, которые на первый взгляд кажутся результатом влияния второго языка, могут совпадать с типичными трудностями монолингвальных сверстников, что затрудняет проведение четкой границы между этими категориями.

Тем не менее, в рамках данного раздела мы стремимся зафиксировать и систематизировать наши наблюдения, выделив ряд вероятных закономерностей. Несмотря на то что при анализе единичных случаев данные особенности могут казаться разрозненными и случайными, сравнительное изучение 12 работ позволяет обнаружить устойчивые тенденции в организации письменного текста. Такой объем эмпирического материала дает возможность проследить повторяющиеся паттерны, которые не были бы очевидны при индивидуальном рассмотрении, и тем самым сформировать более целостное представление о специфике формирования письменной речи у данной группы учащихся.

Полученные данные показывают, что специфика билингвизма наиболее ярко проявляется на морфологическом уровне, в то время как орфографические и пунктуационные ошибки представляют собой смешение интерференционных явлений и возрастных особенностей освоения грамотности.

Так, на морфологическом уровне заметна интерференция грамматических категорий, которая связана со структурными различиями между русским (флективным) и казахским (агглютинативным) языками.

Во-первых, отметим, что, поскольку в тюркских языках категория грамматического рода отсутствует, это приводит к нарушениям согласования, когда школьники хаотично приписывают родовые окончания или используют стратегию сверхгенерализации. Например, можно выделить частотные нарушения согласования глагола с подлежащим:

- «*Мама казлѐнка сказал спасибо*» (Нарратив 2) – глагол мужского рода при существительном женского рода.
- «*Кот схватила её птенца*» (Нарратив 11) – глагол женского рода при существительном мужского рода.
- «*Она оберегал а их*» (Нарратив 11) – раздельное употребление родовых окончаний.
- «*Была уже поздно*» (Нарратив 5) – нарушение согласования в безличной конструкции (средний род заменен женским). Хотя в данном примере возможно и фонетическое письмо, т. к. гласная в окончании глагола безударная.

Во-вторых, в нарративах разных информантов заметны ошибки в падежной системе и предложном управлении. Эти ошибки обусловлены различиями в выражении пространственных и объектных отношений (в казахском используются падежные аффиксы, а в русском – предлоги и флексии). Так в работах билингвов мы выявили следующие ошибки в выборе падежа:

- «*Птенчик хотел защититть мама*» (Нарратив 8) – использование Им.п. вместо В.п. (прямой объект), что является стратегией упрощения.
- «*Мама побежала с детёношу*» (Нарратив 3) – смешение окончаний (вместо Тв.п. «с детёнышем» или Д.п. «к детёнышу»).
- «*За эти наблюдал злой кот*» (Нарратив 7) – использование формы И.п./В.п. вместо Тв.п. («за этим»).
- «*Помочь птичкая*» (Нарратив 10) – искажение окончания Д.п. («птичкам»).

Ошибки в предложном управлении:

- «*Вцепилась на лесу*» (Нарратив 2) – замена предлога *в* на *на* (интерференция пространственных значений).
- «*Выйти с озера*» (Нарратив 3) – замена предлога *из* на *с* (свойственно просторечию).
- «*Окусила коту хвост*» (Нарратив 12) – нарушение управления глагола «укусить» (вместо «укусила кота за хвост» использована конструкция, близкая к тюркскому изафету или дательному падежу принадлежности).

На лексико-семантическом уровне, в свою очередь, мы отметили ошибки, связанные с бедностью лексического запаса на русском языке и фонетическим искажением слов. Так, фонетическое искажение и инновации встречались в двух работах: «*Ворога*» вместо «ворона» в первом нарративе и «*Угнала лису*» – смешение паронимов *угнала/прогнала* в нарративе 3.

Лексическая же избыточность (Плеоназм), т. е. дублирование информации, вероятно, связанное с калькированием описательных конструкций второго языка, также встретилась в двух работах: «*Дети казы казлята*» (Нарратив 2) и «*Козлята мама, и дети*» (Нарратив 3).

На орфографическом уровне мы отметили принцип фонетического письма. Массовые нарушения орфографии, основанные на принципе «пишу как слышу», характерны для детей, у которых визуальный образ русского слова еще не закрепился. Влияние второго языка проявляется через специфику восприятия звуков (сингармонизм, отсутствие редукции), например, «*хвость*» (Нарратив 9) и «*палетела*», «*стаяло*» (Нарратив 7)

Влияние консонантизма присутствовало только в двух работах, где билингвы передавали лишнее смягчение согласных на письме мягким знаком, что может отражать акцент в устной речи: «*Скоросьтью*» (Нарратив 2), «*хвость*» (Нарратив 9). Это свидетельствует о том, что визуальный образ русского слова у данной группы учащихся сформирован недостаточно прочно и при письме они опираются на аудиальный канал.

На уровне синтаксиса и пунктуации также заметны некоторые повторяющиеся ошибки, например нарушение границ предложения (парцелляция и сцепление):

- «...мама каза о, отвернулась лиса из дерева выскочила...» (Нарратив 2) – отсутствие знаков препинания между предикативными частями.
- «...упал в воду козлёнок не умел плавать» (Нарратив 2) – слияние двух мыслей.

Анализ работ позволяет сделать вывод, что наиболее ярко влияние казахского проявляется в 6 работах из 12:

1. Нарративе 2 и Нарративе 11: выраженные нарушения согласования по роду («мама сказал», «кот схватила»).
2. Нарративе 3 и Нарративе 12: грубые ошибки в управлении и падежах («с детёношу», «окусила коту хвост»).
3. Нарративе 4 и Нарративе 6: синтаксическая калька и порядок слов («побежала она спасать», «увидела собака»).

Таким образом, анализ показал, что письменная речь школьников-билинггов характеризуется наложением двух типов ошибок: типичных монологвальных (пунктуация, сложные орфограммы) и интерференционных (категория рода, падежное управление, фонетическое письмо).

## Заключение

Проведенное исследование было посвящено выявлению и комплексному анализу нестандартных языковых черт в письменной речи русско-казахских билингвов 10–11 лет на материале собранных нарративов.

Теоретический обзор, представленный в первой главе, позволил систематизировать ключевые подходы к определению билингвизма, рассмотреть его развернутую типологию и уточнить разницу между понятиями «родной», «домашний» и «эритажный» язык. Особое внимание было уделено классификации ошибок в речи билингвов и сравнительному анализу методик тестирования детей-билингвов, в результате чего в качестве основного инструментария для сбора сопоставимых речевых данных был выбран Многоязычный инструмент для оценки нарративов (MAIN).

Вторая глава посвящена описанию уникальной социолингвистической ситуации в Республике Казахстан. Мы выявили, что в стране сложился специфический тип массового билингвизма, характеризующийся функциональным доминированием русского языка при сохранении высокой этнокультурной значимости казахского. Анализ предшествующих исследований показал, что взаимодействие тюркской (агглютинативной) и славянской (флективной) систем неизбежно ведет к появлению устойчивых интерферентных черт в речи билингвов. На основе сопоставительного анализа языковых систем был составлен прогноз потенциальных отклонений, включая ошибки в категории рода, управления, а также специфические фонетические и графические девиации, обусловленные влиянием казахской артикуляционной базы и правил орфографии.

Изучение собранных нарративов, представленное в третьей главе, подтвердило выдвинутые теоретические положения. Анализ двенадцати письменных нарративов, собранных с использованием методики MAIN, выявил системные отклонения от монолингвальной нормы русского языка. Установлено, что наиболее релевантными для контактной ситуации русско-казахского билингвизма являются следующие интерференционные явления:

на морфологическом уровне доминируют нарушения согласования по грамматическому роду, что объясняется отсутствием данной категории в казахском языке, а также ошибки в падежном управлении и выборе предлогов («*Вцепилась на лесу*»). На лексико-семантическом уровне зафиксированы фонетические искажения слов («*ворога*») и случаи лексической избыточности, вероятно, связанные с калькированием (например, «*дети казы казлята*»). На орфографическом уровне обнаруживается следование принципу фонетического письма («*каза*», «*начил*» и др.), что свидетельствует о влиянии фонетических особенностей казахского языка (отсутствие редукции, закон сингармонизма, добавление гласных для избавления от стечения согласных в слове) и слабой сформированности визуальных образов русских слов. На синтаксическом уровне отмечены инверсия и нарушения порядка слов («*Увидела собака кошку*»), а также пунктуационные ошибки, связанные с неправильным членением текста.

Полученные данные показывают, что выявленные ошибки носят системный характер и в значительной степени коррелируют с прогнозами, сделанными на основе сравнительного анализа русского и казахского языков.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов для разработки и совершенствования учебных программ, методических пособий и корректирующих упражнений в русскоязычных школах Казахстана. Эти материалы могут быть направлены на эффективную профилактику и преодоление типичных интерференционных ошибок у детей-билингвов.

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении выборки информантов, проведении детального сравнительного анализа нарративов на обоих языках билингва (русском и казахском), а также в исследовании динамики речевого развития детей в условиях казахстанского билингвизма.

Таким образом, выполненная работа подтверждает, что русско-казахский билингвизм в Казахстане порождает устойчивую и прогнозируемую систему специфических черт в письменной речи, изучение которых имеет

принципиальное значение как для развития теоретической лингвистики, так и для совершенствования практики билингвального образования.

## Использованная литература

1. Amora, Garcia & Gagarina: *Amora, K. K., Garcia, R. & Gagarina, N.* Tagalog adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives: History, process and preliminary results. 2020. P. 1–13.
2. Bohnacker & Gagarina: *Bohnacker, U., Gagarina, N.* Background on MAIN – Revised, how to use it and adapt it to other languages // *ZAS Papers in Linguistics*. 2019. No. 63. P. 4–12
3. Hamdani et al.: *Hamdani, S., Chan, A., Kan, R. & Gagarina, N.* The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN): Adding Urdu to MAIN. 2020. P. 1–5.
4. Gagarina et al., 2012: *Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., Walters, J.* MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives // *ZAS Papers in Linguistics*. 2012. No. 56. P. 1–155.
5. Gagarina et al., 2019: *Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J.* MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised // *ZAS Papers in Linguistics*. 2019. No. 63
6. Аврорин: *Аврорин В. А.* Проблемы изучения функциональной стороны языка. – Л.: Наука, 1975.
7. Аманжолова: *Аманжолова К. Б.* Проблемы казахско-русского двуязычия и их интерпретация в трудах современных лингвистов // *Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого*. 2019. № 7 (25).
8. Аманов, Гагарина: *Аманов А. Ш., Гагарина Н. В.* Макроструктурный анализ повествовательных текстов тюркоязычных школьников-билингвов. – URL: [https://ural-altai.ru/userfiles/files/publications/Uralaltai-46%20\(2\)-8-21.pdf](https://ural-altai.ru/userfiles/files/publications/Uralaltai-46%20(2)-8-21.pdf) (дата обращения 01.12.2025)
9. Балыхина: *Балыхина, Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного: учеб. пособие. 2-е изд., исп. – Москва: Изд-во РУДН, 2011.

10. Баскаков: *Баскаков Н. А.* Тюркские языки, Общие сведения и типологическая характеристика // Языки народов СССР. Т. 1: Тюркские языки. М., 1968.
11. Бахралинова: *Бахралинова А. Ж.* Языковое сознание билингвов сквозь призму ассоциативного эксперимента. 2013
12. Беликов, Крысин: *Беликов В. И., Крысин Л. П.* Социолингвистика. – М., 2001.
13. Белянин: *Белянин В.П.* Психолингвистика. – М., 2003. – URL: <https://fominanv.files.wordpress.com/2013/12/d0b1d0b5d0bbd18fd0bdd0b8d0bd-d0bfd181d0b8d185d0bed0bbd0b8d0bdd0b3d0b2d0b8d181d182d0b8d0bad0b01.pdf> (дата обращения: 19.03.2025).
14. Вайнрайх: *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/weinreich-72.htm> (дата обращения: 01.04.2025).
15. Верещагин: *Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – URL: <https://books.google.ru/books?id=xzLPBQAAQBAJ> (дата обращения: 24.03.2025).
16. Выготский: *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М., 1934; Собр. соч. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
17. Гагарина, Класерт, Топаж: *Гагарина, Н. В., Класерт, А., Топаж, Н.* Тест по русскому языку для билингвальных детей. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. 160 с.
18. Гусев: *Н. Гусев* Индекс положения русского языка в современном мире за 2024 год– URL: <https://www.pushkin.institute/index-russkogo-yazyka/> (дата обращения 25.12.25)
19. Дешериев: *Дешериев Ю.Д.* Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972.

20. Джусупов: *Джусупов М.* Школьное полиязычное образование в Казахстане (тюркско-русское, тюркско-английское, тюркско-русско-английское). 2016.
21. Дьячков: *Дьячков М.В.* Социальные функции языков в многонациональном обществе. – М.: ИЯ РАН, 1994.
22. Жаркынбекова, Чернявская: *Жаркынбекова Ш. К., Чернявская В.Е.* Казахско-русская билингвальная практика: смешение кода как ресурс в коммуникативном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: ТЕОРИЯ ЯЗЫКА. СЕМИОТИКА. СЕМАНТИКА. 2022. Т. 13. № 2.
23. Жикеева: *Жикеева А. Р.* Речевое поведение жителей Костанайской области как результат взаимодействия русского и казахского языков // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25 (240).
24. Зима: *Зима М.Г.* К вопросу проблемы внедрения трехязычия в образовательный процесс вузов в Казахстане // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. – № 4 (414).
25. Жаркынбекова, Чернявская: *Жаркынбекова Ш. К., Чернявская В.Е.* Казахско-русская билингвальная практика: смешение кода как ресурс в коммуникативном взаимодействии // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. № 2. С. 468–482.
26. Жанпеисова и др.: *Жанпеисова Н. М., Кузембаева Г. А., Майдангалиева Ж. А.* Лингвистические основы и пути преодоления интерференции в русской речи казахов и казахской речи русских в условиях массового билингвизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2025. Т. 16. № 3. С. 932–944.
27. Кали: *Кали Б.* Русско-казахский билингвизм // *Международный сборник научных статей молодых ученых – 2018.*

28. Конституция РК: Конституция Республики Казахстан от 1 января 2023 года - URL: [https://akorda.kz/ru/official\\_documents/constitution](https://akorda.kz/ru/official_documents/constitution) (дата обращения 03.01.2026)
29. Корепанова, Каленкова: *Корепанова Т. Э., Каленкова О. Н.* Сертификационная система тестирования по русскому языку для детей-билингвов // Русский язык за рубежом. – 2015. – №3. – М.: Гос.ИРЯ им. А. С. Пушкина. – С. 16–23.
30. Коновалова: *Коновалова Е. А.* Проблема определения билингвизма // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24(63). № 1. Ч. 1
31. Кудрявцева, Волкова: *Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В.* «Дорожная карта билингва» инструмент психолого-педагогического и социального сопровождения семей мигрантов в интеграционно-образовательном процессе. 2013.
32. Кудрявцева, Корин: *Кудрявцева Е. Л., Корин И. В.* Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции. Русский язык за рубежом. 2013; 3: 14–25.
33. Кудрявцева, 2020: *Кудрявцева, Е. Л.* Комплексная диагностика в русской зарубежной школе как условие построения индивидуальной образовательной траектории / Е. Л. Кудрявцева, И. В. Горькова, Н. В. Лоскутова // Учителю русской зарубежной школы: сборник научно-методических статей / под ред. П.Г. Гельфрейх, А. В. Голубевой. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2019.
34. Кудрявцева и др.: *Кудрявцева Е. Л., Тимофеева А. А., Данилова Ю. Ю., Салимова Д.А., Бубекова Л.Б.* Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет: практические рекомендации для проведения тестирования двуязычных детей и подростков. Schöneiche bei Berlin: Elena Plaksina Verlag, 2015. Сборник материалов

- конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 6–7 декабря 2012 г., Москва: Мозаика-синтез, 2013: 174–175.
35. Крысин: *Крысин Л. П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М.: Наука, 2015.
36. Мазунова, Кудрявцева и др.: *Мазунова Л. К., Кудрявцева Е. Л., Данилова Ю. Ю., Мартинкова А.А.* Измерительные инструменты и технологии для определения уровня этнолингвокультурной компетенции в системе общего развития детей: актуальное состояние проблемы // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. – Серія «Педагогіка». – Переяслав-Хмельницький: «ФОП Домбровська Я.М.», 2016. – Випуск 23. – 90 стр. - с.38-42 (Рекомендовано Вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 1 від 31 серпня 2016 року))
37. Мирзоева, Ахметжанова: *Мирзоева Л. Ю., Ахметжанова З. К.* К вопросу об интерферентных ошибках // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2019. – Вып. 60.
38. Моисеенко, Мальцева-Замковая и др.: *Моисеенко И. М., Мальцева-Замковая Н.В., Чуйкина Н.В.* Влияние языковой ситуации на изменения обобщенных характеристик языковой личности двуязычных учащихся // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 6. – URL: <http://en.sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/19tsuikina6-19z.pdf> (дата обращения: 18.02.2025).
39. Моисеенко, Замковая 2018: *Моисеенко И. М., Замковая Н. В.* Русский язык выпускников школ Эстонии // Русистика и современность. Санкт-Петербург: Северная звезда. С. 331–336. – URL: <https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/101b2bf7-4240-4d54-91c4-124338b695ac> (дата обращения: 24.04.2025).
40. Павлов: *Павлов А. С.* Статус и положение русского языка в Казахстане, его роль в системе образования республики // Исторические науки. 2022. № 61.

41. Перепись: Итоги Национальной переписи населения 2021 года в Республике Казахстан. – Нур-Султан, 2021. – URL: <https://web.archive.org/web/20220902140633/https://stat.gov.kz/api/getFile/?docId=ЕСТАТ464825> (дата обращения: 24.02.2025).
42. Петровская: *Петровская В.* Каким видам письма обучают в финских учебных заведениях на уроках русского языка // Многоязычие и ошибки. Retorika, Berlin, 2014.
43. Протасова, Родина: *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Многоязычие в детском возрасте. – СПб., 2005.
44. Рахилина и др.: *Рахилина Е.В., Казкенова А. К., Ахапкина Я.Э.* «После», «через», «спустя» во временных контекстах: Из наблюдений над текстами казахско-русских билингвов // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2021. № 73.
45. РОССТАТ: Федеральная служба государственной статистики Российской Федерации. Таблица 3. Население по национальной принадлежности, владению русским языком и его использованию. – URL: [https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Tom5\\_tab3\\_VPN-2020.xlsx](https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Tom5_tab3_VPN-2020.xlsx) (дата обращения: 21.11.2025)
46. Сулейменова, 2010: *Сулейменова Э. Д.* К осмыслению вероятности варианта русского языка в Казахстане // Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. – Helsinki, 2010. – С. 252–265. – URL: <https://blogs.helsinki.fi/slavica-helsingiensia/files/2019/11/17-sh40.pdf> (дата обращения: 27.02.2025)
47. Сулейменова, 2009: *Сулейменова Э. Д.* Очерк языковой политики и языковой ситуации в Казахстане // Russian Language Journal. – 2009. – № 59. – URL: <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1192&context=rj> (дата обращения: 01.04.2025).

48. Сулейменова и др.: *Сулейменова Э. Д., Шаймерденова Н. Ж., Аканова Д. Х.* Языки народов Казахстана: Социоллингвистический справочник. – Астана, 2007.
49. ТАСС: МИД РФ: русская община за рубежом насчитывает порядка 30 млн человек. – URL: <https://tass.ru/politika/5752418> (дата обращения 03.01.2026)
50. Туксайтова: *Туксайтова Р. О.* Казахско-русский билингвизм как коммуникативная ценность // Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия филологическая. – 2018.
51. Хамраева: *Хамраева Е. А.* Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов // Наука и школа. Вып. 3 С.29-41. 2018.
52. Холмогоров: *Холмогоров А. И.* Конкретно-социологическое исследование двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 6.
53. Цейтлин: *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение – М., 1982.
54. Цейтлин, Чиршева и др.: *Цейтлин С.Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. – СПб., 2015.
55. Чиршева: *Чиршева Г. Н.* Детский билингвизм: одновременное и последовательное усвоение двух языков. – М.: Златоуст, 2012.
56. Щерба: *Щерба Л. В.* К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
57. ЮНЕСКО: Unesco. Multilingual education: A key to quality and inclusive learning – URL: [Multilingual education: A key to quality and inclusive learning](#) (дата обращения 21.11.2024)

#### Словарь

1. Sozdik: Sozdik. – URL: <https://sozdik.kz/> (дата обращения 25.12.2025)

## **Приложение 1. Согласие родителей**

### **Согласие законного представителя на участие несовершеннолетнего в научном исследовании и согласие на обработку персональных данных**

#### **1. Сведения об исследовании**

Наименование исследования: «Особенности в письменной речи русско-казахских билингвов»

Цель исследования: на материале собранных письменных нарративов билингвальных учащихся в возрасте 10–11 лет выявить особенности речи, характерные для билингвальной нормы.

Срок проведения: \_\_\_\_\_

Исследование не направлено на проверку знаний, грамотности или школьных успехов ребенка. Мы не ставим оценок, не сравниваем детей между собой и не проводим экзамен.

Полученные данные используются только в обезличенном виде, исключительно для научных целей.

#### **Что будет делать ребёнок?**

Тестирование проходит в спокойной и комфортной обстановке и включает всего одно основное задание — написать небольшой рассказ по серии картинок.

Последовательность работы:

1. Короткая беседа (1–2 минуты)

Тестирующий установит контакт с ребёнком/детьми: задаст простые вопросы о его интересах, настроении, любимой еде и т. п., чтобы убедиться, что ребенок чувствует себя комфортно.

## 2. Просмотр рисунков

Ребенку предложат выбрать один из конвертов с историей. Он сам откроет выбранный конверт, рассмотрит последовательность картинок, показывает их только себе.

## 3. Письменное задание

Ребенку дается чистый лист и инструкция: «Напиши историю по этим картинкам. Постарайся рассказать так, чтобы читателю всё было понятно.»

Важно:

- нет правильных или неправильных ответов;
- объём и стиль свободные;
- можно писать коротко или подробно — так, как ребёнок хочет;
- ребенку не подсказывают содержание и не помогают формулировать текст.

## 4. Сдача работы

После завершения задания спрашивают, хочет ли ребёнок что-то добавить. На этом тестирование заканчивается.

Все тексты анализируются изолированно, т. е. без привязки к классу/школе ребенка или образовательным результатам.

Что важно знать родителям и учителям?

- Исследование не связано с проверкой знаний, успеваемости или уровня владения русским языком.
- Участие ребёнка полностью добровольное, он может отказаться в любой момент.

- Все данные обезличиваются: в анализ попадают только тексты и общие сведения из анкеты для родителей (возраст, языковой опыт и языковая среда ребенка).

Исследователь: Труфанова Ксения Романовна, студентка Тартуского университета (Эстония)

## 2. Сведения о ребенке

ФИО \_\_\_\_\_ ребенка:

Год \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ месяц \_\_\_\_\_ рождения:

Класс: \_\_\_\_\_

## 3. Сведения о законном представителе (Родителе)

ФИО \_\_\_\_\_ родителя \_\_\_\_\_ (законного \_\_\_\_\_ представителя):

Статус в отношении ребенка: (нужное подчеркнуть): отец / мать / опекун / попечитель

## 4. Подтверждение информированности и добровольности

Я, \_\_\_\_\_ (ФИО полностью)

являясь \_\_\_\_\_ законным \_\_\_\_\_ представителем \_\_\_\_\_ несовершеннолетнего

\_\_\_\_\_ (ФИО полностью)

подтверждаю, что:

- Мне в доступной форме была предоставлена полная информация о целях и методах исследования.

- Я понимаю, что участие моего ребенка в исследовании является строго добровольным и не влияет на его успеваемость или отношение к нему со стороны сотрудников школы.
- Я понимаю, что мой ребенок может отказаться от участия в исследовании на любом его этапе без объяснения причин.
- Я даю согласие на участие моего ребенка в вышеуказанном научном исследовании, а также на сбор и обработку его персональных данных Исследователем в целях, определенных данным исследованием.

#### 5. Перечень собираемых данных и условия публикации

Согласие дается на сбор и обработку следующих персональных данных, включая данные ограниченного доступа (нужное отметить ✓):

Данные	Метод сбора (тесты, опрос, наблюдение и т. д.)	Согласен (✓)
Ф.И.О (для внутренней идентификации)	Анкетирование	
Языковой опыт ребенка (для точности анализа данных)	Опрос родителей	
Задание по картинкам	Письменное задание	

Условия обезличивания и публикации:

Я согласен(на) на использование результатов исследования в научных публикациях, докладах, диссертациях при условии их обязательного обезличивания, то есть без указания имени, фамилии моего ребенка.

#### 6. Срок действия и порядок отзыва

Настоящее Согласие действует до завершения исследования и публикации его результатов. Я имею право отозвать свое согласие на участие моего ребенка в исследовании и на обработку его данных в любой момент путем подачи письменного заявления исследователю.

Подпись законного представителя:

Ф.И.О. родителя/законного представителя:

Дата:

«    »

\_\_\_\_\_ 2025 года

-

## Приложение 2. Анкета для родителей

### Раздел 1. Общие сведения.

1. Имя ребенка (имя, фамилия)

\_\_\_\_\_

2. Дата рождения (месяц, год)

\_\_\_\_\_

3. С какого года (20--) Ваш ребенок ходит в школу?

\_\_\_\_\_

4. Если да, то в какую школу?

- o Двухязычную
- o Одноязычную, с L1=родной язык ребенка (язык, на котором говорят в семье)
- o Одноязычную с L2= второй язык ребенка (язык окружения)
- o Другую, какую? \_\_\_\_\_

5. В какой стране родился ребенок?

- o В Казахстане
- o В другой стране, какой? \_\_\_\_\_

6. Если место рождения НЕ Казахстан, то с какого времени Ваш ребенок проживает в Казахстане?

\_\_\_\_\_ (год, месяц)

7. Каким (по счету) родился Ваш ребёнок?

- o Первым
- o Вторым

- Третьим
- Напишите число \_\_\_\_\_

## **Раздел 2. Речевое развитие и языковая среда**

### **8. В каком возрасте Ваш ребенок начал говорить первые слова?**

В \_\_\_\_\_ год(-а)/лет \_\_\_\_\_ месяцев

### **9. Первые слова и фразы ребенка были...**

- На русском языке
- На казахском языке
- Больше на русском
- Больше на казахском
- 50/50 на обоих языках
- Другое: \_\_\_\_\_

### **10. Были ли Вы когда-нибудь обеспокоены речевым развитием Вашего ребенка?**

- Нет
- Да, укажите причину \_\_\_\_\_

### **11. Имел ли кто-нибудь в Вашей семье проблемы в речевом развитии?**

- Нет
- Да, укажите кто (например, мать, отец, родные братья или сестры)  
\_\_\_\_\_

### **12. Были ли у Вашего ребенка проблемы со слухом?**

1. Нарушение слуха:
- Да

Нет

2. Частые инфекции ушей:

Да, как часто?

Нет.

**13. Как Вы считаете, нормально ли слышит Ваш ребенок?**

Да

Нет

**14. Информация о родителях**

	Укажит е ваш родной язык (Я1)	Укажит е ваш второй язык (Я2)	Укажите другие языки, на которых вы говорите	Как долго вы живете в Казахстане ?	Ваше образование	Ваша професси я
Ма м						
Отец						

**15. На каком языке вы говорите со своим ребенком?**

1. Мать

На моем родном языке (Я1)

На втором языке (Я2)

На обоих языках

На другом(-их) языке (-ах), укажите на каком(-им)

\_\_\_\_\_

2. Отец

- На моем родном языке (Я1)
- На втором языке (Я2)
- На обоих языках
- На другом(-их) языке (-ах), укажите на каком(-им)

\_\_\_\_\_

**16. На каком языке Ваш ребенок предпочитает общаться?**

- На первом (Я1), каком: \_\_\_\_\_
- На втором (Я2), каком: \_\_\_\_\_
- На другом языке, каком: \_\_\_\_\_

**17. С какими языками сталкивается Ваш ребенок в своем окружении?**

- С первым (Я1), каким: \_\_\_\_\_
- Со вторым (Я2), каким: \_\_\_\_\_
- С другими языками, какими: \_\_\_\_\_

**18. С какого возраста у Вашего ребенка появился регулярный контакт со вторым языком?**

- С рождения
- До года
- До двух лет
- До трех лет
- До пяти лет
- С \_\_\_\_\_ лет

**19. В каких ситуациях Ваш ребенок сталкивается со вторым языком?**

- В школе
- С друзьями
- С братьями, сестрами, родителями, другими родственниками

- o СМИ/ компьютер/ книги
- o Другое: \_\_\_\_\_

**20. Как часто Ваш ребенок в среднем сталкивается с различными языками в течение одного дня?**

	25%	50%	75%	100%
<b>С родным языком (Я1)</b>				
<b>С вторым языком (Я2)</b>				

**21. Пожалуйста, оцените речевые навыки Вашего ребенка, отметив соответствующее поле галочкой.**

	Отлично	Довольно хорошо	Плохо	Очень плохо
Насколько хорошо ребенок понимает родной язык				
Насколько хорошо ребенок понимает второй язык				
Насколько хорошо ребенок говорит на родном языке				
Насколько хорошо ребенок говорит на втором языке				

**22. На каком языке, на Ваш взгляд, Ваш ребенок говорит лучше?**

- o На родном
- o На втором языке

o На другом языке, укажите, на каком:

\_\_\_\_\_

**23. Предпочитает ли Ваш ребенок какой-либо из языков?  
(Родной/второй/иностраннЫЙ)**

o Нет

o Да, какой? \_\_\_\_\_

### Приложение 3. Анализ нарративов по MAIN

#### Нарратив 1

		Ответ информанта	Баллы
A1	Введение	«Было два козленка и одна мама»	1
<b>Эпизод 1: Мама-коза</b> (герои эпизода: козленок и мама-коза)			
A2.	ОПС как начало события	«... один ел травку, а другой нечаянно упал в речку»	1
A3.	Цель	«Подошла мама...»	0
A4.	Попытка		0
A5.	Результат	«... и спасла козленка»	1
A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Лиса</b> (герои эпизода: лиса и козлик)			
A7.	ОПС как начало события	«А из-за дерева вдруг появилась лиса»	1
A8.	Цель		0
A9.	Попытка	«Лиса вдруг набросилась на козленка пока мама коза отвернулась»	1
A10.	Результат		0
A11.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 3: Птица</b> (герои эпизода: птица, лиса и козленок)			

A12.	ОПС как начало события	<i>«И вдруг лиса набросилась на козленка, а ворога это увидела»</i>	1
A13.	Цель		0
A14.	Попытка	<i>«Ворона подлетела и/у укусила лису»</i>	1
A15.	Результат	<i>«Лиса испугалась и убежала...»</i>	1
A16	ОПС как реакция	<i>«... а коза и козленок подбежали к козленку и начали обниматься, а ворона продолжала кусать лису»</i>	1
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		8
B1.	Число секвенций <b>попытка + результат</b>	<i>«Ворона подлетела и/у укусила лису. Лиса испугалась и убежала»</i>	1
B2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)		0
B3.	Число секвенций <b>цель + попытка</b> или <b>цель + результат</b>		0
B4.	Число секвенций <b>цель + попытка + результат</b>		0
C1.	Формулировка	<b>Описание восприятие:</b> <i>«ворога это увидела».</i> <b>Описание эмоций:</b> • <i>«испугалась»,</i>	3

		• <i>«начали обниматься».</i>	
--	--	-------------------------------	--

## Нарратив 2

		<b>Ответ информанта</b>	<b>Баллы</b>
A1.	Введение	<i>«Жили были одна каза и дети казы казлята их было 2. Однажды когдо они пошли на прогулку один козлёнокел траву...»</i>	1
<b>Эпизод 1: Мама-коза</b> (герои эпизода: козленок и мама-коза)			
A2.	ОПС как начало события	<i>«...авторой хотел попить и упал в воду козлёнок не умел плавать. мама каза испугалась...»</i>	1
A3.	Цель	<i>«... спастать его...»</i>	1
A4.	Попытка	<i>«и прыгнула в воду»</i>	1
A5.	Результат	<i>«и вытащила из воды»</i>	1
A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Лиса</b> (герои эпизода: лиса и козлик)			
A7.	ОПС как начало события	<i>«оказалось что за деревом занимаи наблюдала лиса которая уже 2 дня не ела»</i>	1
A8.	Цель		0
A9.	Попытка	<i>«лиса из дерева выскочила на вторую казу»</i>	1

A10.	Результат	<i>«лиса калодная схватила и закричала я тебя щас съем...»</i>	1
A11.	ОПС как реакция	<i>«а каза закричала. -А-а-а-а»</i>	1
<b>Эпизод 3: Птица</b> (герои эпизода: птица, лиса и козленок)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«На шум прилетела ворона»</i>	1
A13.	Цель		0
A14.	Попытка	<i>«И прямо на лису со скоростью 50 км/ч полетела вцепилась на лесу»</i>	1
A15.	Результат	<i>«и леса убежала»</i>	1
A16	ОПС как реакция	<i>«потом мама казлѣнка сказал спасибо огромное»</i>	1
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		13
B1.	Число секвенций <b>попытка + результат</b>	<i>«выскачила на вторую казу. лиса калодная схватила и закричала я тебя щас съем» (попытка + результат)</i>  <i>«На шум прилетела ворона. И прямо на лису со скоростью 50 км/ч полетела вцепилась на лесу. и леса убежала»</i>	2
B2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)		0

В3.	Число секвенций цель + попытка или цель + результат		0
В4.	Число секвенций цель + попытка + результат	«мама каза испугалась и прыгнула в воду спасать его и вытащила из воды»	1
С1.	Формулировка	<p><b>Описание восприятия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «наблюдала лиса»,</li> <li>• «мать казлѐнка увидила».</li> </ul> <p><b>Описание физиологических состояний:</b> «уже 2 дня не ела».</p> <p><b>Описание сознания:</b> «Жили были».</p> <p><b>Описание эмоций:</b> «мама каза испугалась».</p> <p><b>Ментальные глаголы:</b> «хотел попить».</p> <p><b>Глаголы речи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «каза закричала»,</li> <li>• «закричала помогите!»,</li> <li>• «сказал спасибо огромное».</li> </ul>	9

### Нарратив 3

		Ответ информанта	Баллы
A1.	Введение	«Жили были козлята мама, и дети»	1
Эпизод 1: <b>Мама-коза</b> (герои эпизода: козленок и мама-коза)			

A2.	ОПС как начало события	<i>«И один из козлят упал в озеро и он говорил:мама! мама!»</i>	1
A3.	Цель		0
A4.	Попытка	<i>«потом мама побежала с детёношу»</i>	1
A5.	Результат	<i>«... и помогла ему выйти с озера»</i>	1
A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Лиса</b> (герои эпизода: лиса и козлик)			
A7.	ОПС как начало события	<i>«А другой козлёнок в то время кушал...»</i>	1
A8.	Цель	<i>«и лиса захотела его скушать»</i>	1
A9.	Попытка	<i>«прибежала лиса к козленку который кушал»</i>	1
A10.	Результат	<i>«Козленок хотел убить лису но лиса поймала его за ногу»</i>	1
A11.	ОПС как реакция	<i>«Козлёнок испугался и за кричал: А-А-А-А.»</i>	1
<b>Эпизод 3: Птица</b> (герои эпизода: птица, лиса и козленок)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«И в тот момент это увидела ворона»</i>	1
A13.	Цель		0
A14.	Попытка	<i>«И ворона полетела и укусила за хвост лисы»</i>	1

A15.	Результат	<i>«И козленок побежал к маме и они обнялись в вороно угнала лису»</i>	1
A16	ОПС как реакция	<i>«И так жили они долго и щясливо.»</i>	1
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		13
B1.	Число секвенций <b>попытка</b> + <b>результат</b>	<i>« потом мама побежала с детёношу и помогла ему выйти с озера», «И ворона полетела и укусила за хвост лисы...И козленок побежал к маме и они обнялись в вороно угнала лису. И так жили они долго и щясливо.»</i>	2
B2.	Число целей (без попытки или результата)		0
B3.	Число секвенций <b>цель</b> + <b>попытка</b> или <b>цель</b> + <b>результат</b>		0
B4.	Число секвенций <b>цель</b> + <b>попытка</b> + <b>результат</b>	<i>«... прибежала лиса к козленку который кушал. Козлёнок испугался и за кричал: А-А-А-А. А мама не заметила лису. Козленок хотел убижать но лиса поймала его за ногу»</i>	1
C1.	Формулировка	<b>Описание восприятия:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«мама смотрела за другим»,</i></li> <li>• <i>«мама не заметила лису»,</i></li> </ul>	11

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• «увидела ворона»,</li> <li>• «Мама и козленок увидели».</li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b> «жили они».</p> <p><b>Описание эмоций:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «испугался»,</li> <li>• «были в шоке»,</li> <li>• «долго и щасливо».</li> </ul> <p><b>Ментальные глаголы:</b> «захотела его скушать».</p> <p><b>Глаголы речи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «он говорил»,</li> <li>• «и за кричал».</li> </ul>	
--	--	--	--

#### Нарратив 4

		<b>Ответ информанта</b>	<b>Баллы</b>
A1.	Введение	«Жили были 2 козленка и их мама. Пошли они на речку попить воды»	1
<b>Эпизод 1: Мама-коза</b> (герои эпизода: козленок и мама-коза)			
A2.	ОПС как начало события	«и тут младший козленок упал в речку»	1
A3.	Цель		0
A4.	Попытка	«мама это заметила и побежала она спасать своего козленка»	1
A5.	Результат	«Мама спосла козленка»	1

A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Лиса</b> (герои эпизода: лиса и козлик)			
A7.	ОПС как начало события	<i>«но тут стояла за деревом хитрая лиса козленка а мама лису не заметила»</i>	1
A8.	Цель	<i>«она хотела съесть старшего козленка»</i>	1
A9.	Попытка	<i>«И тут лиса выпругнала на старшего»</i>	1
A10.	Результат		0
A11.	ОПС как реакция	<i>«он испугался»</i>	1
<b>Эпизод 3: Птица</b> (герои эпизода: птица, лиса и козленок)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«А там сидела ворона на дереве на это заметила»</i>	1
A13.	Цель		0
A14.	Попытка	<i>«и напала на лису»</i>	1
A15.	Результат	<i>«ворона прогнала хитрую лису»</i>	1
A16.	ОПС как реакция		0
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		11
B1.	Число секвенций <b>попытка + результат</b>	<i>« в речку мама это заметила и побежала она спасать своего козленка»</i>	2

		<i>« и напала на лису ворона прогнала хитрую лису»</i>	
В2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)		0
В3.	Число секвенций <b>цель + попытка</b> или <b>цель + результат</b>		0
В4.	Число секвенций <b>цель + попытка + результат</b>	<i>«...она хотела съесть старшего козленка ... лиса выпугнула на старшего»</i>	1
С1.	Формулировка	<p><b>Описание восприятия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«заметила»,</i></li> <li>• <i>«не заметила»,</i></li> <li>• <i>«заметила».</i></li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b> <i>«Жили были 2 козленка».</i></p> <p><b>Описание эмоций:</b> <i>«он испугался».</i></p> <p><b>Ментальные глаголы:</b> <i>«хотела съесть».</i></p>	6

#### Нарратив 5

		<b>Ответ информанта</b>	<b>Баллы</b>
A1.	Введение	<i>«Жил был казлёнок мак и у него был младший брат Вильиард»</i>	1
<b>Эпизод 1: Мама-коза</b> (герои эпизода: козленок и мама-коза)			

A2.	ОПС как начало события	<i>«Когда Вильярд пошёл купаться он начал тонуть»</i>	1
A3.	Цель		0
A4.	Попытка		0
A5.	Результат	<i>«но его мама спасла его»</i>	1
A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Лиса</b> (герои эпизода: лиса и козлик)			
A7.	ОПС как начало события	<i>«А вот Марк ел травку и он даже неподозривал что за ним слидит хитрый лис»</i>	1
A8.	Цель		1
A9.	Попытка	<i>«Но вдруг лис выпрыгнул из за дерева козлёнак закричал но была уже поздно»</i>	1
A10.	Результат	<i>«Макс пытался выбратся из лавушки хитрого лиса! но лис нездавался, он держал Макса за лапку»</i>	1
A11.	ОПС как реакция		1
<b>Эпизод 3: Птица</b> (герои эпизода: птица, лиса и козленок)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«Но вдруг откуда невозьмись прилетел ворон!»</i>	1
A13.	Цель		0

A14.	Попытка	<i>«и укусила лиса за хвост лиса крикнула!а!а!а!»</i>	1
A15.	Результат	<i>«Но ворон продолжил и прогнал лиса. Мама Вильярд и Макс снова вместе!»</i>	1
A16.	ОПС как реакция		0
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		11
B1.	Число секвенций попытка + результат	<i>« Но вдруг лис выпрыгнул из за дерева козлёнок закричал но была уже поздно... Макс пытался выбраться из лавушки хитрого лиса! но лис не давался, он держал Макса за лапку.»</i>  <i>« и укусила лиса за хвост лиса крикнула!а!а!а! Но ворон продолжил и прогнал лиса. Мама Вильярд и Макс снова вместе!»</i>	2
B2.	Число целей (без попытки или результата)		0
B3.	Число секвенций цель + попытка или цель + результат		0

В4.	Число секвенций цель + попытка + результат		0
С1.	Формулировка	<p><b>Описание сознания:</b> «жил был».</p> <p><b>Ментальные глаголы:</b> «неподозревал».</p> <p><b>Глаголы речи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «закричал»,</li> <li>• «крикнул».</li> </ul>	3

### Нарратив 6

		Ответ информанта	Баллы
A1.	Введение	-	0
<b>Эпизод 1: Мама-птица</b> (герои эпизода: мама-птица и птенчики)			
A2.	ОПС как начало события	«они очень хотели кушать.»	1
A3.	Цель	-	0
A4.	Попытка	«Их мама пошла за едой.»	1
A5.	Результат	«Пришла их мама и начала кормить своих птенцов. ... Птица прешла и накормила второго птенца»	1
A6.	ОПС как реакция	-	0
<b>Эпизод 2: Кошка</b> (герои эпизода: кошка и птенчики)			

A7.	ОПС как начало события	«Кошка увидела птенцов но сама кошка была голодной.»	1
A8.	Цель	«Она хотела перекусить.»	1
A9.	Попытка	«Но кошка начала тентся к птенцу»	1
A10.	Результат	-	0
A11.	ОПС как реакция	-	0
<b>Эпизод 3: Собака</b> (герои эпизода: собака, кошка и птенчики)			
A12.	ОПС как начало события	-	0
A13.	Цель	-	0
A14.	Попытка	«Увидела собака кошку. И потенула её за хвост.»	1
A15.	Результат	«Кошка обернулась а заней сабака побежала кошка.»	1
A16.	ОПС как реакция	«Мама птица тронулась поступком сабаки. Хорочто же что сабака прешла. спосибо большое собаке. Она спасла нам жизнь.»	1
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		9
B1.	Число секвенций попытка + результат	«Их мама пашла за едой. ...Пришла их мама и начела кармить своих птенцов. ... Птица прешла и накармила второго птенца»	2

		<i>«Увидела собака кошку. И потенула её за хвост. ... Кошка обернулась а заней сабака побежала кошка.»</i>	
V2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)	<i>«Она хатела перекусить.»</i>	1
V3.	Число <b>секвенций</b> <b>цель + попытка</b> или <b>цель + результат</b>	<i>«Она хатела перекусить. .. Но кошка начала тенутся к птенцу»</i>	1
V4.	Число <b>секвенций</b> <b>цель + попытка + результат</b>		0
C1.	Формулировка	<p><b>Описание восприятия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«Кошка увидела птинцов»,</i></li> <li>• <i>«Увидела собака кошку»,</i></li> <li>• <i>«Она не за метела кошку».</i></li> </ul> <p><b>Описание физиологических состояний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«сама кошка была голодной.»</i>,</li> <li>• <i>«они очень хотели кушать.»</i>,</li> <li>• <i>«Она хатела перекусить».</i></li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«Птички проснулись»,</i></li> <li>• <i>«А птенцы не пострадали.»</i>,</li> <li>• <i>«Она спасла нам жизнь».</i></li> </ul> <p><b>Описание эмоций:</b> <i>«Мама птица тронулась поступком сабаки».</i></p>	12

		<b>Ментальные глаголы:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Она хатела перекусить»,</li> <li>• «они очень хотели кушать».</li> </ul>	
--	--	---	--

### Нарратив 7

		Ответ информанта	Баллы
A1.	Введение	«Давным давно жили воробьи. ... Они жили на огромном красивом дереве, внутри дерева стояло гнездо.»	2
<b>Эпизод 1: Мама-птица</b> (герои эпизода: мама-птица и птенчики)			
A2.	ОПС как начало события	-	0
A3.	Цель	«Воробьята очень любили зёрна. Мама воробьяха увидела это и палетела за зёрнам»	1
A4.	Попытка	«Мама воробьяха увидела это и палетела за зёрнам»	1
A5.	Результат	«... и принесла им зёрна.»	1
A6.	ОПС как реакция	-	0
<b>Эпизод 2: Кошка</b> (герои эпизода: кошка и птенчики)			
A7.	ОПС как начало события	«За эти наблюдал злой кот Вася.»	1
A8.	Цель	«Он очень хотел съесть птенцов.»	1

A9.	Попытка	<i>«Кот Вася начал лесть на дерево.»</i>	1
A10.	Результат	-	0
A11.	ОПС как реакция	-	0
<b>Эпизод 3: Собака</b> (герои эпизода: собака, кошка и птенчики)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«Но это заметил пёс Бобик.»</i>	1
A13.	Цель	<i>«Он решил защитить птенцов.»</i>	1
A14.	Попытка	<i>«И напал на кота.»</i>	1
A15.	Результат	<i>«Кот Вася испугался и хотел убежать. Но пёс Бобик погнался за ним.»</i>	1
A16.	ОПС как реакция	<i>«Мама Воробьяха обняла птенцов»</i>	1
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		13
B1.	Число секвенций попытка + результат		
B2.	Число целей (без попытки или результата)		
B3.	Число секвенций цель + попытка или цель + результат	<i>«Он очень хотел съесть птенцов. .. Кот Вася начал лесть на дерево.»</i>	1

В4.	Число секвенций цель + попытка + результат	<p>« Воробьята очень любили зёрна. Мама воробьяха увидела это и палетела за зёрнам. ... Мама воробьяха увидела это и палетела за зёрнам. ... и принесла им зёрна.»</p> <p>«Он решил защитить птенцов. ... И напал на кота.. ... Кот Вася испугался и хотел убежать. Но пёс Бобик погнался за ним.»</p>	2
С1.	Формулировка	<p><b>Описание восприятия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Мама воробьяха увидела это»,</li> <li>• «За эти наблюдал злой кот Вася.»,</li> <li>• «Но это заметил пёс Бобик».</li> </ul> <p><b>Описание физиологических состояний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Он очень хотел съесть птенцов»,</li> <li>• «и хотел убежать».</li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b> «Давным давно жили воробьи. Они жили на огромном красивом дереве».</p> <p><b>Описание эмоций:</b> «За эти наблюдал злой кот Вася.», «Кот Вася испугался».</p> <p><b>Ментальные глаголы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Воробьята очень любили зёрна.»,</li> </ul>	12

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Он очень хотел съесть птенцов.»</li> <li>• «Он решил защитить птенцов.»</li> <li>• «и хотел убежать».</li> </ul>	
--	--	--	--

## Нарратив 8

		Ответ информанта	Баллы
A1.	Введение	«Два птенца сидят в гнезде ...»	1
<b>Эпизод 1: Мама-птица</b> (герои эпизода: мама-птица и птенчики)			
A2.	ОПС как начало события	«... они хотят кушать.»	1
A3.	Цель	-	0
A4.	Попытка	«Мама полетела за едой...»	1
A5.	Результат	« Мама прилетела и дала птенцам еду...»	1
A6.	ОПС как реакция	-	0
<b>Эпизод 2: Кошка</b> (герои эпизода: кошка и птенчики)			
A7.	ОПС как начало события	«... кот ждал пока мама птенцов улетит.»	1
A8.	Цель	«Кот хотел скушать птенцов...»	1

A9.	Попытка	<i>«кот уже лезит на дерево за птенцами.»</i>	1
A10.	Результат		0
A11.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 3: Собака</b> (герои эпизода: собака, кошка и птенчики)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«... собака заметила кота.»</i>	1
A13.	Цель	-	0
A14.	Попытка	-	0
A15.	Результат	<i>«Собака поймала кота..»</i>	1
A16.	ОПС как реакция		0
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		9
B1.	Число секвенций <b>попытка + результат</b>	<i>«Мама полетела за едой... Мама прилетела и дала птенцам еду...»</i>	1
B2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)		0
B3.	Число секвенций <b>цель + попытка</b> или <b>цель + результат</b>	<i>«Кот хотел скушать птенцов... кот уже лезит на дерево за птенцами.»</i>	1
B4.	Число секвенций <b>цель + попытка + результат</b>		0
C1.	Формулировка	<b>Описание восприятия:</b>	13

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• «..а птенцы смотрели на кота.»»,</li> <li>• «но вдруг собака заметила кота».</li> </ul> <p><b>Описание физиологических состояний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « и они хотят кушать»»,</li> <li>• «Кот хотел скушать птенцов»»,</li> <li>• «Кот уже хотел напасть на птиц»»,</li> <li>• «... но птенчик хотел защитить мама».</li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Теперь птенцы и их мама спасены от кота.»»,</li> <li>• «Собака спасла птенцов и их маму».</li> </ul> <p><b>Ментальные глаголы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «и они хотят кушать»»,</li> <li>• «а кот ждал пока мама птенцов улетит.»»,</li> <li>• «Кот хотел скушать птенцов»»,</li> <li>• «Кот уже хотел напасть на птиц»»,</li> <li>• «но птенчик хотел защитить мама».</li> </ul>	
--	--	---	--

		<b>Ответ информанта</b>	<b>Баллы</b>
A1.	Введение	<i>«Жили-были мама птица и её птенчики.»</i>	1
<b>Эпизод 1: Мама-птица</b> (герои эпизода: мама-птица и птенчики)			
A2.	ОПС как начало события		0
A3.	Цель	<i>«...чтобы накормить птенцов.»</i>	1
A4.	Попытка	<i>«мама птица улетела за едой...»</i>	1
A5.	Результат	<i>«пренесла еду.»</i>	1
A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Кошка</b> (герои эпизода: кошка и птенчики)			
A7.	ОПС как начало события	<i>«Кошка это заметила...»</i>	1
A8.	Цель	<i>«...захотела сесть птенцов»</i>	1
A9.	Попытка	<i>«Кошка полезла на дерево...»</i>	1
A10.	Результат	<i>«Кошка уже схватила одного птенца.»</i>	1
A11.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 3: Собака</b> (герои эпизода: собака, кошка и птенчики)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«Но собака это заметила...»</i>	1

A13.	Цель		0
A14	Попытка	<i>« потянула кошку за хвост и кошка упала.»</i>	1
A15	Результат	<i>«Потом собака прогнала кошку. »</i>	1
A16	ОПС как реакция		0
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		11
B1.	Число секвенций <b>попытка + результат</b>	<i>«потянула кошку за хвост и кошка упала.... Потом собака прогнала кошку.</i>	1
B2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)		0
B3.	Число секвенций <b>цель + попытка</b> или <b>цель + результат</b>		0
B4.	Число секвенций <b>цель + попытка + результат</b>	<i>«...чтобы накормить птенцов. ... мама птица улетела за едой... пренесла еду» «...захотела сесть птенцов.... Кошка полезла на дерево... Кошка уже схватила одного птенца.»</i>	2
C1.	Формулировка	<b>Описание восприятия:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«Кошка это заметила»,</i></li> <li>• <i>«Собака это заметила».</i></li> </ul>	7

		<p><b>Описание физиологических состояний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «...и захотела сесть птенцов.»</li> <li>• «...зобрать птенцов и съесть».</li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b> «Жили-были мама птица и иё птенчики».</p> <p><b>Ментальные глаголы:</b> «Кошка это заметила и захотела сесть птенцов».</p> <p><b>Глаголы речи:</b> «И мама птица сказала спосибо собаке».</p>	
--	--	---	--

### Нарратив 10

		<b>Ответ информанта</b>	<b>Баллы</b>
A1.	Введение	«Жили-были 3 птички МАМА птичка, и 2 ребёночка. Они жили на большом большом дереве.»	1
<b>Эпизод 1: Мама-птица (герои эпизода: мама-птица и птенчики)</b>			
A2.	ОПС как начало события	«Мама- мама мы хотим есть!»	1
A3.	Цель	-	0
A4.	Попытка	«И мама улетела далеко далеко.»	1
A5.	Результат	«Мама с со спокойствием начила кормить птичек...»	1

A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Кошка</b> (герои эпизода: кошка и птенчики)			
A7.	ОПС как начало события		0
A8.	Цель		0
A9.	Попытка	<i>«... что кошка уже лезет по дереву!!!»</i>	1
A10.	Результат		0
A11.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 3: Собака</b> (герои эпизода: собака, кошка и птенчики)			
A12.	ОПС как начало события	<i>«Собака понела птичку»</i>	0
A13.	Цель		0
A14.	Попытка	<i>« ... резко схватила хвост кошки!»</i>	1
A15.	Результат	<i>«и прогнала её!»</i>	1
A16.	ОПС как реакция	<i>«Птички были довольны и мама тоже!»</i>	1
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		8
B1.	Число секвенций попытка + результат	<i>«И мама улетела далеко далеко. ... Мама с со спокойствием начала кормить птичек...»</i>	2

		«... резко схватила хвост кошки! ... и прогнала её!»	
В2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)		0
В3.	Число секвенций <b>цель</b> + <b>попытка</b> или <b>цель</b> + <b>результат</b>		0
В4.	Число секвенций <b>цель</b> + <b>попытка</b> + <b>результат</b>		0
С1.	Формулировка	<p><b>Описание восприятия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «<i>детишки смотрели</i>»,</li> <li>• «<i>вдруг они слышат и видят голодный взгляд кошки</i>»,</li> <li>• «<i>вдруг она видит собаку</i>»,</li> <li>• «<i>кто слушал</i>».</li> </ul> <p><b>Описание физиологических состояний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «<i>хотим есть</i>»,</li> <li>• «<i>кошка становится всё голоднее и голоднее</i>».</li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b> «<i>Жили-были</i>».</p> <p><b>Описание эмоций:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «<i>мама со спокойствием</i>»,</li> <li>• «<i>Птички были довольны</i>».</li> </ul> <p><b>Ментальные глаголы:</b></p>	13

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• «они не знают»,</li> <li>• «собака понела».</li> </ul> <p><b>Глаголы речи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «детишки говорят» ,</li> <li>• «мама говорит» ,</li> <li>• «птички начали кричать»,</li> <li>• «кричит».</li> </ul>	
--	--	--	--

### Нарратив 11

		Ответ информанта	Баллы
A1.	Введение	<i>«Жила была ласточка...»</i>	1
<b>Эпизод 1: Мама-птица</b> (герои эпизода: мама-птица и птенчики)			
A2.	ОПС как начало события		0
A3.	Цель		0
A4.	Попытка	<i>«Она полетела искать еду...»</i>	1
A5.	Результат	<i>«Пока мама кормила 1-первого птенца...»</i>	1
A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Кошка</b> (герои эпизода: кошка и птенчики)			
A7.	ОПС как начало события		0
A8.	Цель		0

A9.	Попытка	«... начал залезать о карапкался на дерево.»	1
A10.	Результат	«... кот с хватил 2-второго.»	1
A11.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 3: Собака</b> (герои эпизода: собака, кошка и птенчики)			
A12.	ОПС как начало события	«Лика увидела это и у неё загорелось желание помочь ласточке»	1
A13.	Цель	«Лика увидела это и у неё загорелось желание помочь ласточке»	1
A14.	Попытка	«... собака Лика схватила зубами кота Боюна за хвост ...»	1
A15.	Результат	«... кот упал и убежал ...»	1
A16.	ОПС как реакция	«...она обрадовалась сто враг побежден.»	1
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		8
B1.	Число секвенций попытка + результат	«Она полетела искать еду... Пока мама кормила 1-первого птенца...», «... начал залезать о карапкался на дерево. ... кот с хватил 2-второго», «... собака Лика схватила зубами кота Боюна за хвост ..... кот упал и убежал ...»	3

В2.	Число <b>целей</b> (без попытки или результата)		
В3.	Число секвенций <b>цель + попытка</b> или <b>цель + результат</b>		
В4.	Число секвенций <b>цель + попытка + результат</b>	«Лика увидела это и у неё загорелось желание помочь ласточке... собака Лика схватила зубами кота Боюна за хвост ..... кот упал и убежал ...»	1
С1.	Формулировка	<p><b>Описание восприятия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «собака Лика увидела»,</li> <li>• «Птичка увидела»,</li> <li>• «но потом когда посмотрела»,</li> <li>• «Она увидела...».</li> </ul> <p><b>Описание физиологических состояний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «захотели полакомица»,</li> <li>• «до сыта накормить».</li> </ul> <p><b>Описание сознания:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Жила была ласточка»,</li> <li>• «Семья ласточки спасена!».</li> </ul> <p><b>Описание эмоций:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «но кот не боялся»,</li> <li>• «и у неё загорелось желание помочь ласточке»,</li> <li>• «сначала она испугалась.»»,</li> <li>• «но потом она обрадовалась»,</li> </ul>	15

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«а за ним гналась добрая собака Лайка».</i></li> </ul> <p><b>Ментальные глаголы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>«Когда её птенцы захотели полакомица любимым лакомством.»</i>,</li> <li>• <i>«Ласточка не понимала куда кот пропал».</i></li> </ul>	
--	--	--	--

### Нарратив 12

		<b>Ответ информанта</b>	<b>Баллы</b>
A1.	Введение	<i>«В лесу на дереве на не большом гнёздышке были маленькие воробьята.»</i>	1
<b>Эпизод 1: Мама-птица</b> (герои эпизода: мама-птица и птенчики)			
A2.	ОПС как начало события	<i>«Захотелось им поесть...»</i>	1
A3.	Цель		0
A4.	Попытка	<i>«мама воробьят полетела искать еду. »</i>	1
A5.	Результат	<i>«Но мама воробьят принесла воробьятам еду...»</i>	1
A6.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 2: Кошка</b> (герои эпизода: кошка и птенчики)			

A7.	ОПС как начало события	«... кот заметил воробьят ...»	1
A8.	Цель	«... ему захотелось поест»	1
A9.	Попытка		0
A10.	Результат	«... кот почти не съел воробья ...»	1
A11.	ОПС как реакция		0
<b>Эпизод 3: Собака</b> (герои эпизода: собака, кошка и птенчики)			
A12.	ОПС как начало события	«... собака это заметила ... »	1
A13.	Цель		0
A14.	Попытка	«... окусила коту хвост ...»	1
A15.	Результат	« ... кошка убежала ...»	1
A16.	ОПС как реакция		0
A17.	<b>Общая сумма баллов по критериям А:</b>		10
B1.	Число секвенций <b>попытка + результат</b>	«мама воробьят полетела искать еду. Но мама воробьят принесла воробьятам еду...», «... окусила коту хвост ... кошка убежала ...»	2
B2.	Число целей (без попытки или результата)		0

В3.	Число секвенций <b>цель + попытка</b> или <b>цель + результат</b>	«... ему захотелось поесть ... кот почти не съел воробья ...»	1
В4.	Число секвенций <b>цель + попытка + результат</b>		0
С1.	Формулировка	<p><b>Описание восприятия:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «и кот заметил воробьят»,</li> <li>• «но не заметила кота»,</li> <li>• «но собака это заметила»</li> <li>• «и мама воробьят это заметила».</li> </ul> <p><b>Описание физиологических состояний:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Захотелось им поесть»,</li> <li>• «...и ему захотелось поесть»,</li> <li>• «коту стало больно».</li> </ul> <p><b>Ментальные глаголы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Захотелось им поесть»,</li> <li>• «и ему захотелось поесть»,</li> <li>• «мама воробьят хотела накормит второго воробья».</li> </ul> <p><b>Глаголы речи:</b> «и он сильно замяукал».</p>	11

## **Kokkuvõte**

Bakalaureusetöö „Atüüpilised keeleomadused vene-kasahhi kakskeelsete isikute narratiivides“ keskendub 10–11-aastaste vene-kasahhi kakskeelsete laste kirjaliku kõne eripärade uurimisele. Töö peamine eesmärk on tuvastada ja interpreteerida mittestandardseid keelelisi jooni kogutud narratiivides ning selgitada nende tekkepõhjuseid.

Teoreetilises osas süstematiseeritakse bilingvismi puudutavaid teoreetilisi aspekte, käsitletakse bilingvismi tüpoloogiat ning pärand- ja keskkonnakeele mõisteid. Samuti antakse ülevaade kakskeelsete isikute kõnes esinevatest vigadest ja nende klassifikatsioonist, keskendudes foneetilisele, leksikaalsele, semantilisele ja grammatilisele interferentsile. Töös analüüsitakse põhjalikult Kasahstani keelesituatsiooni, kus vene keel säilitab tugeva positsiooni hariduses ja igapäevasuhtluses, olles sageli laste jaoks funktsionaalselt domineeriv keel.

Empiiriline uurimus põhineb kirjalikel narratiividel, mis koguti rahvusvahelise MAIN-meetodi (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) abil. Andmete analüüsimisel arvestati laste keelelist anamneesi, mis koostati lapsevanemate küsitlusankeetide põhjal.

Uurimuse tulemused kinnitavad, et kakskeelsete isikute kirjalikus kõnes esinevad süstemaatilised kõrvalekalded normist, mis on tingitud kahe keele süsteemsest vastasmõjust. Peamiste mittestandardsete joontena ilmnemiseid foneetiline kirjapilt (kirjutamine häälduse järgi), eksimused käänete süsteemis ja eessõnade kasutamises (mida mõjutab kasahhi keele aglutinatiivne ehitus) ning leksikaalne interferents. Narratiivide makrostruktuuri analüüs näitas erinevaid narratiivse küpsuse tasemeid: edukamad õpilased suutsid peale sündmuste kirjeldamise edastada ka tegelaste eesmärke ja sisereaktsioone.

Töö lõppjärelused kinnitavad, et tuvastatud keelelised jooned peegeldavad universaalseid interferentsi seaduspärasusi. Uurimus panustab vene-kasahhi bilingvismi paremasse mõistmisesse ning on abiks pedagoogidele ja lingvistidele, kes tegelevad kakskeelsete laste õpetamise ja nende keelelise arengu toetamisega.

# Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ksenia Trufanova,  
(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose  
Нестандартные языковые черты в разговорных русско-казахских диалектах / Atüüpilised keeleomadused vene-keelsetes kaaskuulsete isikute narratiivides.  
(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on vene keele lektor Elizaveta Somortseva,  
(juhendaja nimi)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

autori nimi Ksenia Trufanova  
pp.kk.aaaa 07.01.2026

## Autorsuse kinnitus

### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva bakalaureusetöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli maailma keelte ja kultuuride instituudi slavistika osakonna bakalaureusetöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

[Autori allkiri]

[Autori nimi]



*Kseniia Trutanova*

Tartus, [pp.kk.aaaa] *07.01.2026*