

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

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ И ИХ АНАЛИЗ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛОГОПЕДИИ (НА ПРИМЕРАХ ИЗ РЕЧИ
РУССКОГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ В ЭСТОНСКОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ)

Бакалаврская работа
студентки отделения славистики
Екатерины Давыдовой

Научный руководитель —
Н.А. Йоонас, МА

Тарту 2023

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы работы.....	6
1. К вопросу о билингвизме	6
1.1. Определение билингвизма	8
1.2. Как сохранить родной язык в ситуации двуязычия.....	10
1.3. Развитие устной речи	11
2. Билингвизм в Эстонии.....	19
2.1. Билингвальное образование	20
3. Фонетический строй языка	25
3.1. Сопоставление русской и эстонской фонетики.....	26
3.1.1. Гласные звуки	27
3.1.2. Согласные звуки	28
4. Билингвизм и логопедия.....	30
4.1. Значение лингвистики в логопедии.....	30
4.2. Классификация речевых ошибок	31
4.2.1. Особенности произношения у детей младшего возраста: монолингвы и билингвы	32
4.3. Коррекционная работа логопеда с ребенком.....	36
Глава 2. Описание собранного материала	39
1. Первый этап: интервью с логопедами.....	39
2. Второй этап: ошибки в речи детей-билингвов.....	43
2.1. Первый ребенок	44
2.2. Второй ребенок.....	48
2.3. Третий ребенок	50
2.4. Четвертый ребенок	53
2.5. Пятый ребенок	56
3. Классификация фонетических ошибок.....	58

Заклучение	66
Resümee	69
Использованная литература	71
Приложение 1	74
Lisad.....	75

Введение

В современном мире билингвизм имеет большое значение, так как за последние годы глобализация сыграла важную роль: люди свободно перемещаются по миру, общаются на разных языках, создают смешанные семьи, языками общения в которых могут быть как минимум два языка. Это стало нормой, поэтому родители пытаются в сложившейся ситуации обучить детей сразу двум языкам.

Выбранная тема бакалаврской работы «Фонетические ошибки в речи детей-билингвов и их анализ с точки зрения логопедии (на примерах из речи русскоговорящих детей в среде с эстонским языком обучения)» является актуальной, поскольку в последнее время русские дети или дети из смешанных семей все чаще попадают в эстонскую среду обучения, где впоследствии они сталкиваются с разными проблемами на фонетическом, морфологическом, словообразовательном и других уровнях. Именно поэтому мы решили подойти к рассмотрению данной темы не только с лингвистической, но и с логопедической точки зрения. Выявление ошибок в речи детей-билингвов, их анализ, типология и возможность применения полученных результатов в работе логопеда с детьми из двуязычных семей привносят, на наш взгляд, новизну в данную область исследования. В ходе работы нас интересовало, какие ошибки допускают дети-билингвы в устной речи и какую помощь возможно им оказать или же как предотвратить ошибки еще в раннем, дошкольном, возрасте. Своим исследованием мы хотели бы показать, что над любой проблемой можно работать и добиться желаемого результата.

Объектом исследования являются дети дошкольного возраста, предметом исследования являются фонетические ошибки в речи детей-билингвов.

Основная цель бакалаврской работы — выявить, описать и сгруппировать ошибки в речи детей-билингвов, попытаться найти способы и возможности их предотвращения или работы с ними.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- ознакомиться с научной литературой по теме исследования;
- обратиться в детские сады города Тарту и найти контакт с логопедами с тем, чтобы узнать, работают ли они с детьми-билингвами и какие ошибки замечают, занимаясь с ними;

- посетить занятия с детьми-билингвами с целью записать их фонетические ошибки;
- собрать языковой материал, описать и проанализировать его;
- сделать выводы по проделанной работе.

Языковым материалом для анализа служат фонетические ошибки детей-билингвов, встречающиеся в логопедической практике, которые нам удалось собрать в ходе беседы с логопедами и записи речи детей во время логопедических занятий.

Основными методами являются описательный, метод сплошной выборки и метод интервью.

Работа состоит из введения, основной части, заключения, списка использованной литературы, приложения и резюме на эстонском языке. Основная часть работы поделена на две главы. В первой главе «Теоретические основы работы» дается определение билингвизма, рассматриваются виды билингвизма, возможность развития и сохранения русского языка у двуязычных детей. Также подробно описывается система билингвального образования в Эстонии и рассматривается фонетика русского и эстонского языков. Помимо этого, рассматривается значение лингвистики в логопедии и связь логопедии и билингвизма. Во второй главе «Описание собранного материала» мы описываем материал, полученный в ходе проведения интервью с логопедами, которые работают с двуязычными детьми. Затем даем описание фонетических ошибок детей-билингвов, которые нам удалось выявить, посетив занятия логопеда и прослушав детей-билингвов, а также приводим классификацию зафиксированных нами ошибок.

Приложение представляет собой согласие родителей, которое необходимо было получить с целью записать занятия двуязычных детей на диктофон.

Собранный и проанализированный нами материал может быть использован для дальнейших исследований детей-билингвов логопедами или же будет полезен людям, интересующимся билингвизмом и устранением ошибок у двуязычных детей.

Глава 1. Теоретические основы работы

1. К вопросу о билингвизме

Билингвизм как научное понятие начинают изучать в первой половине 20 века, стремясь понять, что такое двуязычие и как именно можно охарактеризовать билингва. В разных странах ученые проводили различные исследования на тему двуязычия. Так, например, в России данным вопросом занимались многие лингвисты, среди которых можно отметить Л. С. Выготского, Л. В. Щербу, Е. М. Верещагина и др. В Эстонии эта тема также имеет немаловажное значение, ею занимаются и продолжают активно изучать билингвизм на примерах русскоговорящих в Эстонии, например, такие исследователи, как И. М. Моисеенко, Н. В. Замковая, О. Н. Бурдакова, А. Вершик и др., о чем мы будем говорить далее в нашей работе.

Что касается непосредственно русского языка, то, как отмечает в своей книге «Языковая система и речевая деятельность» Л. В. Щерба, вопрос о двуязычии затронул многих в период, когда русский язык преподавался во всех республиках и, что самое главное, происходило смешение семей, где люди относились к разным национальностям и, в свою очередь, общались на разных языках [Щерба 2007: 313]. Данное явление до сих пор интересует разных ученых по всему миру.

Билингвизм в последнее время становится нормой во многих странах. Зачастую это происходит по нескольким причинам: переезд в другую страну, проживание в стране с двумя или более языками общения или же билингвизм внутри семьи, когда члены семьи общаются на разных языках.

При этом билингвизм изучается не только с точки зрения лингвистики. В своей книге «Язык, речь, речевая деятельность» А. А. Леонтьев говорит о том, что языкознание, физиология и психология речи, патология речи и мышления, логика и поэтика имеют один и тот же объект. Они используют одни и те же индивидуальные события или индивидуальные объекты, однако в науке процесс научной абстракции происходит по-разному и в результате этого внутри теоретической системы появляются разного рода абстрактные объекты. А. А. Леонтьев предлагает рассмотреть объект и индивидуальные события, которые его образуют. Прежде всего есть возможность определить его как совокупность речевых или мыслительно-речевых актов. Для лингвиста важна система средств выражения, для психолога — сам процесс порождения речи, для патолога —

возможные отклонения от закономерностей этого порождения. Помимо этого, каждый рассматривает их с разных точек зрения. Что касается лингвиста, то он занимается организацией речи на элементарном уровне, и, после «разборки» и обратной «сборки» объекта, логик и специалист по этике начинают работать над результатами деятельности лингвиста. Рассматривая совокупность мыслительно-речевых актов, лингвист занимается тем, что «выделяет в них общее, что есть в организации всякой речи любого человека в любой ситуации, отыскивает те средства, без которых вообще невозможно охарактеризовать внутреннее строение речевого потока» [Леонтьев 1969: 8]. Как отмечает А. А. Леонтьев, на сегодняшний день предметом лингвистической науки является система языка [Леонтьев 1969: 5–8].

А. А. Леонтьев не раз проводит параллель между разными науками, чтобы наглядно показать, как ученые исследуют язык, речь. В своих трудах он подчеркивает, что психология занимается процессами говорения, речью и, только в некоторой мере, уделяет внимание языку, так как его онтология особым образом выражается в этих процессах.

Изучением языка как системой, ее трактованием в материальном аспекте (система речевых навыков) занимается лингвистика. Рассмотрим речь как объект. Существует два варианта объяснения. Во-первых, речь, как «поток речи», то есть пространственно-временной континуум говорений, сформированный пересечением и взаимоналожением полей речевой активности говорящих между собой людей, такой подход называют «континуальным». Во-вторых, другая трактовка подразумевает включение речевой деятельности в единую систему деятельности человека и имеет такое определение, как «деятельностный подход». «Речевая деятельность здесь берется с учетом всех объективных и субъективных факторов, определяющих поведение носителя языка, во всей полноте обуславливающих ее связей и отношений субъекта деятельности к действительности» [Леонтьев 1969: 18]. «Континуальный» подход относится к представлению о мышлении, как совокупности протекающих «в субъекте» психических процессов. Мышление представляет собой субъективно-психические способности человека, как и с созерцанием, памятью, представлением волей и др. Одним словом, мышление отождествляется с размышлением, с рефлексией, когда человек понимает, что и как он делает, следуя схемам и правилам. Так считает Э. В. Ильенков, которого цитирует А. А. Леонтьев. Что касается «деятельностного»

подхода, то мышление проявляется не только в речи, но и в целенаправленных поступках людей, в актах создания, творения, разрушения вещей — в виде всего мира культуры, созданной людьми [Леонтьев 1969: 11, 18–20].

В дополнение к сказанному важно упомянуть отношение психологии к речевой деятельности. Для психолога важным аспектом в речевой деятельности является противопоставление речевого механизма и речевого процесса. При этом примечательно то, что речевой механизм «формируется в процессе присвоения языка как объективной системы. Язык в процессе присвоения переходит из предметной формы в форму деятельности. <...> Важным для психолога противопоставлением является противопоставление языка в предметной форме и языка как процесса, то есть речи, речевой коммуникации» [Леонтьев 1969: 22–23].

1.1. Определение билингвизма

Как уже было сказано ранее, за последние годы билингвизм исследовался многими учеными: лингвистами, психологами, социологами — но это достаточно сложная и обширная тема, поэтому к ней возвращаются снова и снова.

Для начала стоит рассмотреть само понятие «билингвизм». В «Словаре методических терминов» дается следующее определение: «Билингвизм — способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками. Существует узкое и широкое понимание Б.: в узком смысле — это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным, а в широком смысле — относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных сферах общения» [Азимов, Шукин 1999: 38]. Это достаточно полное определение билингвизма, наиболее актуальной частью которого с позиций проводимого нами исследования является «способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками». Именно на эту часть определения билингвизма мы будем опираться в ходе написания бакалаврской работы.

Данную научную проблему рассматривают три основные науки: психология, лингвистика и социология. В частности, речь об этом идет в книге Е. М. Верещагина «Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)». В психологии билингвизм рассматривается в особом разделе — психология билингвизма, которая изучает механизм производства речи. Социология же занимается проблемами поведения и места билингва в обществе, этим же вопросом интересуется социология билингвизма [Верещагин 1969: 3–4]. Что касается лингвистики, то «билингвизм изучается в лингвистике, но здесь он

прежде всего рассматривается только в связи с текстом <...> в этой науке выделяется частное социальное знание, называемое теорией языковых контактов» [Верещагин 1969: 3].

Само описание билингвизма остается не до конца общепринятым, так как это явление рассматривается с разных точек зрения и является довольно большой темой для исследования. Основная его проблематика — исследование механизмов речи; их становлением, в частности, выяснением того, какая связь существует между механизмами и формой речи, занимается лингвистика. Необходимо понять, какой механизм порождает неправильную речь, тем самым препятствуя коммуникации [Верещагин 1969: 4].

Остановимся более подробно на том, где и как проявляется билингвизм и каким он бывает. Во-первых, билингвизм встречается при смешанных браках, а точнее при возникновении двух семейных языков. Например, дети разговаривают с матерью на одном языке, а с отцом — на другом. Встречаются и такие случаи, когда семейный язык один, а второй используется при общении с каким-то определенным кругом семьи. Во-вторых, на формирование двуязычия влияют и разные диалекты, которые свойственны многим странам [Щерба 2007: 313–314].

Двуязычие имеет разные формы. Первая — «чистое» двуязычие: два языка никогда не пересекаются друг с другом. Такое встречается у людей, которые учатся в школе или работают на одном языке, используя его в общении с друзьями или коллегами, а дома, где члены семьи, возможно, вообще не владеют первым языком, говорят на другом. Такой билингвизм можно назвать приобретенным, поскольку в данном случае человек овладевает вторым языком в сознательном возрасте, находясь постоянно в языковой среде. Вторая — «смешанное» двуязычие: люди в общении свободно переходят от одного языка к другому, то есть при встрече двуязычные люди в разном окружении используют тот язык, который им необходим в определенной ситуации. Они не испытывают затруднений при переходе от одного языка к другому. Смешанный билингвизм нередко встречается на общей территории, где проживают разноязычные народы [Верещагин 1969: 28], [Щерба 2007: 314–315]. Данный билингвизм можно охарактеризовать как врожденный, так как человек усваивает язык с самого раннего детства, то есть, например, когда родители ребенка говорят с ним на разных языках. В нашей работе мы будем обращать внимание на разные типы билингвизма, потому что в Эстонии встречаются дети из смешанных семей и дети из русских семей, но посещающие

детский сад с эстонским языком обучения. И те, и другие были объектом нашего исследования.

Стоит также добавить, что билингв выражает мысли на одном языке. Несмотря на то, что он владеет двумя, чаще всего билингв зашифровывает и расшифровывает мысли на родном языке, однако и вторичные речевые умения связаны с мышлением, но через первичные речевые умения. У билингвов выделяется либо доминантный речевой механизм, то есть какой-то из языков используется меньше, или же уравновешенный речевой механизм, где нет замедленности ни в одном, ни в другом языке [Верещагин 1969: 29].

1.2. Как сохранить родной язык в ситуации двуязычия

Автор книги «Учимся учить детей русскому языку» А. А. Акишина неоднократно обращает внимание на то, что говорить с ребенком на родном языке крайне важно, поскольку это помогает усваивать грамматическую систему прежде всего при исправлении родителями ошибок ребенка. Дети хорошо усваивают язык с теми, кто проводит с ними больше всего времени, — это родители и другие родственники. А. А. Акишина советует также включать радио или фильмы, позволяя ребенку тем самым находиться как можно больше и дольше среди носителей языка. Необходимо использовать все возможные методы для развития языков, так как мозг ребенка начнет формировать языковые центры, то есть будет более развит. Данный подход рассчитан на детей самого раннего возраста.

Когда ребенок достигает трехлетнего возраста, то он постепенно начинает общаться на втором языке со сверстниками и понимает разницу между двумя языками. В связи с этим родителям необходимо повышать мотивацию ребенка общаться с ними на родном языке: например, если ребенок произносит что-то на другом языке, то следует попросить ребенка сказать то же самое, но только на родном языке. Кроме того, можно играть с ребенком в развивающие игры, обучать его чтению, постараться обеспечить ему возможность общения со сверстниками на родном языке, переводить сказки, которые они слышали в детском саду и т. д. Так ребенок поймет, что язык, используемый дома, тоже имеет социальные функции. Чем старше становится ребенок, тем больше трудностей возникает в изучении двух языков, так как к шестилетнему возрасту дети могут отказаться от родного языка в связи с использованием только второго языка в детском саду или в школе. Также в более осознанном возрасте дети начинают задаваться вопросом о своей индивидуальности, национальности (в нашем случае: эстонский русский, русский

или эстонец) и т. д. Следующий кризис возникает с 12 лет, когда ребенок может отказаться от родного языка, так как не захочет отличаться от сверстников. В таких случаях специалисты советуют учить ребенка читать и писать на родном языке, чтобы сохранить его [Акишина, Акишина 2014: 14–15, 32–33, 44–45], то есть, как мы видим, в сохранении родного языка играют очень важную роль родители и близкое окружение ребенка.

Изучение языков безусловно развивает мозг, но, если к этому подойти неправильно, то это может нанести и вред. Важно подчеркнуть, что при билингвизме могут возникать проблемы, поскольку не все дети в силу своего индивидуального развития способны овладеть сразу двумя языками к определенному возрасту. В своей книге Е. М. Верещагин приводит в пример В. Пенфильда, который исследовал тему усвоения языка и рассматривал два способа: усвоение языка под влиянием окружения и рациональное усвоение, то есть метод, используемый в школе. В итоге В. Пенфильд приходит к выводу о том, что для успешного усвоения языка необходимо начинать его изучение с детского сада и в таком случае использовать первый тип обучения. Е. М. Верещагин цитирует Л. С. Выготского, по мнению которого «два речевых механизма «не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются простым ассоциативным законам взаимного торможения», так что не следует ожидать непременно задержки в умственном развитии ребенка». Также, как отмечает сам Е. М. Верещагин, во многих странах Европы второму языку начинают обучать с 11 лет, а в США и вовсе с 14–15 лет, так как, по словам А. М. Бадья-Маргарит, которого упоминает Е. М. Верещагин, «если ребенка в раннем детстве учить второму языку, то это значит — препятствовать его основной деятельности» [Верещагин 1969: 33–35]. Важно подчеркнуть, что здесь возникает главный вопрос: а как лучше обучать детей языку и к каким последствиям это может привести. Однозначного ответа нет: многое зависит от индивидуальных когнитивных способностей ребенка, от среды, от ситуации в семье, последовательности действий со стороны родителей в стремлении обучить ребенка одному и/или нескольким языкам и т. д.

1.3. Развитие устной речи

Как отмечает Л. С. Выготский в своей книге «История развития высших психических функций», развитие устной речи является удобным явлением для прослеживания механизмов формирования поведения ребенка, которые помогают накопить его культурный опыт. Основопологающим в детской речи является

врожденная реакция, наследственный рефлекс, сопровождающийся голосовой реакцией ребенка на речь взрослого, например, при помощи крика, такое мы можем наблюдать у новорожденных на инстинктивном и эмоциональном уровне, откликающихся на голос матери. Далее автор отмечает, что голосовая реакция сопровождается рядом движений, внутри которых голосовая реакция составляет одну часть или элемент. Однако голосовые реакции — это явление, которое до сих пор нельзя назвать речью.

На следующем этапе после первого года жизни появляется артикулируемая речь, являющаяся, в свою очередь, весьма трудным моментом понимания развития детской речи, к которой относится и культурное развитие. Исследования дают понять, что в возрасте 9–11 месяцев речь и мышление в начале развития независимы друг от друга, между тем в определенный период развитие речи и развитие мысли соединяются, происходит пересечение двух линий развития, в результате чего речь становится интеллектуальной, объединенной с мыслью, а также мысль становится речевой, так как связывается с речью. Это объясняется тем, что от этого момента зависит культурное поведение ребенка — правила и особенности поведения, связанные с воспитанием человека.

Далее Л. С. Выготский упоминает В. Штерна, установившего связь между предметом и его обозначением в голове ребенка. На первом этапе после соединения речи и мысли у ребенка возникает переломный момент, а именно начинает резко увеличиваться словарный запас — в 8 раз в течение 2–3 месяцев после перелома. На втором этапе у детей возникают вопросы о наименовании предметов и к третьему этапу относится еще более активное расширение детского словаря, ребенок усваивает столько слов, сколько предоставляют окружающие его люди и тем самым устанавливает связь между знаком и его значением. Однако Л. С. Выготский не до конца согласен с В. Штерном и считает, что «ребенок овладевает внешней структурой значения слов, он усваивает, что каждая вещь называется своим словом, он овладевает структурой, которая может объединять слово и вещь таким образом, что слово, обозначающее вещь, как бы становится свойством самой вещи» [Выготский 1983: 170]. Дети запоминают слова путем усвоения их внешним образом [Выготский 1983: 164–170, 174].

Стоит отметить, что развитие устной речи — долгий и сложный процесс, соответственно, если у ребенка-монолингва возникают трудности при усвоении языка, то билингвам понадобится еще больше времени. Л. С. Выготский отмечает,

что развитие речи влияет на формирование одной из важнейших функций — культурное поведение ребенка, поэтому большое значение в правильном развитии языка или языков имеет окружение ребенка и его среда обучения.

Далее перейдем к рассмотрению детской речи с лингвистической точки зрения, что подробно описывается в книге А. А. Леонтьева «Основы теории речевой деятельности». Психолингвистический подход достаточно распространен в разных научных трудах. Так, по словам А. А. Леонтьева, еще В. Гумбольдт указывал на то, что ребенок не только подражает, копирует или производит в своей речи языковые высказывания взрослых, а развивает способ общения, тем самым происходит развитие его речи. Перед ребенком стоит коммуникативная задача, сложность которой заключается в потребности обобщения и непосредственности речевого воздействия. Для решения данной задачи ребенку необходимо овладеть набором слов и правил «взрослого» языка. Тем не менее использовать должным образом эти средства, как применяют это взрослые, непросто, поскольку этому препятствует: степень психического развития ребенка; степень развития общения, то есть уровень взаимоотношения ребенка с окружающими. Ребенок пытается воспроизвести «звуковой облик слова и его предметную отнесенность» [Леонтьев 1974: 313], что получается у него не сразу. Эти два аспекта он получает под влиянием общества и, опираясь на эту информацию, «ребенок конструирует у себя под влиянием заданных ему обществом потребностей общения языковую способность; в зависимости от физиологических, психологических и социальных факторов» [Леонтьев 1974: 313]. Соответственно можно разделить детскую речь на общие, значимые периоды: первый — когда ребенок еще не в состоянии правильно усвоить звуковой облик слова; второй — когда звуковой облик слова усвоен, а структурные закономерности организации высказывания нет; третий — ребенком усвоено все, даже предметная отнесенность слов, за исключением их понятийной отнесенности. В результате мы имеем три аспекта развития детской речи — фонетическое, грамматическое и семантическое [Леонтьев 1974: 312–313].

Отдельной проблемой является развитие речевого общения. Необходимо изучить в детской речи формирование речевых навыков, то есть складывание речевых механизмов так, чтобы они были воплощены по-разному, и формирование речевых умений, правильное использование вышеупомянутых механизмов для различных целей. В дополнение к сказанному отметим, что существует еще одно значительное положение для изучения детской речи. Развитие речи ребенка может

быть охарактеризовано как эволюция приемов речевого поведения в конкретной ситуации. Важно помнить то, что каждый ребенок — это индивидуальная личность, которая проделывает свой путь в языковом развитии, и он не обязан повторять каждый этап за другими детьми. Объединение развития разных детей — это психолингвистические универсалии и речевое, языковое развитие образовано от психолингвистического. Важно отметить, что ребенок «выбирает» для своего развития такие приемы, которые являются наиболее благоприятными при прочих равных условиях [Леонтьев 1974: 314].

В ходе работы мы познакомились со статьей «Особенности речевого развития детей-билингвов», автор которой объясняет, что, несмотря на язык воспитания, процесс овладения языком у детей в начале развития можно разделить на несколько этапов:

- С 4–5 месяцев мозг создает две модели общения, он начинает разделять между собой языки, хотя ребенок еще этого не понимает.
- В возрасте до 18 месяцев дети, как изучающие один язык, так и билингвы, говорят первые слова, имеющие конкретное значение.
- К 2 годам ребенок осознает то, что с ним разговаривают на разных языках, и он изучает два языка, правда, слова использует как синонимы.
- На 3 году дети обращают внимание на грамматические правила и начинают их активно использовать. В статье автор упоминает, что в этот момент у детей-билингвов происходит смешение языков, что является нормой, так как в этот период ребенок интуитивно выбирает для себя стратегию облегчения языка.
- После 4 лет, как правило, смешение прекращается, но может сохраняться в том случае, если ребенок поздно начал изучение второго языка или намеренно использует слово на другом языке, поскольку его словарный запас ограничен. Во время расширения словарного запаса смешение языков прекращается.
- Начиная с 8 лет возможно приобрести другой язык на уровне родного, что касается билингва, то в речи происходит влияние одной языковой системы на другую [Аббасов 2021], [Сушко 2017: 371].

Исследуя вопросы многоязычия, разные ученые обращают внимание на тот факт, что в основе языка лежит ассоциативная связь между знаком и значением. В

частности, данную тему затрагивает в своей книге «Проблемы развития психики» Л. С. Выготский, приводя в пример результаты исследования И. Эпштейна. Опираясь на личные наблюдения над полиглотами и людьми, владеющими несколькими языками, И. Эпштейн отмечает следующий факт: психической основой языка служит процесс ассоциативной связи, осуществляемой между группой звуков и относящимся к ним значением, то есть в основе языка лежит ассоциативная связь между знаком и значением. Проблема многоязычия в целом и билингвизма в частности кроется в разных значениях и обозначениях, а именно в нескольких ассоциативных связях к определенному предмету в двух или более языковых системах. И. Эпштейн, исходя из своего исследования, считает, что две или несколько языковых систем могут оказывать друг на друга ассоциативное торможение, вызванное столкновением одновременно двумя звуковыми обозначениями. Вслед за этим появляется антагонизм, вызывающий смешение составной части одной системы с другой, затруднение и оскудение не только второго, но и родного языка.

Одновременно с ассоциативным торможением зарождается интерференция¹, происходит отрицательное воздействие одного языка на другой, поскольку, по словам автора, многоязычие неминуемо препятствует мышлению из-за различий грамматических и синтаксических систем в языке. Л. С. Выготский следующим образом объясняет позицию И. Эпштейна: отличие в значениях — достаточно влиятельный фактор интерференции при многоязычии, а именно наблюдается перекладывание фонетических, грамматических, стилистических особенностей одной системы в другую и происходит отдельная неверная идентификация значений. Теория И. Эпштейна сообщает, что родной язык закладывает у каждого человека определенные процессы, в которых соединяются идеи и их конструкции, проявляющиеся в синтаксических формах, имеющие особенную ассоциативную прочность, однако, непохожую в разных языках. Исследователь делает заключение: чем реже ребенок использует в своей речи несколько языков, тем меньше вреда будет оказано на его развитие [цит. по: Выготский 1983: 330–331]. Л. С. Выготский описывает заключение И. Эпштейна таким образом: «Наиболее губительно влияние многоязычия в раннем детском возрасте, когда у ребенка

¹ «Интерференция — взаимодействие языковых систем, речевых механизмов, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [Азимов, Щукин 1999: 97].

только устанавливаются первые навыки и формы мышления, когда ассоциативные связи между его мышлением и речью еще непрочны и когда, следовательно, конкуренция других ассоциативных связей, устанавливаемых в другой языковой системе, особенно губительна для всей судьбы речевого и интеллектуального развития» [Выготский 1983: 331].

Вопросу специфики ассоциативных реакций (АС) в речи билингвов и монолингвов посвящена статья С. Мельцер «К вопросу о раннем билингвизме (на материале эстонского и русского языков)» [Мельцер [Евстратова]: 1995: 56–60]: проведенный ассоциативный эксперимент показал доминирование формальных (синтагматических) связей у монолингвов и семантических (парадигматических) связей у билингвов 5 - 6 лет. На данном этапе речевого развития двуязычные дети используют более сложные типы АС, чем одноязычные дети контрольной группы, что свидетельствует в пользу раннего изучения второго языка, однако при этом следует учитывать степень адаптационных способностей ребенка.

Более подробно о влиянии окружения на детскую речь рассказывается в книге «Язык и мышление». А. Р. Лурия затрагивает тему строения волевого акта, который помогает человеку создать «внутреннюю речь», а именно развивает мышление в целях создания плана и его выполнения. Данный акт начинает развиваться у человека на раннем этапе развития мозга, с самого рождения, и напрямую связан с развитием речи [Лурия 1998: 123]. А. Р. Лурия в этой книге отмечает основную идею Л. С. Выготского, которая объясняет систему волевого акта на анализе речевого развития ребенка.

Первая стадия овладения речью ребенком напрямую связана с общением со своей матерью, то есть мать дает ребенку речевые инструкции, тем самым организовывая с помощью своей речи двигательные акты/процессы ребенка. Это первый этап развития, который заканчивается собственным движением ребенка. На следующем этапе развития ребенок овладевает речью и постепенно начинает давать речевые приказы самому себе. Эти процессы (этапы) можно поделить следующим образом: в первую очередь, развитие целенаправленных действий ребенка начинается с практического действия, зависящего от указаний взрослого, затем ребенок начинает использовать собственную внешнюю речь, и в итоге внешняя речь перерастает во внутреннюю. Таким образом, слово имеет познавательную функцию и используется как средство общения, помимо этого в слове присутствует прагматическая функция — воздействие на адресата при

помощи языковых средств, и регулирующая функция, позволяющая планировать и регулировать поведение в общении, а затем контролировать свои эмоции и поступки. По словам А. Р. Лурия, «слово не только орудие отражения действительности, но и средство регуляции поведения» [Лурия 1998: 125]. Речь взрослого оказывает огромное влияние на речь ребенка, уже с раннего возраста речь матери приводит в действие у ребенка ориентировочный рефлекс, задерживающий протекание инстинктивных процессов [Лурия 1998: 127].

Исходя из этого, А. Р. Лурия в этой же книге отмечает исследователей, доказавших связь внутренней речи и речевого аппарата, а именно движение языка и гортани. При использовании метода регистрации скрытых движений речевого аппарата было выявлено следующее: при возникновении сложностей в решении задач у взрослых и детей можно отметить слабую артикуляцию, которая сообщает о повышении активной речевой моторики в ходе выполнения интеллектуальных задач. На начальном этапе «эгоцентрическая речь» появляется при затруднении, то есть при описывании и планировании возможного выхода из ситуации, а затем с возрастом она сокращается, переходя в шепот и, в конечном итоге, во внутреннюю речь. Л. С. Выготский в своих исследованиях отмечал, что на начальном этапе развития ребенок тесно связан с матерью физически и позже биологически, однако с рождения он связан социально, и эта связь проявляется в общении с ребенком, а именно во время обращения матери к ребенку с речью. Таким образом, эволюция заключается в том, что сначала ребенок адресует социальную речь взрослому, ожидая помощи от него, а затем, не получая помощи, он сам начинает анализировать ситуацию с помощью речи, чтобы в дальнейшем найти выходы из нее и планировать выполнение каких-либо действий [Лурия 1998: 143–144]. Речь, несомненно, оказывает влияние на наше мышление, это неотъемлемая часть развития нашего мозга. На наш взгляд, многое закладывается в языке, на формирование которого необходимо обращать внимание с детства.

Помимо этого, Л. С. Выготский ссылается на французского лингвиста Ж. Ронжа, который наблюдал за развитием речи своего ребенка. Ж. Ронжа говорил с сыном исключительно по-французски, а мать с ребенком — по-немецки. Исследователь отмечал, что ребенок овладел двумя языками параллельно, вне зависимости друг от друга, а также усвоил фонетику, грамматические и стилистические особенности обоих языков. Ж. Ронжа в ходе наблюдения отметил, что звуки в артикуляционных системах ребенок приобретал одновременно, изучая два языка. Также фразы в

период, при котором происходил переход от первых слов к правильной речи, были усвоены вместе с особенностями в равносильной последовательности, но поскольку мать была носителем немецкого языка, то на первом этапе этим языком ребенок овладевал быстрее. Все это привело к владению языками на хорошем уровне [Выготский 1983: 331].

Однако Л. С. Выготский считает двуязычие не до конца изученным, возникает множество спорных вопросов, которые для получения окончательного ответа требуют больше исследований в этой области, так как многое зависит от возраста детей и от особенностей одного и второго языка, а также от педагогического влияния на развитие родной и чужой речи [Выготский 1983: 334]. Однозначной оценки билингвизму нет, так как многое зависит от среды, в которой растет ребенок, а также важную роль играют когнитивные способности.

Если говорить об усвоении второго языка, то книга «Образование и двуязычие» выдвигает три способа: одновременно с первым, спонтанно после первого языка, после первого в школе. Но стоит отметить, что данная классификация является условной, на самом деле в реальности происходит промежуточная ситуация усвоения [Сигуан, Макки 1990: 103].

Во-первых, рассмотрим одновременное усвоение, а именно раннее двуязычие детей в семьях с двумя языками общения. Механизмы усвоения двух языков идентичны, второй язык становится практичным и коммуникативным из-за замены общения путем жестикюляции. Первые морфосинтаксические структуры усваиваются по мере расширения словарного запаса. Важно отметить, что параллельное усвоение языков происходит тогда, когда ребенок в течение нескольких лет использовал в общении оба языка и после этого можно сказать, что к школьному возрасту он готов к двуязычному образованию, если школа предлагает такую возможность.

Во-вторых, перейдем к рассмотрению следующего способа — последующее спонтанное усвоение языка. Такой вариант возможен при частом использовании только одного языка, даже если в семье родители говорят на двух языках, это приведет к позднему усвоению второго языка. Также это возможно, когда ребенок дома использует один язык, а вступает в контакт, например, в детском саду на другом. В отличие от предыдущего способа, в данном случае усвоение возможно тогда, когда первым языком уже овладели на хорошем уровне. Неудобство состоит в том, что эта форма обычно ограничивается устным общением.

В-третьих, обратим внимание на последующее усвоение в школе. Для этого необходимо предварительно овладеть первым языком, поскольку второй язык будет опираться на первый язык, но это может нанести ущерб мотивации. Поэтому авторы книги приходят к выводу о том, что обучение второму языку должно начаться в дошкольный период, затем следует создавать ситуации, где ребенку придется переходить на второй язык. Одним из лучших вариантов считается превратить второй язык в средство общения [Сигуан, Макки 1990: 103–105].

2. Билингвизм в Эстонии

Если говорить о русскоязычных детях, то стоит отметить, что за последние десятилетия достаточно большое количество семей сменили страну проживания, а именно покинули Россию и остались жить в стране, где русский язык не является государственным языком, например, в Эстонии. Кроме того, геополитическая ситуация в самой Эстонии сложилась таким образом, что не во всех регионах страны местные жители одинаково хорошо владеют эстонским языком, то есть языком общения для них не только в семье, но и в повседневной жизни является русский язык. В связи с этим родители предпочитают сразу отдавать своих детей в эстонскую среду обучения не только по той причине, что ребенок уже внутри семьи может находиться в ситуации двуязычия, если речь идет о смешанной семье, но и для того, чтобы он овладел эстонским языком на хорошем уровне и смог без проблем общаться с эстоноязычными людьми. По статистике за 2021 год² по всей Эстонии с 1 по 3 класс учится 4526 русскоязычных детей, обучающихся на эстонском языке; с 4 по 6 класс — 3991, с 7 по 9 класс — 3865 и в гимназии, с 10 по 12 класс — 6564 [Eesti statistika 2022]. С каждым годом их число увеличивается, а значит, все больше русскоязычных детей попадает в среду с эстонским языком обучения. Так, например, по статистике в 2017 году в школах детей, обучающихся на эстонском языке, было 16319, в 2018 — 16912, в 2019 — 17573, в 2020 — 18068, а уже в 2021 — 18946 [Eesti statistika 2022]. В Эстонии русские дети начали сталкиваться с двуязычием по всем вышеперечисленным причинам. В сложившейся ситуации двуязычия некоторые родители предпочитают отдавать своих детей в эстонские детсады, а затем и в школы исключительно с обучением на эстонском языке. Отсюда возникают вопросы, как сохранить родной язык и как влияет иностранный язык на формирование речи ребенка.

² Статистика за 2022 год на момент написания работы отсутствовала.

Русские проживают в Эстонии на протяжении долгого времени, и за это время в стране сформировалось национальное меньшинство, которое составляют русскоязычные жители. В своей научной работе «Emerging Bilingual Speech: from Monolingualism to Code-Copying» А. Вершик — лингвист и профессор Таллиннского университета — описывает ситуацию в Эстонии следующим образом. С 1991 года, после распада СССР, среди русскоязычных значительно выросло владение эстонским языком: например, если в 1989 году только 15% русских утверждали, что владеют эстонским языком, то по данным переписи 2000 года уже 44,5% считали, что знают эстонский язык. Также следует отметить, что в большей степени двуязычие распространено в Таллинне, где русскоязычные составляют половину населения, а также билингвизм распространен в северо-восточной части Эстонии и в других населенных пунктах страны. В последнее время люди начали активнее учить эстонский язык, это связано с тем, что хорошее знание эстонского языка дает больше шансов на рынке труда. Несмотря на то, что определенная часть русскоязычного населения не заинтересована в изучении государственного языка, поскольку они не планируют связать свою жизнь с Эстонией, все-таки некоторые родители отдают детей в школы с эстонским языком обучения; молодые русскоязычные студенты ВУЗов не боятся проводить большую часть времени в эстонской среде, изучая все предметы на эстонском языке. В любом случае знать язык страны хотя бы временного проживания необходимо. На сегодняшний день двуязычные и иммерсионные образовательные программы доступны и становятся все более популярными [Verschik 2008: 31–32]³.

2.1. Билингвальное образование

Двуязычное образование отличается во многом от традиционного тем, что его целью является как можно более быстрое овладение вторым языком. Усвоение языка происходит в течение учебного времени. Существует множество типов данного образования. Авторы книги «Образование и двуязычие» приводят в пример свою классификацию:

- единообразная система или интегрирование, то есть родной язык исключен из системы образования или является базой для лучшего усвоения второго языка;

³ Перевод с английского выполнен нами.

- интеграция, но с сохранением родного языка; язык обучения остается доминантным, а на язык учащегося обращают отдельное внимание;
- двуязычие, то есть оба языка распределены так, что каждому из них уделяется внимание;
- система совпадает с предыдущей, но только в определенный момент вводится язык меньшинства, на котором изучается определенное количество школьных предметов;
- первый язык остается у ребенка главным, вскоре постепенно вводится второй, который помогает развить культуру обучающегося, социальные и профессиональные возможности;
- обучение на начальном этапе ведется на родном языке, после чего вводится иностранный язык, который вскоре становится лидирующим;
- освоение иностранного языка на совершенном уровне. Данную цель поможет осуществить введение неродного языка в начальной школе одновременно с первым языком учащегося, где обучение на равных условиях будет проходить вплоть до окончания школы [Сигуан, Макки 1990: 59–60].

Что касается ситуации в Эстонии, то русские или смешанные семьи принимают разные решения относительно обучения детей языку. Кто-то считает нужным отдать ребенка в русский детский сад, кто-то — в эстонский. Поскольку русский язык не является государственным, некоторые считают, что полезнее будет начать изучение эстонского языка как можно раньше.

В Эстонии на государственном уровне не уделяется особого внимания детям-билингвам, государство предлагает отдавать детей в школы с эстонским языком обучения или с русским языком обучения, в которых при этом 60% предметов ведется на эстонском языке и 40% — на русском. Кроме того, Министерство образования и науки Эстонии отмечает, что «решение о языке обучения принимает директор школы, то есть в большинстве случаев язык обучения выбирает орган местного самоуправления» [Haridus- ja teadusministeerium 2015].

Однако несколько лет назад начали говорить о создании детсадов для детей-билингвов. Нам удалось найти статью, где говорится о существовании детского сада „Vindi“ в Таллинне, куда большинство детей приходят из двуязычных семей, именно там уделяют особое внимание билингвизму и считают его преимуществом,

а не проблемой [Гусева 2019]. О существовании других детсадов именно для билингвов ничего не известно, но в Эстонии есть много детских садов для русскоязычных детей с углубленным изучением эстонского языка, работающих по системе языкового погружения — „keelekümblus“. Например, в Тарту детские сады „Annike“, „Mõmmik“ и „Kelluke“.

На сайте INNOVE в статье „Õrrevara ja metoodikad“⁴ более подробно рассказывается о данной программе, идеей которой является обучить эстонскому языку с целью развития детей и сохранения их национальной идентичности; также программа значительно облегчает общение русских с эстонцами. Главные цели программы следующие: успеваемость в учебных заведениях по всем предметам, понимание и использование эстонского языка для дальнейшего обучения в нашей стране и в дополнение к сказанному — свободное владение родным языком также для получения образования и сохранения национальной идентичности. Далее в статье затрагивается история создания этой программы, а именно, по сообщениям INNOVE, начиная с 2013 года под их управлением при поддержке и финансировании MER⁵ находится т. н. модель обучения Immersion — «иммерсия». Данный метод обучения второму языку в Эстонии начал применяться с 1998 года, а первые классы погружения были открыты в 2000 году. Сама история метода берет начало в 1965 году в Канаде, где дети из англоязычных семей начали изучать все предметы на французском языке [INNOVE].

Более подробно этот эксперимент описан в книге «Образование и двуязычие», где в ходе исследования метода иммерсии было выведено, что учащиеся достигли высокого уровня в обоих языках, добились высоких результатов в учебе и на некоторых экзаменах. С одной стороны, при получении таких высоких результатов появилось мнение о том, что иммерсия — это лучший метод для глубокого изучения второго или любого другого по счету языка. Помимо этого, было отмечено, что для безупречной интеграции было бы правильнее отправить учащихся во французские школы — это стало бы настоящей иммерсией. С другой стороны, опыт поддался критике. Исследователи отмечали, что данный метод используют правительства, обязывающие меньшинства получать образование только на языке страны, как в случае с Эстонией. Исследователи считают, что для положительного результата метод иммерсии подходит в том случае, если второй

⁴ Здесь и далее перевод с эстонского выполнен нами.

⁵ Haridus- ja teadusministeerium (Ministry of Education and Research).

язык дети начнут изучать постепенно, а внезапная форма обучения, характерная для Эстонии при введении эстонского сразу с первого класса, применяется в том случае, если не существует иных возможностей или родители «согласны подвергнуться педагогическому риску» [Сигуан, Макки 1990: 114–116]. Организация INNOVE сообщает об использовании данного метода обучения. Исходя из полученной нами в ходе работы над этим вопросом информации, мы можем сделать вывод, что в некоторых случаях метод иммерсии может негативно отразиться на усвоении русского языка русскоязычными детьми, соответственно им может понадобиться помощь логопеда.

Государственная программа подразумевает под собой одинаково хорошее владение как родным языком, так и эстонским, для чего само погружение необходимо начинать в дошкольных учреждениях, то есть в детских садах и в основной школе в первом классе — это т. н. раннее погружение. К позднему погружению изучения языка относится шестой класс или в некоторых школах — пятый. В программе раннего полного погружения все предметы изначально преподаются полностью на эстонском языке, а уроки русского языка начинаются в школе со второго семестра второго класса. Русский язык постепенно увеличивается до 44% к шестому классу и начиная с этого момента 44% занятий проводятся на эстонском и русском языках, то есть одинаково, а остальные 12% — на третьем языке. В программе позднего погружения переходным этапом является шестой класс, где только 33% обучения ведется на эстонском языке и к седьмому и восьмому классу некоторые предметы, преподаваемые на эстонском языке, увеличиваются на 76% в учебной программе, остальные 24% предметов включают русский, родной язык и иностранный. В девятом классе эстонский язык и предметы, преподаваемые на эстонском языке, составляют 60% учебной программы. Полное и частичное погружение используется в детском саду, а школьные программы ориентированы на полное погружение [INNOVE] цит. по [Tallinna Haridusamet 2021]. Такая система существовала с появлением „Keelekümbus“, однако 12 декабря 2022 года правительство Эстонской Республики приняло поправки к закону о переходе на эстонский язык обучения с 1 сентября 2024 года с сохранением языкового погружения в детских садах и школах с первого по четвертый класс. Полный переход на эстонский язык обучения планируют выполнить к 2030 году. Правительство считает необходимым предоставить всем детям, вне зависимости от их родного языка, возможность получить образование

на эстонском языке, которое, по словам Haridus- ja Teadusministeerium, «способствует формированию эстонской государственной идентичности, укрепляет сплоченность общества и уменьшает образовательную и социально-экономическую сегрегацию» [Haridus- ja Teadusministeerium 2023].

В ВУЗах Эстонии таких, как Тартуский или Таллиннский университеты, уделяется пристальное внимание теме двуязычия в Эстонии и пишутся разные исследовательские работы. Соответственно, эта тема достаточно актуальна в нашей стране.

В качестве примера можно привести научные работы И. М. Моисеенко и Н. В. Замковой. Например, «Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся-билингвов». Данное исследование было посвящено русской диаспоре, проживающей на территории Эстонии, а именно ошибкам в устной речи и на письме, которые допускают носители русского языка из-за влияния эстонского языка. Авторы опираются на проведенные исследования и делают выводы, что, например, ошибки допускаются при постановке ударения или во время построения предложения нарушается синтаксис, появляются заимствования из эстонского языка, которые, в свою очередь, влияют на словообразование и формообразование русской речи, также допускаются лексические ошибки в письменной речи. Анализируется письменная молодежная речь у билингвов, которые получили образование в школах с эстонским языком обучения. Исследование показывает, что количество учащихся-билингвов на момент написания статьи в 2009 году в Хартюском уезде составляло 42,4%, в Ида-Вирумааском — 16,95%, в Тартуском — 9,5%, в Пярнуском — 6,3% и в Ляэне-Вирумааском — 4,9%, а меньше всего билингвов проживало на Хийумаа — 0,02% и Сааремаа — 0,6% [Моисеенко, Замковая 2009: 127–130, 132]. Как мы видим, в Эстонии проживает достаточное количество двуязычных детей, и, на наш взгляд, это число увеличивается с каждым годом из-за роста количества часов эстонского языка в русских школах, детских садах и из-за желания родителей уже на начальном этапе отдать своего ребенка в эстонский детский сад, а затем и в эстонскую школу.

В Таллиннском университете также было написано большое количество работ под руководством И. М. Моисеенко и Н. В. Замковой. Авторы уделяют много внимания билингвизму и досконально изучают эту тему, а создаваемые студентами Таллиннского университета работы подробно исследуют билингвизм в лингвистике. Их главной задачей является выявление ошибок у детей-билингвов

на разных языковых уровнях, в частности рассматриваются дети в эстонской среде обучения. Так, например, работа «Развитие речи русскоязычных детей 5–6 лет в детских садах с эстонским языком обучения» содержит исследование, целью которого является выявление речевых ошибок, но исключительно с точки зрения лингвистики, где приводятся примеры использования детьми антонимов, составления предложения, описание картинок и др. [Наумова 2015: 27–35].

Кроме того, в Эстонии в Нарвском колледже вопросом многоязычия занимаются такие исследователи, как О. Бурдакова, Л. Николаева, Е. Нымм и др. В своих работах они обсуждают развитие многоязычных детей, а именно как поддерживать и развивать таких детей [Burdakova, Nikolaeva 2022]. Также их интересует вопрос образования многоязычных детей в Эстонии, например, в каких преподавателях нуждается система образования для поддержки детей, обучающихся в многоязычном классе. В Нарвском колледже Тартуского университета был создан корпус RusLAPSED — корпус детской речи, существующий с осени 2019 года [Burdakova 2021].

Такие исследования показывают, что двуязычных детей в стране достаточно много и нарушения, связанные с речью, неизбежны, тем самым, помимо анализа выявленных ошибок, требуются и конкретные предложения по их устранению или предотвращению.

В дальнейшем мы намерены рассмотреть ошибки детей-билингвов пока лишь на одном уровне языковой системы — а именно на уровне фонетики.

3. Фонетический строй языка

Прежде чем перейти к логопедической части работы, стоит более подробно познакомиться с фонетическими особенностями интересующих нас языков для лучшего понимания работы логопеда, в нашем случае, с фонетическими ошибками.

В своей книге «Возникновение и первоначальное развитие языка» А. А. Леонтьев дает нам развернутое представление о развитии фонетической стороны языка. Автор останавливается не только на возникновении определенных звуков в системе языка, но и подробно описывает изменение структуры слога, а именно происхождение слога и его развитие. Леонтьев немного затрагивает тему детской речи, где он отмечает, что у детей в возрасте от одного года до одного года и трех месяцев все слова, включая и слоги, в большинстве случаев имеют согласные только одного места образования, например, только губные, или только зубные и т. д. Когда ребенок повторяет слова за взрослыми, то на основании закономерности,

он их преобразует, как например, слово/слог «бах» он произносит как «баф» или вместо слова «сахар» говорит «саса». Говоря о развитии фонетического строя, А. А. Леонтьев отмечает, что ребенку для начала легче усвоить «легкие» звуки, а затем более «трудные», иными словами, артикуляционно сложные и плохо различимые на слух. Кроме того, А. Леонтьев обращается к исследованиям Н. Х. Швачкина, который рассматривал последовательность различения звуков во время развития фонематического слуха, у детей прослеживается следующее становление звуков в речи: сонорные — шумные, глухие — звонкие, взрывные — спiranты, шипящие — свистящие, причем появление взрывных согласных происходит раньше спiranтов, а глухих раньше, чем звонких. Но статистический анализ показал другой порядок появления отдельных звуков: сонорные — шумные, свистящие — шипящие, взрывные — спiranты, глухие — звонкие [Леонтьев 1963: 95, 97, 98, 100].

3.1. Сопоставление русской и эстонской фонетики

Важнейшим средством человеческого общения является язык, который осуществляет основную функцию путем звучащей речи, а также письменной. Значительную роль играет произносительная норма, так как речь мы используем в повседневной жизни в различных ситуациях, а правильное произношение позволяет быстро и точно понять собеседника [Виноградов, Истрина и др.: 47].

Поскольку в данной работе нас интересуют ошибки, которые допускают русские дети в среде с эстонским языком обучения, то мы посчитали нужным сопоставить фонетические системы русского и эстонского языка с тем, чтобы лучше понять две фонетические системы и в практической части проанализировать ошибки в речи детей-билингвов. Русский и эстонский языки входят в разные языковые семьи из-за своего происхождения и типологических характеристик, соответственно, их фонетический уровень будет довольно сильно различаться, что может вызвать трудности у детей в усвоении сразу двух этих языков.

Русский язык относится к восточно-славянским языкам, в то время как эстонский — к прибалтийско-финским. Русский язык — флективно-фузионный, эстонский — агглютинативно-флективный с точки зрения типолого-морфологической классификации. Каждая система языков имеет различия, однако присутствуют и сходства, на которые стоит обратить внимание для лучшей языковой интерференции [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 3]. Для начала мы рассмотрим гласные звуки, т. к. гласные звуки способны образовывать слоги, на

гласный звук падает ударение в словах, гласные звуки в некоторых случаях имеют свойство смягчать согласные и в целом влиять на произношение согласных звуков.

3.1.1. Гласные звуки

В русском языке 6 гласных звуков, в то время как в эстонском — 9. В русском языке нет звуков, которые присутствуют в эстонском, как, например, звуки [ä], [ö], [ü], соответственно, двуязычные дети, которые больше всего времени проводят в эстонской среде, зачастую произносят все эстонские и не имеют проблем с произношением русских гласных звуков. Однако в обеих системах на фонетическом уровне существуют и другие различия. Рассмотрим их.

В эстонской фонетической системе по степени подъема языка различаются гласные [i, ü, u] верхнего, [e, ö, o] среднего и [ä, a] нижнего подъема. По месту подъема к гласным переднего ряда относят [i, ü, e, ö, ä], среднего и заднего [u, a, o]. Место образования звука [õ] до конца не определено, чуть-чуть выше среднего, а именно где-то между средним и задним рядом. В русской фонетической системе звук [ы] тоже присутствует, однако, он гласный верхнего подъема среднего ряда. Далее еще одним признаком гласного является лабиализация или ее отсутствие, в эстонском 4 лабиализованных звука: [u, ü, o, õ]. В русском также есть звуки близкие к [ä, ö, ü], это гласные более переднего образования, чем [a, o, u], но произносятся они между мягкими согласными, зависимы от позиции и лишены смысловозначительной функции. Помимо этого, русские гласные звуки в безударной позиции редуцируются, а именно произносятся короче или менее четко. Эстонские гласные имеют четкое произношение во всех позициях, вне зависимости от места ударения, безударные гласные не редуцируются. В эстонском также нет дифтонгоидов, то есть гласных с призвуком в начале или в конце звучания, как в русском. Еще одним отличием в эстонском языке можно считать наличие кратких и парных долгих гласных, которые могут различать смысл, например, [õ — öö] или [a — aa] и др. Также в эстонском языке стоит отметить наличие дифтонгов, их насчитывается в словах около 26. В дополнение к сказанному: в отличие от русского языка, в эстонском присутствует такая фонетическая особенность, как понятие трех степеней долготы и, в свою очередь, степени долготы могут различать слова.

1 степень — свойство ударного слога наиболее простой структуры, этот слог оканчивается на краткий гласный. Русский ударный всегда длиннее безударного

гласного. Краткий эстонский ударный может быть короче заударного, в то время как русский заударный редуцируется, это краткий ослабленный звук.

2 степень — долгий гласный и дифтонг произносятся ровно с малыми изменениями высоты тона. Ударный гласный в русском языке по длительности ближе к эстонскому ударному гласному в слоге 2 степени долготы.

3 степень — долгий гласный произносится с быстрым повышением тона в начале звучания гласного и заметным понижением в конце, что-то схожее можно наблюдать и в русском языке [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 9–12].

Как мы видим, сложно подобрать пару языков, фонетические системы которых различались бы настолько же, как в эстонском и русском языках.

3.1.2. Согласные звуки

Согласные звуки в русском и эстонском языках тоже по-своему отличаются. Рассмотрим эти различия более подробно.

В эстонском языке при артикуляции [l] спинка языка занимает среднее положение в полости рта [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 12], в то время как в русском звуки [л, л'] располагаются по-другому, [л] — кончик языка прижат к верхним зубам и краю твердого неба у самых зубов; задняя часть языка чуть приподнята, а середина принимает ложкообразную форму; края языка не прижаты к боковым зубам и оставляют свободный проход для воздушной струи; [л'] — произносится практически также, но кончик языка и передняя часть спинки прижаты к верхним зубам и альвеолам; средняя часть спинки языка приподнята к верхнему небу, а задняя часть спинки опущена [Виноградов, Истрина и др.: 67].

Иначе произносится звук [h] — это щелевой гортанный (ларингальный) согласный, который образуется при помощи сближения голосовых связок и характеризуется как легкое, ненапряженное придыхание. Согласные [h], [s] в звонком окружении — слабые, краткие звуки [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 12–13]. Русские звуки [x], [c] звучат в данной позиции «сильнее», энергичнее; [c] произносится как и согласный [з] — кончик языка упирается в нижние зубы, а края языка прижимаются к боковым зубам и к части твердого неба, так, что между передней частью и твердым небом образуется узкая щель в форме желобка; воздушная струя, проходя через щель, дает резкий шум, напоминающий свист; от степени узости щели зависит четкость, чистота [c] и [з] [Виноградов, Истрина и др.: 63–64]. Шумный щелевой заднеязычный твердый [x] произносится во время сближения задней части спинки языка с задним краем твердого неба и смежной с

ним частью мягкого неба. Голосовые связки в положении, как для глухого согласного [Виноградов, Истрина и др.: 66].

Шипящие согласные в эстонской фонетической системе отсутствуют, однако, [š] и [f] присутствуют, но они являются иноязычными звуками и встречаются только в иностранных словах [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 13]. Шумные щелевые губные твердые [ф] и [в] произносятся путем сближения губы с верхними зубами, затем через щель проходит воздушная струя, трение которой дает шум; мягкое небо поднято и закрывает вход из полости глотки в носовую полость. При артикуляции [ф] голосовые связки находятся в положении, которое не дает голоса, при [в] дает голос. Шумные щелевые переднеязычные [ш] и [ж] образуют при произношении две щели. Язык принимает ложкообразную форму, кончик языка приподнимается по направлению к альвеолам, где и образуется щель. Воздушная струя проходит через щели и производит своеобразные шумы, как при произношении звуков [х] и [с]. Средняя часть языка опущена и согласный звучит твердо; губы немного выдвигаются вперед; голосовые связки при [ш] находятся в таком же положении, как при произношении глухих. При [ж] — как при произношении звонких [Виноградов, Истрина и др.: 62–65].

Еще одно важное отличие — в эстонском языке 9 звонких согласных [m, n, n', l, l', r, j, v], а остальные являются глухими [g, b, d, d', k, p, t, t', s, s', š, f, h], и, что важно отметить, они не сопоставляются по звонкости / глухости, как согласные в русском языке (г/к, б/п, д/т, з/с). Звуки [g, b, d, d'] не являются звонкими, а это слабые, краткие соответствия звуков [k, p, t, t']. Смычка при артикуляции звуков [g, b, d, d'] слабая, а точнее звук не интенсивен, а звуки [k, p, t, t'] произносятся с более долгим затвором. Стоит отметить, что это различие сохраняется и на конце слова. В русском языке парные звонкие и глухие на конце слова реализуются в одном и том же глухом звуке (рог — рок). А в начале слова в эстонском слабые взрывные не произносятся, то есть звучат одинаково (baas — raas) [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 13].

Помимо этого, в русской фонетической системе особую роль играет палатализация, то есть смягчение согласных, при которой спинка языка поднимается выше к небу. В эстонском языке мягкость выражена слабее, меньше количество мягких, всего 5 пар твердых / мягких согласных [t-t', d-d', n-n', l-l', s-s'] и на письме палатализация не отображается. Также в эстонском языке присутствуют краткие и долгие согласные, которые могут различать смысл.

Различаются в звучании в эстонском и русском слова, у которых на конце слова два согласных. На конце слова согласный звук в эстонских словах долгий, в русском — их нет, например, (балл — бал) эти два слова будут произноситься одинаково [бал] [Кюльмоя, Вайгла, Солль 2003: 14–16].

Изложенные выше характеристики звуков мы будем использовать в дальнейшем при описании фонетических ошибок, допускаемых детьми-билингвами при русско-эстонском билингвизме.

4. Билингвизм и логопедия

4.1. Значение лингвистики в логопедии

Из-за смешения языков у двуязычных детей речь может по-разному нарушаться и, чтобы сохранить правильное произношение, стоит обратиться за помощью к специалисту, а именно к логопеду, который окажет помощь в формировании нормальной речи у ребенка.

Наиболее важным в нашей работе является рассмотрение понятия билингвизма с логопедической точки зрения, поэтому необходимо отметить, что логопедия тесно связана с лингвистическими науками, в частности с психолингвистикой. Речевая функция играет важную роль при формировании психики, как отмечает Л. С. Выготский: «Все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, далее все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие — все это отражает непосредственное влияние речи» [Выготский 1983: 335]. Поэтому необходимо уделять внимание формированию речи, с целью сохранить культуру человека.

Прежде чем перейти к такому направлению, как логопедия, стоит более подробно рассмотреть исследования, проведенные разными учеными-языковедами в области психолингвистики. Психолингвистика и логопедия пересекаются между собой в области порождения речи: от мысли к слову, которое мы изначально произносим, а затем и записываем. При этом важно упомянуть, что овладение языком на фонетическом уровне занимает у человека довольно много времени, так как является первым этапом в языковом развитии. Поэтому в своей работе мы в первую очередь обратились к фонетическим процессам, чтобы в дальнейшем было легче анализировать детскую речь и ошибки, встречающиеся в ней.

В логопедию, как в предмет, входит исследование и коррекция как артикуляционных, так и фонационных речевых нарушений, включающих алалию

и афазию. Ученые выделяют следующие виды фонационных расстройств, которые относятся к сложным случаям, и не являются предметом нашего исследования, однако, мы упоминаем их с целью показать, насколько тесно связаны между собой логопедия и психолингвистика.

- Дисфония — «отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата».
- Брадилалия — «патологически замедленный темп речи».
- Тахилалия — «патологически ускоренный темп речи».
- Заикание — «нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата».
- Дислалия — «нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата».
- Ринолалия — «нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата».
- Дизартрия — «нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата» [Леонтьев 1999: 239–240].

Логопедическая работа подразумевает предупреждение и преодоление недочетов в речи. Логопед работает чаще всего в детских садах с детьми, у которых выявлены тяжелые расстройства речи, или исправляет нарушения речи. Зачастую логопед предупреждает расстройства речи и помогает справиться с возрастными или патологическими недостатками речи. Целью логопеда является помощь в формировании речи дошкольника и полноценное развитие мышления ребенка с использованием различных методов [Хватцев 2022: 7–8].

4.2. Классификация речевых ошибок

Прежде чем перейти к классификации речевых ошибок двуязычных детей во второй части нашей работы, следует остановиться на самом понятии «ошибка». Так, в «Словаре методических терминов» дается следующее определение: «Ошибка — это отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочного действия учащегося. Классифицируются по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические, стилистические) и видам речевой деятельности (понимание иноязычной речи, говорение, чтение, письмо). <...> Анализ, исправление и предотвращение О. — важное условие овладения

языком в соответствии с его нормами. <...> При высказывании в речевой ситуации исправлять нужно О., которые искажают мысль, нарушают коммуникацию» [Азимов, Щукин 1999: 205–206].

Исходя из проработанного нами материала о билингвах, можно отметить, что чем раньше родители начнут обращать внимание на ошибки, которые допускают их дети-билингвы, тем лучше последние освоят не только свой родной язык, но и второй. Для лучшего усвоения второго языка детям необходимо на хорошем уровне овладеть первым языком, и для устранения ошибок необходимо их выявить и затем начать работу над ними. У детей, не только у билингвов, в любом случае могут возникать проблемы с речью по разным причинам, например, после получения травмы, из-за болезни или при неправильном прикусе и многое другое. Один из таких вариантов возникновения ошибки — это двуязычие в семье, которое стоит рассмотреть здесь более подробно.

Необходимо начать с того, что в устной речи чаще всего дети-билингвы неправильно строят предложение, искажают морфологическую форму или неудачно выбирают слово. Одна из причин фонетических ошибок у билингвов — это звуковая интерференция, возникающая в сознании ребенка при взаимодействии двух звуковых систем [Салихова 2016: 98].

4.2.1. Особенности произношения у детей младшего возраста: монолингвы и билингвы

Стоит помнить о том, что ошибки в речи свойственны не только билингвам, но и детям, изучающим один язык. Рассмотрим ошибки детей-монолингвов, приведенные в пособии «Сам себе логопед»:

- У ребенка в возрасте от 2 до 4 лет речь еще недостаточно чиста по звучанию. Самый часто встречающийся недостаток — смягченность речи: «лэзецька» (ложечка); не произношение шипящих звуков [ш], [ж], [ч], [щ], замена их на свистящие «сьюба» (шуба); не произношение звуков [р] и [л]: «лурá» (рука); замена заднеязычных звуков переднеязычными: [к]/[т], [г]/[д] «торóва» (корова), «дулять» (гулять); оглушение звонких звуков «шук» (жук). Бывает, что звуки искажаются или пропускаются, как, например, звук [р], который ребенок может произнести в слове «рука», но пропустить в слове «кльíша» (крыша). В дополнение к перечисленному, им с трудом дается произнести два-три согласных звука, стоящих рядом; звуки часто пропускаются, искажаются или изолированно произносятся, например, «мумáга» (бумага),

«форааппарáт» (фотоаппарат) и др. Часто встречается и перестановка слогов в словах: «аплесíн» (апельсин).

- В возрасте от 4 до 4,5 лет в речи начинает исчезать смягчение, начинают появляться шипящие звуки: [ш], [ж], [ч], но дети ими овладевают постепенно, так как все еще наблюдается неустойчивость произношения, например, «жук зузýт» (жук жужжит). Иногда происходит обратная замена, когда ребенок раньше не произносил звук [р], а вместо этого [л], то теперь, когда он освоил [р], происходит следующее — «горубóй» (голубой). Звуки в данном возрасте уже произносятся, но еще недостаточно автоматизированы, звукопроизношение становится чище.
- Далее в возрасте от 6 до 7 лет русскоязычным детям свойственно правильное произношение, правда, 15–20% имеют речевые недостатки: искажение шипящих звуков, а именно замена одного звука на другой, причем это приводит к картавости, шепелявости и перерастает в привычку. Редко мы наблюдаем заикание, чаще — неправильную расстановку ударений, проглатывание окончаний слов [Залмаева 1995: 5–7].

Существуют разновидности речевых ошибок, которые свойственны детям-билингвам, мы будем делать акцент конкретно на фонетических ошибках и выявлять их причины, поскольку фонетика — это первый этап овладения языком.

В своей статье «Технологии педагогической коррекции речевых ошибок и их причин у билингвов» автор отмечает следующие четыре типа звуковой интерференции, представленные У. Вайнрайхом, рассмотрим их.

- Недодифференциация. Такие фонемы возникают в результате неразличения или смешения двух разных фонем русского языка, несуществующие в родном языке ребенка-билингва или не представлены как фонема. Билингвы понимают фонологические признаки фонем, как излишние, несмыслоразличительные, что и вызывает ошибки. Из-за неразличения мягкости и твердости в фонетических позициях билингвы в скором времени допускают ошибки и при написании слов, например, «гóлуб» вместо «голубь». Это может быть вызвано тем, что во втором языке ребенка таких звуков нет. Также дети-билингвы могут не различать [ш], [щ], например, «пóмош» вместо «помощь» или «прошú» вместо «прощу», такое неразличение может привести к смешению значений слов, как «зашíта» — «защита». В дополнение к вышесказанному стоит отметить, что как в

письменной, так и в устной речи невозможность различить фонемы [о-у], [и-ы] вызывает смысловозначительные ошибки: «кожаный» как «ко́жаний», «сук» — «сок» произносятся как «сук» и др. [Салихова 2016: 98–99].

- Сверхдифференциация — это произнесение взрывного глухого русского звука с придыханием, чтобы таким образом разделить глухой звук: «т^хуман» [Пруцких, Скобелкина 2018: 75]. Двуязычные дети фонологизируют, то есть переносят фонемные различия второго языка, отсутствующие в русском языке. Такой вид в речи у билингвов наблюдается редко и не особо влияет на письменную речь [Салихова 2016: 99].
- Реинтерпретация. Ошибки, порождающие реинтерпретацию фонем, появляются в том случае, когда билингв вместо одного звука в родном русском языке, произносит два, а именно специфические признаки фонем второго языка осуществляются на основе правил родного языка. При произношении йотированным гласным русского языка (и, я, е, ё, ю) свойственно появляться звуку [й], например, вместо «моё» ребенок напишет «мойё» [Салихова 2016: 99].
- Субституция. Данный вид звуковой интерференции ведет к отождествлению фонем русского и второго языка, которые являются близкими, но не идентичными. Например, у детей-билингвов звуковая субституция ярко выражена в русской письменной речи. В качестве примера рассмотрим случай, когда на письме билингвы заменяют мягкую [л'] полумягким [л]: «лúди» вместо «люди» или «тóлко» вместо «только» [Салихова 2016: 99–100].

Как отмечает автор, у билингвов типичные фонетические ошибки это:

- Невозможность различить твердые и мягкие согласные в разных фонетических позициях, например, «жúлюдь» вместо «желудь», «слíшат» вместо «слышат».
- Смещение звуков [о-у], [и-е], [ё-ю], [ш-щ], [ц-с] и других в сильной позиции, как например: «полúт» вместо «полёт» или «ешё» вместо «ещё».

Ошибки в употреблении консонантных сочетаний: «биргáда» вместо «бригада» или «дуругóй» вместо «другой» и т.д. [Салихова 2016: 100].

Из перечисленного выше становится понятно, что ошибки в произношении свойственны всем детям, в том числе и владеющим одним языком. Возрастные

недостатки речи в раннем возрасте от 1,5 до 2,5 лет соответствуют психическому и физическому развитию, а также имеет значение и взаимоотношение ребенка с членами семьи. Однако сохранение ошибок по прошествии времени способствует образованию трудностей контакта с окружающими. С 4–5 лет дети иногда сами начинают обращать внимание на свои ошибки, что может привести к переживанию, а именно к стеснению говорить или к избежанию слов, в которых присутствуют сложно выговариваемые для этого ребенка звуки, в связи с чем возникает чувство неполноценности [Хватцев 2022: 8–9].

Стоит еще раз обратить внимание на то, что роль семьи имеет очень важное значение в формировании речи, поскольку ребенок подражает близкому его окружению. Речевые недостатки возможно преодолеть, если семья будет воздействовать на речь, начиная с самых ранних лет. Взрослые обязаны разговаривать правильно и много, особенно когда ребенок находится в младенческом возрасте. Грубое нарушение, совершаемое родителями, — повторение детской речи, когда родители начинают повторять за ребенком неправильное произношение, например, «ващэ» (вообще); важно смотреть на ребенка во время произношения слов, так он будет обращать внимание на артикуляцию взрослого и быстрее запомнит артикуляцию [Залмаева 1995: 4].

Как отмечает Р. Залмаева, необходимо работать над произношением звуков, так как неправильное произношение может привести к насмешкам со стороны сверстников, к исключению ребенка из участия в художественной самодеятельности: выступлений на детских мероприятиях, к не ощущению себя равным среди других детей, к замкнутости, неуверенности — все это влияет на характер ребенка, закладывающийся с детства и сопровождающий его на протяжении всей жизни [Залмаева 1995: 7]. Помимо этого, владение родным языком на хорошем уровне необходимо для приобретения навыков, которые играют важную роль в жизни в обществе, как например, в случае с детьми для овладения программой детского сада, а затем и школы. М. Е. Хватцев в книге «Логопедия» отмечает, что, чем понятнее и выразительнее речь ребенка, тем проще ему излагать мысли, общаясь с детьми и взрослыми, появляется больше возможностей познать окружающий мир и, в общей сложности, сформировать его поведение и личность [Хватцев 2022: 9].

4.3. Коррекционная работа логопеда с ребенком

Прежде чем перейти к практической части работы, стоит подробно рассмотреть, как проходит работа логопеда с детьми. На это необходимо обратить внимание, поскольку в нашей работе, при описании занятий с логопедом, будет расписан ход занятия и, чтобы иметь представление о работе логопеда с детьми, в этом параграфе нами будет представлен план коррекционной работы.

В книге «Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения» авторы приводят в пример один из возможных планов по коррекции речи. В первую очередь, над коррекцией звукопроизношения логопед начинает работу с детьми в начале учебного года, с сентября, и длится занятия до первого июня. Однако перед началом занятий логопед делает общее заключение о ребенке, а именно он получает данные ребенка: жалобы родителей, то есть по какой причине они обратились к логопеду; какой детский сад посещает ребенок; данные о ходе речевого и общего развития ребенка; состояние общей и мелкой моторики, слухового аппарата; состояние артикуляционного аппарата; звукопроизношение у ребенка; лексику и грамматический строй и др. [Коноваленко, Коноваленко 1998: 4–8]. Только после завершения обследования логопед приступает к коррекционной работе.

Первая задача логопеда заключается в подготовке ребенка к занятиям, а именно к длительной коррекционной работе, в нее входят: заинтересованность к логопедическим занятиям и потребность в них; развитие слухового внимания, памяти, фонематического восприятия в играх и упражнениях; формирование и развитие артикуляционной моторики; овладение комплексом пальчиковой гимнастики и укрепление физического здоровья на базе консультации врачей.

Далее необходимо работать над формированием произносительных умений и навыков, к которым относится устранение дефектного звукопроизношения; умение различать звуки и правильное использование исправленной речи. Затем логопед переходит к постановке звуков именно в такой последовательности: сначала ведется работа над постановкой свистящих звуков [с, з, ц, с', з'], затем идут шипящий звук [ж], сонорный [л], шипящий [ж], сонорные [р, р'] и шипящие звуки [ч, щ]. Рассмотрим несколько примеров из комплекса упражнений для артикуляционной гимнастики:

- «улыбка» — необходимо растягивать разомкнутые губы, но при этом зубы должны оставаться сомкнутыми;

- «качели» — движения языком вверх-вниз, к верхней и нижней губе или к верхним и нижним зубам;
- «лопатка» — нужно высунуть широкий расслабленный язык, положить на нижнюю губу и удерживать примерно 15 секунд;
- «трубочка» — необходимо вытянуть губы вперед, но при этом зубы сомкнуты;
- «часики» — нужно двигать языком вправо-влево и др.

Таких упражнений для языка и губ большое количество.

Стоит отметить, что артикуляционная гимнастика с логопедом на индивидуальных занятиях проводится с сентября по октябрь, однако такие упражнения ребенок может выполнять под руководством воспитателей или родителей. Затем логопед переходит к автоматизации звуков, а именно при овладении определенным звуком, каждый слог вводится и закрепляется в словах, затем в предложениях и маленьких рассказах, например, иногда подбираются стихотворения, чистоговорки с этим словом; а также закрепление звука происходит в спонтанной речи: в играх, в диалогической речи и т. д. Также к коррекционной работе относятся упражнения на развитие внимания, памяти, мышления на базе освоенного материала [Коноваленко, Коноваленко 1998: 9–14].

Дополнительно проводится пальчиковая гимнастика, к ней относятся множество упражнений. Например:

- сжимание пальцев в кулак и разжимание;
- вращение кистями рук;
- «ножницы» — необходимо развести пальцы в стороны на правой и левой руке или на обеих руках одновременно;
- «коготки» — нужно сильно сгибать и разгибать пальцы;
- «бегают человечки» — указательный и средний пальцы рук вместе бегают по столу вперед и назад и др. [Коноваленко, Коноваленко 1998: 17–18, 20].

К самомассажу относятся такие упражнения, как положить между ладонями шарик небольшого размера и делать круговые движения, увеличивая при этом темп и нажим; разминание и растирание каждого пальца вдоль и поперек; растирание ладоней карандашом и т. д. [Коноваленко, Коноваленко 1998: 21].

Приведем в качестве примера одно из занятий, которые предлагают нам авторы книги. Ход занятия под номером 15:

- «Артикуляционная и пальчиковая гимнастика;
- Постановка звука [с];
- Выделение на слух звука [с]
 - а) из слогов *са, со, су, сы*;
 - б) из слов *сам, сом, суп, сын*;
- Воспроизведение слоговых рядов
па-та-ка-ха,
та-ка-ха-па,
ка-ха-па-та,
ха-па-та-ка;
- Развитие внимания и памяти — игра с 7–8 картинками на К: «Что изменилось?»;
- Составление предложений по картинкам на [к, к'] со словом *нет*, по данному образцу: «У Кати нет венка (мака, кепки, книги)»;
- Аппликация «Осенний узор на блюде» [Коноваленко, Коноваленко 1998: 28].

Глава 2. Описание собранного материала

1. Первый этап: интервью с логопедами

Для проведения работы над практической частью нам необходимо было связаться с логопедами из русских детских садов, чтобы узнать, какие ошибки допускают русские двуязычные дети в среде с эстонским языком обучения. Нам удалось связаться с логопедом, работающим на данный момент в детском саду „Annike“, и с логопедом, которая работала в „Kelluke“, и на данный момент дает частные уроки как двуязычным детям, так и монолингвам. Эти два учреждения находятся в городе Тарту, учебная и образовательная деятельность в них ведется на русском и эстонском языках благодаря программе языкового погружения — „keelekümblus“. Для получения материала на первом этапе был использован метод интервью. В ходе беседы мы получили ошибки детей-билингвов раннего дошкольного возраста, которые они совершают на фонетическом уровне, а также поговорили о причинах их появления.

Встреча с первым логопедом Людмилой Авво состоялась 14 февраля 2022 года в детском саду „Annike“. Как рассказала логопед, учреждение посещают дети как из русских, так и из смешанных семей. Уроки эстонского языка проводятся 20 минут в день 3 раза в неделю. По словам логопеда, двуязычных и русских детей родители либо сразу направляют в русские детские сады, либо сначала отдают в эстонские, а после перенаправляют в русские, и связано это с тем, что не каждый русскоязычный ребенок в состоянии адаптироваться в эстонской среде в силу своего темперамента или не развитого фонематического слуха. Как отмечает логопед, проблемы у детей с развитием языка проявляются по разным причинам.

В первую очередь — это индивидуальность ребенка, его темперамент, то есть сможет ли он адаптироваться в эстонской среде, пойти на контакт с детьми, разговаривающими на другом языке, или же начнет замыкаться и не воспринимать язык. Далее — как много времени родители уделяют своим детям, особенно двуязычным, к которым нужен особый подход в усвоении сразу двух языков. Если родители мало разговаривают с ребенком, может возникнуть непонимание речи, запас слов катастрофически маленький, что приведет к плохому усвоению второго языка и к недостаточно полному познанию мира. В дополнение к сказанному надо отметить, что важную роль играет фонематический слух, позволяющий различать звуки, но его необходимо отрабатывать в случае возникновения сложностей. По

нашему мнению, если русские родители отдают детей в эстонский детский сад, то тем самым они берут на себя большую ответственность; смешанные семьи в таком случае должны быть особенно внимательными и следить за речью ребенка.

Второй логопед, встреча с которой состоялась 26 февраля 2022 года, — Нина Бурлака, работала в детском саду „Kelluke“ и застала программу языкового погружения. На данный момент она дает частные уроки и в большинстве случаев дети, посещающие ее занятия, это русскоязычные дети из смешанных семей или русские дети, которые ходят в эстонские детские сады и сталкиваются с проблемой произношения некоторых русских звуков. Логопед назвала конкретные причины ошибок и план по их исправлению. Помимо этого, поделилась литературой, а именно пособием по исправлению и работе над ошибками в произношении. Кроме того, она пояснила, что многие русскоязычные дети из эстонской среды говорят с акцентом или не произносят какие-то звуки, и чаще всего это связано с недоразвитием фонематического слуха, а также с малым количеством времени, которое родители уделяют своим детям.

По словам второго логопеда, если родители заметили неправильное произношение звуков у ребенка, то они должны сообщить об этом воспитателю или учителю, затем обратиться к логопеду, который в ходе своей работы будет следовать перечисленным ниже пунктам:

- необходимо прислушаться к речи ребенка, побеседовать с ним, задавая разные вопросы, что позволит логопеду проанализировать речь и понять, какие меры необходимо предпринять;
- провести беседу с родителями и узнать, когда ребенок попал в двуязычную среду: в детском саду, с рождения общается с одним из родителей или у него есть дополнительные занятия с преподавателем по эстонскому языку; также узнать, как обстоят дела с родным языком, на каком уровне ребенок им владеет;
- далее определить нарушение в речи и начать работу над постановкой звука.

Стоит сообщить преподавателям ребенка о коррекции речи. Воспитателям, учителям и родителям необходимо помнить о том, что, когда ребенку ставят звуки, нужно за ним внимательно следить и закреплять произношение в повседневной жизни. Если у самих родителей отсутствует чистое произношение, то ребенком должен заниматься только логопед. Педагог или родитель, в свою очередь, могут выполнять вместе с ребенком разные задания для закрепления и усвоения звука.

Чтобы лучше рассмотреть ошибки, приведенные логопедами, мы составили таблицу с примерами на материале, полученном из интервью (см.: *Таблица 1*):

Ошибки		Слово и ошибка в произношении	Транскрипция
смягчение звуков		- лампа [л]-[л'] - шапка [ш]-[ш'] - колготки [л]-[л']	- [л'áмпá] - [ш'áпкá] - [клл'гóткù]
оглушение согласных звуков	оглушение звонких согласных	- бок [б]-[п] - дождь [д]-[т] - вафли [в]-[ф] - гроза [г]-[к] - жужжит [ж]-[с]	- [пóк] - [тóшт'] - [ф'áфл'ù] - [крлзá] - [сусс'йт]
	оглушение свистящих согласных	- зарядка [з]-[с]	- [слр'áткл]
замена звука	замена глухого звука глухим	- шины [ш]-[с] - цапля [ц]-[с] - печка [ч]-[ш]	- [с'íны] - [сáпл'á] - [пéшкл]
	замена звонкого звука звонким	- всегда [г]-[н]	- [фс'и ^е ндá]
пропуск звука	пропуск звуков [р], [л]	- рама - рыба - лапа	- [jáмл] - [ýбл] - [jáпл]
	пропуск [j]	- листья	- [л'ýс'та]
искаженное или неустойчивое звукопроизношение		- жук [ж]-[с] - шуба [ш]-[с]	- [с'júк] - [с'júбл]
паузы в словах	чаще всего в длинных словах со смягчением	- ромашка	- [рлмáш'кл] (происходит пауза после смягчения)

Таблица 1. Ошибки детей-билингвов на фонетическом уровне

По наблюдениям логопедов, дети-билингвы из-за влияния эстонского языка чаще всего допускают ошибку на смягчение, а именно в тех слогах, где это недопустимо. Как уже отмечалось ранее, это одна из самых распространенных ошибок, поскольку эстонское произношение начинает оказывать влияние на русское произношение из-за различия между фонетическими системами в этих двух языках, чему была посвящена часть 3.1. нашей работы «Сопоставление русской и эстонской фонетики». По причине активного использования эстонского языка в эстонской среде обучения дети начинают плохо говорить по-русски из-за

недостаточной автоматизации русских звуков. Такая ошибка, как смягчение, встречается и у не билингов, но только в самом раннем возрасте. Из *Таблицы 1* мы видим, что смягчение может появиться в любом слоге, будь это начало, середина или конец слова, как например, в слове *лампа* идет смягчение звука [л], а звук [а] произносится больше, как [я] — [л'áмпл]. Вместе с этим могут возникнуть паузы в словах, особенно это характерно для слов, состоящих из длинных слогов, как *ромашка*. Происходит смягчение звука [ш], и затем делается пауза; такой же случай мы наблюдаем в слове *колготки* (см. *Таблица 1*).

Следующая ошибка на фонетическом уровне, присущая не только двуязычным детям, но и детям, не являющимся билингвами, — оглушение согласных звуков. Например, при не правильном произношении дети-билингвы допускают такие ошибки, как в слове *бок*, заменяя первый звук на [п] — [пок]. Данная ошибка встречается у не двуязычных детей в возрасте примерно от 2 до 4 лет, а вот у билингов она может проявляться достаточно долгое время. Происходит это по причине того, что фонетика русского и эстонского языков имеет значительное отличие, а именно эстонские согласные не противопоставляются по звонкости / глухости, как например, в русском языке. В русском [б] — звонкий, [п] — глухой звук, а в эстонском [b, p] — глухие звуки. Здесь важную роль играет положение языка при артикуляции (см. *3.1.2. Согласные звуки*).

По словам второго логопеда, это самая частая ошибка после смягчения, поскольку ребенок, рано попадая в эстонскую среду, не слышит данные русские звуки, как и другие, они опускаются и поставить их логопеду достаточно сложно. Такие звуки требуют автоматизации и, как поясняют логопеды, для постановки звука они делают разные упражнения, такие как: приложить руку к горлу или закрыть уши, чтобы лучше услышать звук, который должен исходить как бы изнутри. Также проводится пальчиковая гимнастика, артикуляционная гимнастика и массаж языка (см. *4.4. Коррекционная работа логопеда с ребенком*). Помимо этого, необходимо закреплять поставленные звуки по возможности дома.

Одной из ошибок является замена звука, например, звук [г] в слове *всегда* меняется на [н] — [вс'и'ндá], когда, по мнению обеих логопедов, ребенок выбирает более удобный для произношения звук. Также в слове *шины* ребенок может вместо звука [ш] произнести [с] — [с'и́ны].

Дети-билингвы под влиянием эстонской среды допускают и другие ошибки в словах. Такие, как пропуск звука, а именно пропускают один звук, как например, в

случае со словом *рама*, которое ребенок произносит как [jámл], то же самое в случае со словом *рыба* — как [йбл], или [л'йс'т'а] вместо *листья*. В таком случае билингв произносит [jámл], а не *рама*, так как он смягчает звук [р] и под этим влиянием звук [а] меняется на [ja], а [р] ребенок и вовсе опускает. Дело в том, что такие звуки, как [р] и [л] часто ставят у логопеда, если возникают трудности, а поскольку ребенок овладевает двумя языками одновременно, например, эстонский может помешать усвоению, то звук [л] могут произносить следующим образом: дети ставят язык между зубами, что является неверным произношением, которое нужно исправлять. Звук [р] может произноситься как горловой звук (похож на французское произношение [p]), что тоже является ошибкой.

Помимо этого, двуязычные дети в эстонской среде заменяют некоторые звуки звуком [с], а именно происходит не четкое произношение таких звуков, как [ш], [щ], [ж], [з] и др., поскольку они в основном не встречаются в эстонском языке и достаточно сложны для произношения. Двуязычные дети при произношении звука [ш] как бы надувают щеки и выдувают воздух через щеки и тем самым произносят звук [ш], что является неправильным вариантом произношения. Например, в словах [с'júбл] вместо *шуба* или [с'júк] вместо *жук* (см. *Таблица 1*). При произношении [с] дети могут расслабить язык и поставить его между зубами, что также является ошибкой.

По замечаниям второго логопеда, любое неправильное произношение зависит от дыхания и слабости языка, что необходимо тренировать с логопедом в случае возникновения трудностей.

2. Второй этап: ошибки в речи детей-билингвов

На втором этапе работы для выявления фонетических ошибок нам удалось снова обратиться за помощью к логопеду Нине Бурлака, чтобы записать ошибки двуязычных детей, описать их и сравнить с *Таблицей 1*, в которой выписаны фонетические ошибки из первого этапа работы, и затем дополнить классификацию. Классификация представляет собой итоговую таблицу (*Таблица 2*) ошибок детей-билингвов, которые нам удалось выявить при описании занятий с логопедом.

В основном занятия нашего логопеда посещают дети-билингвы разных возрастов с целью улучшить русский язык. У каждого ребенка уровень владения русским языком разный, так как некоторые дети больше всего времени проводят в эстонской среде не только в учебном заведении, но и дома. Кому-то родители уделяют больше времени в изучении русского языка, а кому-то меньше.

Нам удалось посетить занятия и записать речь детей на диктофон с разрешения родителей (см. Приложение 1). Мы прослушали пять двуязычных детей два раза: первый раз 10, 11 и 14 октября 2022 г., когда они пришли на занятия после летних каникул, и во второй раз 23, 26 и 27 января 2023 г., чтобы проследить изменения и улучшение в произношении звуков, над которыми логопед и ребенок работали на протяжении определенного времени. Каждое занятие длится примерно 30 минут и дети, которых мы прослушали, посещают занятия два раза в неделю, за исключением пятого ребенка, посещающего занятие один раз в неделю. Стоит отметить, что эти дети в октябре пришли на занятия к логопеду не первый раз, все они ранее посещали уроки, однако такой процесс, как закрепление звуков, занимает достаточно много времени, соответственно, дети продолжают посещать занятия с целью усвоить все звуки русского языка. Помимо этого, каждый ребенок после занятия с логопедом дома закрепляет выученный материал и выполняет задания, которые дает ему логопед с целью автоматизировать звук или звуки, продолжает тренировать чтение или выполняет любое другое задание в зависимости от пройденной темы.

Занятия были записаны нами на диктофон и ошибки, которые мы выявили, можно послушать, сканировав QR-code или перейдя по ссылке в «Использованная литература» в разделе «Материалы для практической части» [Давыдова 2023].



Открыв QR-code или перейдя по ссылке, вы увидите на странице все аудио, относящиеся к практической части. На наш взгляд, аудио дают полное представление об ошибках, поэтому мы советуем вам прослушать их, читая описание занятий с логопедом. Все уроки были записаны целиком, но, чтобы не тратить время на прослушивание целого занятия, нами были вырезаны некоторые фрагменты, на которых отчетливо слышны интересующие нас фонетические ошибки.

2.1. Первый ребенок

Первый ребенок — девочка, 4,5 года, из русской семьи, посещает эстонский детский сад. Проблема заключалась в том, что ребенок неправильно произносит звуки [ш], [ж], [с], [ч]. Первое занятие, в октябре, происходило следующим образом. Логопед начинает с пальчиковой гимнастики, а именно с массажа пальчиков. Она наносит крем на руки ребенка и делает массаж, разминая пальцы. Затем ребенку нужно положить между ладонями маленький шарик, размером с грецкий орех, и делать

круговые движения. Следом логопед делает массаж языка, для этого она использует логопедические инструменты — постановочные зонды, необходимые для коррекции речи и постановки правильного произношения звуков, а также ребенок должен выполнить разминку языка — артикуляционную гимнастику. Важно отметить, что при выполнении упражнений необходимо широко открывать рот, а челюсть должна быть неподвижной. Ребенок делает следующее: «качели» — движения языком вверх-вниз: к верхней — нижней губе, к верхним — нижним зубам, к верхним — нижним альвеолам; круговые движения языком — по губам, по зубам в преддверии рта, за зубами; «иголочка» — узкий напряженный язык высунуть далеко вперед и удерживать 10–15 секунд. Более подробно ход занятий мы описывали в параграфе 4.3. Коррекционная работа логопеда с ребенком.

На тот момент логопед работала над постановкой звуков [с] и [ш], поэтому ребенку необходимо выполнить задания на произношение звука [с]. Сначала логопед просит показать, где расположен язык при произношении звуков [с], [ш], и затем ребенок пробует произнести звуки [с], [ш], при этом логопед ей помогает и следит за произношением, однако произношение оказывается нечетким. Ребенок произносит [с] неправильно, поскольку ставит язык между зубами и не открывает рот широко, звук получается нечетким, не глухим и без длительного свиста. Логопед просит поставить палец между зубами, чтобы кончик языка был за нижними зубами (*аудио 1*). Следующий звук, над которым работает логопед, — звук [ш], ребенок произносит звук нечетко, и это больше похоже на звук [с], так как ребенок не произносит звук в «улыбке», а надувает щеки и выдувает воздух тоже через щеки и забывает держать язык наверху, например, при произношении звука [ш] в слове *бабушка* (*аудио 2*), а в слове *шесть* звук [ш] был произнесен как [с] — [сэсть] (*аудио 3*). Однако у ребенка получается выговаривать звук и есть несколько удачных попыток при помощи постановочных зондов (*аудио 4*).

На следующем этапе занятия ребенок переходит к упражнениям, где необходимо автоматизировать звук [с] в разных слогах и коротких словах: *ас, ос, ус, ыс, са, со, су, сы; сам, сом, сон, нос, сама, сомы, сыны, носы, оса, осы, усы, соха, сухо* и др. Звук был не всегда произнесен четко, а в некоторых словах терялся, как в слове *носы*, также логопед следит за произношением, читает иногда вместе с ребенком и объясняет значение незнакомого слова. В начале ребенок читает по слогам, а затем произносит слово целиком (*аудио 5*). Затем логопед дает задания на автоматизацию звука [п], поскольку она учит детей всем звукам и следит, чтобы

все они были произнесены правильно, и ребенок в дальнейшем смог произнести в русском языке не только [п], но и [б], так как одинаковые звуки могут произноситься немного иначе в разных фонетических системах (см. 3.1.2. *Согласные звуки*). У ребенка хорошо получается произносить этот звук.

Выполняются такие же задания, как и на постановку предыдущего звука: *ап, оп, уп, ып, па, по, пу, пы; суп, пух, мох, папа, супы, пума, панاما, сноп* и др. (аудио 6). Иногда ребенок пропускает звук [ч], например, в слове *четыре* она произносит как [титили] или слово *почему* как [патиму], заменяя [ч] на [т] (аудио 7), хотя этот звук ребенок уже ранее учил с логопедом.

На следующем этапе урока выполняются письменные задания, где ребенок пишет в рабочей тетради слова, например, *суп, пух*, также нужно разукрасить согласные буквы синим и гласные красным цветом. По словам логопеда, выполняя такие задания, дети должны привыкнуть правильно списывать и слушать себя.

Затем ребенок приступает к выполнению математических заданий, которые способствуют работе мозга. В самом конце занятия ребенок автоматизирует произношение звука [ш], нужно было прочитать: *аш, ош, уш, ыш, ша, шо, шу, шы; наш, кошка, кашка*, но ребенок заменял иногда звук [ш] на [с] (аудио 8). На этом занятие закончилось.

Второе занятие состоялось в январе. По словам логопеда, ребенок делает успехи, если еще в октябре у нее возникали трудности при произношении звуков [с], [ш], [ч], [ж], то сейчас уже заметны улучшения. Рассмотрим ход занятия. Логопед начинает с пальчиковой гимнастики, а именно с массажа ладоней, разминая пальцы ребенку. На этом упражнения такого типа заканчиваются, и логопед переходит к произношению звуков. Она просит ребенка произнести звук [ш], чтобы показать улучшения в произношении. Важно помнить, что постановка звука занимает достаточно много времени, поэтому ребенок произносит сейчас звук нечетко, однако по сравнению с занятием, проходившим в октябре, есть изменения. Ребенок иногда подставляет свой пальчик, чтобы кончик языка был приподнят вверх, так ребенку на данном этапе легче тренировать произношение звука [ш]. Помимо этого, логопед работает над постановкой звука [ж], который ребенок произносит довольно хорошо (аудио 9), и параллельно дает задания на звук [р].

Во время второй части урока необходимо выполнить задание на геометрические фигуры: логопед разложила на столе карточки, на которых изображены разные фигуры. Задача ребенка заключается в том, чтобы распределить предметы

определенной формы по группам, в зависимости от их типа фигуры, назвать предмет и определить его форму. Во время выполнения этого задания можно проследить произношения разных звуков в словах. В задании есть следующие геометрические фигуры: овал, круг, квадрат, прямоугольник и треугольник. Важно отметить, что логопед просит говорить детей целыми предложениями, например, «это поплавок — он похож на овал, значит, поплавок овальной формы». Ребенок на занятии повторить это предложение, но допускает ошибку: «он похоже на овал», вместо «он похож на овал» или «письмо — он похоже на прямоугольник», вместо «письмо — оно похоже на прямоугольник». Это связано с тем, что в эстонском языке нет рода, соответственно, дети часто путают род в русском языке. Это не относится к фонетической ошибке, однако стоит обратить внимание на еще одну распространенную ошибку в устной речи двуязычных детей в эстонской среде обучения (*аудио 10*).

Далее ребенок произносит слово *божья* (*коровка*), где он еще недостаточно четко в слове *божья* произносит [ж], звук больше похож на [з]. В слове *листик*, отсутствует смягчение [с] — [листик], нечеткое произношение этого же звука в слове *маска*. Затем на картинке был изображен *желудь*, но ребенок перепутал его с *шишкой* и произнес как [сыска] — происходит замена звука [ш] на [с], а вот [ж] в слове *желудь* он произносит довольно четко; в слове *мячик* звук [ч] тоже понятный, а слово *бабочки* она произносит как [бабацки], заменив [ч] на [ц], но в слове *четыре* она произносит звук [ч] верно. Этот звук логопед ставила раньше, на занятии в октябре. Слово *шарик* ребенок произносит хорошо; на слове *книжка* снова возникли трудности, так как звук [ш] находится в середине слова и иногда теряется при произношении и др. (*аудио 11*). По нашим наблюдениям ребенок стал говорить звук [с] лучше, но иногда присутствует нечеткое произношение, так как его нужно еще закреплять, например, ошибка в слове *шесть* — [сэсть], *деревяшек* [диливясек]. Логопед также работала над постановкой звука [л] (*аудио 12*).

Затем логопед дает математические задачи, где нужно решить примеры, такие как: «от семи убрать пять, ответ — пять»; ребенок хорошо считает в уме в пределах десяти и двадцати. Логопед отмечает, что зона развития у ребенка достаточно широкая, поэтому она дает ему разные задания и иногда их усложняет, а ребенок, в свою очередь, хорошо со всем справляется.

В последнем задании нужно было под картинками написать название предмета из букв, которые даны вразброс, например, на картинке изображена *пирамида* и

ребенок должен написать внизу слово «пирамида». Такие задания развивают внимательность, а также дети учатся писать буквы и визуально запоминают их. На этом второе занятие закончилось.

2.2. Второй ребенок

Второй ребенок — мальчик в возрасте 5 лет из русской семьи, однако посещает эстонский детский сад. Родители привели ребенка на занятия к логопеду, так как проблема заключалась в произношении звуков [л], [ж] и [ш], последние два звука еще предстоит поставить, а произношение звука [л] необходимо автоматизировать. На момент записи первого занятия логопед работала над закреплением звуков [л] и [к], а также занималась постановкой звуков [ш] и [ж].

Занятие начинается с пальчиковой гимнастики, а именно с массажа кистей и пальцев рук. Первое — логопед разминает, затем растирает каждый палец вдоль и поперек. Параллельно ребенок вспоминает, как произносятся звуки [ж] и [ш], у него присутствует иногда нечеткое произношение, например, в слове *пошел* в середине слова звук [ш] заменяет на [с], эта ошибка ранее у него уже встречалась (*аудио 13*), помимо этого звук [ж] в слове *жучка*, произнес как [шучка], заменив [ж] на [ш]. Несмотря на то, что он научился произносить звук [ж], время от времени заменяет правильный звук на неправильный (*аудио 14*). Также в слове *лужа* происходит смягчение звука [л], вместо [ж] ребенок произносит [ш], и получается [л'уша]; в слове *пошел* смягчает звук [л] и получается [пашол'] или слог *сла* ребенок произносит тоже мягко как [сля] (*аудио 15*).

Проблема заключается в нарушении артикуляции. Чтобы правильно произнести звуки, логопед просит выполнить следующие упражнения для языка: «качели» — движения языком вверх-вниз к верхним и нижним зубам, к верхним и нижним альвеолам; «часики» — движения языком вправо-влево; «болтушка» — движения языком вперед-назад и «лопатка» — необходимо высунуть широкий расслабленный язык, положить на нижнюю губу, подержать 10–15 секунд. Логопед также слегка «постучала» по языку шпателем, а затем ребенок должен был «прикусывать» губами язык. Помимо этого, логопед использует логопедические инструменты для постановки того же звука и для автоматизации звука [л] просит произнести следующее: *ла, ло, лу, сла* (*аудио 16*).

Стоит отметить, что звук [ж] ребенок произносит довольно хорошо, но ему необходимо работать над другими звуками, так как, например, в слове *пушинка* ребенок произнес [ш] больше как сочетание двух звуков [хк] и получилось

[пухкынка] или в слове *конечно* звук [ш] произносит мягко (*аудио 17*), такое иногда проскальзывает в его речи, поэтому необходимо закрепить в речи поставленные звуки. Далее логопед дает задания на звук [к], которые ребенок должен усвоить, выполняя упражнения на произношение следующих слогов и слов: *ак, ок, ук, ык, ка, ко, ку, кы, как, ком, мак, мок, сок, сук, маки, соки, кони, куку* и др. (*аудио 18*). Затем необходимо в рабочей тетради раскрасить синим цветом букву К, написать ее и составить с ней слова такие, как *мак, сок*.

Последнее задание — письменно решить математические примеры в пределах шести, например, «к пяти прибавить один, получится шесть», что у ребенка получается довольно хорошо. На этом занятие закончилось.

На втором занятии логопед отметила, что ребенок научился выговаривать [ш] и [р], но есть и другие звуки, которые необходимо поставить или автоматизировать.

Начинается урок с произношения [ш], логопед просит ребенка произнести этот звук, чтобы продемонстрировать улучшения в произношении, так как раньше он мог произнести вместо этого звука [с] (*аудио 19*). Однако все еще продолжается работа над звуком [л], поскольку ребенок произносит звук мягко [л'] (*аудио 20*). Это происходит по той причине, что постановка звуков требует автоматизации, а поскольку ребенок посещает эстонский детский сад и говорит по-русски исключительно дома, он может закреплять звуки только на занятии у логопеда и дома с родителями.

Занятие началось без артикуляционной гимнастики и без пальчиковой гимнастики, ребенок только повторил поставленные звуки и перешел к первому заданию. Логопед разложила перед ним геометрические фигуры. Ему предстоит распределить предметы, схожие по форме, по группам, а затем назвать каждый из них. Например, «это желудь, он похож на овал, значит желудь овальной формы». Логопед просит детей говорить целыми предложениями, чтобы лучше усваивать материал. Слова ребенок произносит достаточно разборчиво, все зависит от автоматизации звука, так, например, в слове *флаг* произношение звука [л] оказывается нечетким, в то время как в слове *поплавок* такой же звук он произносит правильно (*аудио 21*).

Стоит отметить, что звук [ж] он выговаривает хорошо, например, в слове *божья* (*коровка*) мы довольно четко слышим этот звук, так как он, в данном случае, мягкий, но в слове *железная* он произносит, немного надувая щеки (*аудио 22*).

Далее необходимо было потренировать звук [л] перед зеркалом, чтобы видеть свое произношение, и сказать слоги и слова: *сла, сло, слу, слы, слон, слово*, но ребенок вновь произносит их мягко, например, слово *слон* как [сл'он] (*аудио 23*).

Второе задание — написать в рабочей тетради несколько раз цифру 3. Каждый урок, помимо тренировки звуков, все дети выполняют задания по математике или учатся писать цифры, чтобы развивать мозг в разных областях, это способствует их лучшему развитию.

Третье задание — прочитать слоги, такие как *ва, ву, во, вы, ви*. Затем в задании необходимо дописать недостающую букву и произнести получившееся слово вслух. Задание выглядит следующим образом: в слове *слива* не хватает буквы А, а в слове *волки* не хватает буквы И, соответственно, ребенок вписывает недостающие буквы и, получившееся слово, произносит целиком (*аудио 24*). Такое упражнение помогает не только слышать произношение тех или иных слов, но и способствует запоминанию написания букв. Иногда дети, находящиеся в эстонской среде обучения, путают буквы, этот ребенок в слове *волки*, на конце слова, случайно написал I эстонскую (*аудио 25*). Логопед на занятиях не раз отмечает, что детям-билингвам необходимо уделять особое внимание развитию фонематического слуха, чтобы при смешении языков слышать и различать все звуки, в нашем случае русского и эстонского языков.

Последнее задание — решить примеры в пределах семи, например, «к шести прибавить один, получится пять», логопед учит считать не только на пальцах, но и в уме. На этом занятие закончилось.

2.3. Третий ребенок

Третий ребенок — мальчик в возрасте 6 лет, его мама русская, папа билингв. Он посещает эстонский детский сад и чаще пребывает в эстонской среде в свободное от учебы время. Проблема заключалась в том, что родители отдали его в ясли в эстонский детский сад, после чего ребенок замкнулся и не заговорил ни на русском, ни на эстонском языке. На практике такое случается не редко, об этом нам рассказывали логопеды на первом этапе написания работы. Как поясняет логопед, это скорее всего произошло из-за того, что ребенок слушал с рождения чаще всего мамину русскую речь, а в эстонской среде, в силу своего темперамента, замкнулся и не заговорил. Первое слово он сказал в возрасте четырех лет благодаря занятию с логопедом, позже начал параллельно посещать занятия эстонского логопеда в детском саду, и на сегодняшний день продолжает заниматься с двумя логопедами.

На первом занятии, в октябре, на момент записи, логопед работала над произношением звуков [л], [р] и над фонематическим слухом, поскольку у двуязычных детей он чаще всего занижен из-за смешения языков.

Первый этап урока начинается с упражнений для пальчиковой гимнастики: необходимо положить между ладонями шарик и делать круговые движения; затем логопед растирает ладони движениями вверх-вниз, разминает пальцы ребенку, а именно растирает каждый палец вдоль и поперек. Во время массажа логопед ведет беседу с ребенком на разные темы, тем самым можно проследить ошибки, допускаемые ребенком во время рассказа. Например, он часто заменяет звук [ш] на [с], слово *хорошо* он произнес как [харасо], слово *прошел* как [прас'ол], слово *кушать* как [тусать]. В дополнение к сказанному, следует отметить, что он также путает род, такая ошибка встречается у двуязычных детей в эстонской среде обучения, поскольку в эстонском языке нет рода и ребенок вместо *она прошла* сказал *она прошел* (аудио 26). Следующая ошибка — замена звука [к] на [х], например, слово *недалеко* ребенок произнес как [недалехо] (аудио 27).

Далее ребенок выполнил упражнения для артикуляционной гимнастики, такие как вытянуть вперед губы и резко выдохнуть воздух; вытянуть губы вперед и провести пальчиком сверху-вниз; вытянуть губы и выдыхать воздух, при этом губы должны вибрировать; открыть широко рот и выполнить «качели» — движения языком вверх-вниз к верхним — нижним губам; открыть широко рот и четко произнести звуки [а], [о], [и], [у]; «трубочка» — высунуть широкий язык, боковые края языка загнуть вверх и сильно подуть на него. Далее логопед использует постановочные зонды, выполняя при этом массаж языка.

На втором этапе занятия логопед дает ребенку задания на произношение, преподаватель читает слова и просит повторить за ней, например, звук [к]: *камень, какао, макака, канава* и др. При произношении он часто смягчает звук [к] или вовсе теряет этот звук, заменяя его на [т], как в слове *обезьянки* [абесанти], *макаронь* как [матаронь] (аудио 28). Иногда ребенок во время рассказа вставляет эстонские слова, словосочетания например, *süüa, ripane supp*, если забывает их на русском языке (аудио 29), это не относится к фонетическим ошибкам, однако неосознанное смешение языков часто встречается в речи двуязычных детей.

Затем логопед повторяет с ребенком произношения звуков [с], [ш], [ж], [л], которые являются одними из сложных звуков в русском языке, и просит повторить слоги, слова: *ла, ло, лу, сла, сло, слу, слон, слух, слово, слоги, гла, гло, глу, глы, лпа,*

лю, лу, злой, слава, слышать. При этом в слове *слон* ребенок теряет звук [л], особенно при сочетании звуков [с] и [л], и произносит как [сон]; в слове *слышать* [ш] теряется и произносится как [с] (*аудио 30*). Также он заменяет звук [ж] в словах на звук [з] или [с], например, в слове *держу* произносит как [дерз/су], в слове *мороженое* как [марозенае] или *этажа* как [этаза] (*аудио 31*). Поскольку у ребенка более-менее хорошо получается выговаривать звук [к], логопед дает задания на произношение парного звука [г]: *генерал, герб, герой* (*аудио 32*). Он иногда пропускает звук [л], например, в слове *накоплю* как [накаплю], *получится* [паучица] и в слове *копить* вместо [к] произнес [т] как [тапит'] или в слове вместо *купили* сказал [пупили], где заменил звук [к] на [п] (*аудио 33*).

Следующее задание — решение примеров по математике в пределах семи, необходимо было решить пример и написать ответ на рабочем листке, это помогает разнообразить урок и усвоить материал. Последнее упражнение — прочитать слова: *мак, маки, кони, кино, муха, мука* и др (*аудио 34*). На этом первое занятие закончилось.

На втором занятии у ребенка заметны улучшения, однако предстоит еще много работать над произношением, особенно над звуком [к].

Первое задание — логопед показывает геометрические фигуры, а ребенку нужно их назвать и затем распределить предметы, напоминающие формы фигур, по группам. Например, логопед показывает картинку, и ребенок говорит, что это овал или квадрат, если это конкретный предмет, то нужно сказать, что «это мяч, он круглой формы». В ходе выполнения данного упражнения отчетливо слышны ошибки, совершаемые ребенком. Так можно проследить, что необходимо продолжать работу над звуком [к], например, ребенок заменяет звук [к] на звук [т], как в словах *прямоугольник* — [прямаугольнит], *подарки* — [падарти], *замок* — [замат], *сколько* — [скольта], также ребенок медленно произносит и повторяет за логопедом некоторые слова, чтобы внимательно слышать, правильно ли он произносит все звуки (*аудио 35*). Помимо этого, звук [к] может теряться в словах *круг* и *квадрат*, которые он произносит как [кру] и [вадрат] (*аудио 36*).

Следующее задание — логопед называет любое слово, а ребенок должен поделить его на слоги. На столе лежит большой плакат, на котором изображены «дом», слово имеет один слог, «замок», имеет два слога, «избушка», имеет три слога, соответственно, ребенку необходимо прохлопать в ладоши слоги (дом, замок, из-буш-ка), чтобы легче было определить количество слогов и затем, когда

логопед назовет любое другое слово, необходимо выполнить то же самое с другими словами. Например, «сколько слогов в слове «мяч», ответ — один, в слове «мяч» один слог»; «сколько слогов в слове «каша», ответ — два, в слове «каша» два слога». Затем ребенок сам называет любое другое слово и говорит количество слогов, далее он с логопедом по очереди выполняет то же самое задание. Можно заметить, что ребенок все-равно допускает ошибку в слове *сколько* и произносит как [стольта] (*аудио 37*).

Следующее упражнение — логопед показывает картинку, где изображены разные предметы, но нарисованные из букв, например, «крыша дома» напоминает букву Л, «дверь» похожа на букву П или «солнце» похоже на букву О, а затем необходимо написать буквы в рабочую тетрадь и составить с ними слова. Следует отметить, что ребенок называет буквы правильно, однако, за редким исключением, может перепутать русские и эстонские буквы. Как отмечает логопед, иногда дети могут перепутать буквы, так как, например, буква Р — произносится как [р] в русском языке, но как [п] в эстонском языке, по этой причине она дает двуязычным детям такое задание. На занятии ребенок в слове «Нина» написал вместо русской буквы Н, эстонскую N; также он перепутал род в словосочетании «время закончился», а когда он закончил выполнять задание, то сказал „*valmis*“, вместо того же русского слова «готово» или «я закончил» (*аудио 38*). Напрямую это не относится к фонетическим ошибкам, но такую ошибку можно наблюдать у детей-билингвов.

Помимо этого, в ходе занятия ребенок иногда допускал ошибку в произношении звука [ш], так, например, в словах *нашел* и *шесть* он заменил звук [ш] на [с] и произнес как [насол] и [сэсть] или в слове *можно* звук [ж] заменил на [з] и произнес как [мозна] (*аудио 39*). Данные звуки необходимо автоматизировать, однако ребенок научился произносить их и часто выговаривает слова правильно.

Последнее задание — решить примеры по математике, в задании даны квадраты: белого и черного цветов разного количества, например, необходимо записать два белых квадрата и шесть черных, получится восемь квадратов. На этом занятие закончилось.

2.4. Четвертый ребенок

Четвертый ребенок — мальчик 5 лет, его мама русская, а папа эстонец и он посещает эстонский детский сад. По-русски говорит лучше, чем по-эстонски, но из-за двуязычия у него так или иначе присутствуют фонетические ошибки. Стоит

отметить, что этот ребенок не говорил до четырех лет из-за смешения языков, именно по этой причине его направили к логопеду. Сначала его отправили к эстонскому логопеду, однако он не начал говорить, по этой причине родители обратились за помощью к русскому логопеду, к которому он на сегодняшний день продолжает ходить на занятия. Ребенок не так быстро усваивает русский язык, так как большую часть времени он проводит в эстонской среде как в детском саду, так и дома среди родственников со стороны отца. В русском языке он допускает ошибки при произношении звуков [л], [ж], [ш] и др., которые будут встречаться по ходу занятия.

Первое занятие начинается с пальчиковой гимнастики, логопед делает массаж пальцев, разминая пальцы и ладони, берет длинную пупырчатую палочку и катает по руке ребенка. Следующее упражнение — ребенок кладет между ладонями маленький шарик, размером с грецкий орех, и делает круговые движения. Далее они приступают к артикуляционной гимнастике. Сначала логопед сама разминает губы и щеки легким пощипыванием, использует постановочные зонды для массажа языка, например, легкое «постукивание» по языку, а затем ребенок сам приступает к комплексу упражнений. Например, выполняет «часики» — движения языком вправо-влево; «качели» — движения языком вверх-вниз: к верхней — нижней губе. Далее ему необходимо, широко открыв рот, произнести громко и четко гласные звуки [а], [о], [у], [и]. Стоит добавить, что ребенок без помощи логопеда не всегда хочет повторять звуки.

После выполнения артикуляционной гимнастики ребенок переходит к выполнению заданий на произношение звуков. Сначала логопед начинает работать над произношением звука [л], поскольку ребенок часто теряет данный звук и для этого необходимо прочитать слоги, слова, в которых есть этот звук, например, *ла, сла, лак, лапа, лампа, лы, лук, лом, лыжи*. Стоит отметить, что ребенок широко не открывает рот, нечетко произносит [л] и звук теряется, например, в словах *лак, лапа, лампа*, слово *лак* он произносит как [ак], однако после нескольких попыток у него все-таки получается правильно произнести звук в таких словах, как *лук, лом* (аудио 40). Затем во время выполнения данного задания можно заметить, что ребенок в некоторых словах заменяет звук [ж] на [с], как например, слово *лыжи, тоже* он произносит как [лысы] и [тосе], но несмотря на это, ему удалось повторить правильно звук, когда логопед использовала постановочные зонды (аудио 41). Далее логопед дала задания на произношение звука [ч], необходимо

прочитать следующие слоги и слова со звуком [ч]: *кузнечик, колокольчик, бочка, тучка, качели, тачка, колечко, меч, чайка, мячик, печка, девочка* и др. Он выговаривает звук [ч], однако пропускает его в середине слова, например, не *тучка*, а [тука], вместо *тачка* говорит [така], слово *колечко* произносит как [калека], *печка* как [пека] или особенно в сложных длинных словах, состоящих из трех или четырех слогов, как *девочка*, которое он произнес как [девака] (*аудио 42*). Логопед также ранее поставила ребенку [с], но иногда он еще пропускает и этот звук, например, в слове *смотри* он произносит как [матри], однако слово *семь* он произносит правильно (*аудио 43*).

На втором этапе занятия логопед дала математические примеры в пределах семи, например, «к четырем прибавить три, получится семь». Логопед просит произнести ответы вслух и проговорить все действия, а именно как он считает. На этом занятие закончилось.

Второе занятие начинается со следующего задания — логопед называет любое слово, а ребенку необходимо поделить его на слоги. Сориентироваться поможет большой плакат, который лежит на столе, где изображены «дом», это слово имеет один слог, «замок» имеет два слога, «избушка» имеет три слога. Задача ребенка прохлопать в ладоши слоги (дом, за-мок, из-буш-ка), чтобы легче было определить количество слогов и затем, когда логопед назовет другое слово, необходимо проделать то же самое. Например, слово «замок» имеет два слога. Далее ребенок сам подбирает любое другое слово и выполняет упражнение вместе с логопедом. Например, ребенок сказал слово *зеркало* — оно имеет три слога.

В ходе занятия можно заметить фонетические ошибки, которые необходимо автоматизировать. В слове *замок* ребенок вместо звука [з] произнес [с] — [самак], однако в слове *зеркало* не был пропущен или изменен данный звук (*аудио 44*). Кроме того, в словах *машина, каша* и *шесть* ребенок вновь заменил звук [ш] на [с] — [масына], [каса] и [сэсть], а в слове *шкаф* он пропустил звук [ш] и произнес как [каф] (*аудио 45*). Однако он не всегда допускает такого рода ошибки, ему нужно время для закрепления материала.

Второе задание — логопед показывает рисунок, на котором изображены предметы из букв. Например, снежинки напоминают букву Х или крыша — это буква Л, далее ребенок записывает найденные буквы в рабочую тетрадь и составляет с ними слова, такие как «сок», «мак». Можно заметить еще одну фонетическую ошибку, ребенок заменяет звук [ж] на [с], например, слово

снежинки он произнес как [снесинки], это слово состоит из нескольких слогов и чем длиннее слово, тем тяжелее, в данном случае в середине слова, произнести звук. Также ребенок допустил ошибку в слове *вижу*, сказав [вис/зу] (*аудио 46*).

Последнее задание — решить примеры по математике в пределах восьми. В упражнении даны квадраты белого и черного цветов, необходимо посчитать их количество, записать отдельно цифрами на листок и решить пример. Во время занятия логопед дает как задания для тренировки речи, так и упражнения для написания слов и цифр. На этом занятие закончилось.

2.5. Пятый ребенок

Пятый ребенок — девочка 6 лет, ее родители русские, а посещает она эстонский детский сад и подготовительную группу в эстонской школе. Ребенок давно ходит на занятия к логопеду и уже справляется со многими звуками в русском языке, однако за редким исключением у нее присутствует смягчение согласных, а в самом начале занятий с логопедом ее проблемой на фонетическом уровне было оглушение согласных, в частности таких звуков, как [б/п], [д/т]. Поскольку девочке 6 лет и у нее нет серьезных проблем со звуками в устной речи, по сравнению с другими детьми, которых нам удалось прослушать, занятие не началось с комплекса упражнений для артикуляционной гимнастики и пальчиковой гимнастики.

Первое упражнение — прочитать слова, которые даны в учебнике. Ребенок немного медленно читает русские слова из-за пребывания в эстонской среде, поскольку все подготовительные занятия в школе и детском саду проходят исключительно на эстонском языке. Она иногда путает русские буквы с эстонскими и ей нужно подумать перед тем, как прочитать слова, это скорее вызвано тем, что чтения на русском языке дома недостаточно для лучшего усвоения материала. Однако ребенок хорошо выговаривает большинство звуков, например, в таких словах, как: *лук, жук, кот, рот, том, дом, рак, мак, пол, гол, сок, сон* и др. (*аудио 47*). Стоит отметить, что ребенок читает самостоятельно, но часто логопед ей в этом помогает. При выполнении первого задания фонетические ошибки не были обнаружены.

Затем логопед дает другое упражнение на чтение, в котором в словах присутствует звук [б], например, слова: *бал, был, бил, рыба, шуба, бант, бинт, банан, батон* и др. (*аудио 48*). Далее нужно произнести звуки [б] и [п], чтобы почувствовать разницу между звонким и глухим согласным, здесь также не были

обнаружены ошибки (*аудио 49*). Однако, когда ребенок начал рассказывать, как прошло занятие в школе, в подготовительной группе, то допустил ошибку в слове *блокноты*, где заменил звук [б] на [п], пропустил звук [л] и произнес как [пакноты] (*аудио 50*). Это слово может быть также длинным и сложным для ребенка, соответственно, по этой причине могла быть допущена ошибка. Несмотря на то, что все звуки ребенок знает и умеет выговаривать, в ходе беседы может допустить ошибку, так как не всегда удастся внимательно следить за своим произношением.

Второе задание — решить примеры по математике в пределах семи на листке и затем записать получившийся результат. Например, «от семи убрать два — получится пять».

Последнее задание — ребенок должен слепить из пластилина божью коровку. Во время лепки развивается не только мелкая моторика, воображение, но и происходит развитие речи, поскольку ребенок много разговаривает, а именно может задать вопросы, рассказывает и рассуждает, как будет выглядеть предмет. Во время лепки ребенок допустила ошибку в слове *головка*, которое произнесла как [галёфка], где смягчила звук [л] (*аудио 51*). Стоит отметить, что ребенок редко допускает фонетические ошибки, хорошо разговаривает, речь понятная. На этом занятии заканчивается.

Второе занятие начинается с чтения слов, нужно четко произнести все буквы в словах. Несмотря на то, что ребенок знает все буквы и звуки, все-равно она читает неуверенно и просит помощи у логопеда. Ребенок читает следующие слова: *розы, рот, рама, шар, хор, нора, шарф, рак, сыр, рыба* и др. (*аудио 52*). Во время чтения все звуки были произнесены правильно, но слово *рак* он начал читать неправильно, так как перепутал эстонскую букву R, которая произносится как [п], и русскую R [р] (*аудио 53*). Напрямую это не относится к фонетическим ошибкам, но, стоит отметить еще раз отметить, что такого рода ошибки могут встречаться у двуязычных детей, где в языках разная форма письменности. Как и на прошлом занятии ребенок довольно медленно читает, связано это с пребыванием в эстонской среде, где в детском саду и в подготовительном классе все время уделяется исключительно эстонскому языку. Ребенку для автоматизации звуков не хватает закрепления материала дома и на занятии у логопеда раз в неделю.

Второе задание — логопед показывает плакат, на котором изображены разные звуки, разделенные по группам на твердые и мягкие буквы. То есть мы видим буквы, которые смягчают впереди стоящий согласный и, наоборот, делают

согласный твердым. Например, *ни, ню, ня, не* — смягчают согласный, *на, но, ну, ны, нэ* — оставляют согласный твердым. Далее необходимо выполнить упражнение в рабочей тетради — сначала разукрасить один кружочек синим, что обозначает твердость, а другой зеленым — обозначает мягкость. Такое задание помогает различать мягкие и твердые звуки. Логопед показывает картинку и ребенку нужно назвать действие, например, *девочка метет*, звук [м] в данном случае мягкий, соответственно, разукрасить необходимо в зеленый цвет. В слове *мост* звук [м] твердый, раскрашивает синим цветом (*аудио 54*).

Следующее задание — задание по математике, нужно написать рядом стоящие цифры. Например, дана цифра 3, значит, справа и слева находятся цифры 2 и 4. Далее необходимо решить примеры в пределах десяти, например, «от девяти убрать три, получится шесть». Логопед учит ребенка считать по линейке, чтобы на следующем этапе было легче считать в уме. Математические задания способствуют развитию мозга и усвоению материала. Последнее задание — логопед показывает сначала геометрические фигуры, которые ребенок должен назвать, а затем распределить предметы по группам, в зависимости от их формы. Например, «это треугольник или это листик, он треугольной формы» или «это шар, он круглой формы» (*аудио 55*). На этом занятие закончилось.

3. Классификация фонетических ошибок

В ходе описания занятий с логопедом нами были выявлены фонетические ошибки двуязычных детей, которые мы классифицировали и поместили в *Таблицу 2* на примере таблицы, составленной на первом этапе работы, а именно после проведения интервью с логопедами (*см. Таблица 1*).

Мы решили продублировать *Таблицу 1* и поместить ее еще раз и в этот раздел для сравнения с *Таблицей 2*, так будет удобнее проводить параллель между ними.

Ошибки		Слово и ошибка в произношении	Транскрипция
смягчение звуков		- лампа [л]-[л'] - шапка [ш]-[ш'] - колготки [л]-[л']	- [л'áмпл] - [ш'áпкл] - [клл'гóткù]
оглушение согласных звуков	оглушение звонких согласных	- бок [б]-[п] - дождь [д]-[т] - вафли [в]-[ф] - гроза [г]-[к] - жужжит [ж]-[с]	- [пóк] - [тóшт'] - [ф'áфл'ù] - [крлз'á] - [сусс'йт]

	оглушение свистящих согласных	- зарядка [з]-[с]	- [слр'áткл]
замена звука	замена глухого звука глухим	- шины [ш]-[с] - цапля [ц]-[с] - печка [ч]-[ш]	- [с'íны] - [сáпл'а] - [пéшкл]
	замена звонкого звука звонким	- всегда [г]-[н]	- [фс'и ^е ндл]
пропуск звука	пропуск звуков [р], [л]	- рама - рыба - лапа	- [jáмл] - [йбл] - [jáпл]
	пропуск [j]	- листья	- [л'йс'та]
искаженное или неустойчивое звукопроизношение		- жук [ж]-[с] - шуба [ш]-[с]	- [с'жук] - [с'júбл]
паузы в словах	чаще всего в длинных словах со смягчением	- ромашка	- [рлмáш'кл] (происходит пауза после смягчения)

Таблица 2. Ошибки детей-билингвов на фонетическом уровне

Вторая таблица была немного изменена и доработана, однако в ней все также можно увидеть виды фонетических ошибок, конкретные ошибки в звуках и примеры слов, по одному примеру из каждой группы, для лучшего представления. Все примеры слов были выбраны из параграфа 2 «Второй этап: ошибки в речи детей билингвов».

Вид ошибки		Слово и ошибка в произношении	Транскрипция
Смягчение звуков		- лужа [л]-[л'] - конечно [ш]-[ш']	- [л'úшл] - [клн'éш'нл]
Оглушение согласных звуков	Оглушение звонких согласных	-блокноты [б]-[п]	- [плáкнóты]
	Оглушение свистящих согласных	- обезьянки [з]-[с]	- [лби ^е с'áнти]
	Оглушение шипящих согласных	- жучка [ж]-[ш] - лыжи [ж]-[с]	- [ш'úчкл] - [лысы]
Искаженное или неустойчивое звукопроизношение		- шесть [с] - бабушка [ш] - железная [ж]	Объяснение приводится ниже

		- флаг [л]	в тексте (см. стр. 62)
Замена звука	Замена глухого звука глухим	- хорошо [ш]-[с] - четыре [ч]-[т] - бабочки [ч]-[ц] - пушинка [ш]-[хк] - подарки [к]-[т] - недалеко [к]-[х] - купили [к]-[п]	- [хърлсó] - [т'и ^е т'йл'и] - [бáблцки] - [пужк'йнкл] - [плдáрт'и] - [н'ьдъли ^е хó] - [пуп'йл'и]
	Замена звонкого звука звонким	- можно [ж]-[з]	- [мóзна]
Пропуск звука		- слон [л] - квадрат [к] - колечко [ч] - шкаф [ш]	- [сон] - [вдрáт] - [клл'экл] - [каф]

Таблица 3. Классификация фонетических ошибок

В ходе анализа аудио записей, полученных нами на занятии логопеда, мы можем выделить следующие виды ошибок: смягчение и оглушение согласных звуков, искаженное или неустойчивое звукопроизношение, замена звука и пропуск звука. Стоит отметить, что все виды ошибок, о которых рассказали логопеды в интервью, совпали с фонетическими ошибками, выявленными на занятиях, за исключением такой ошибки, как «паузы в словах» (см. Таблица 1). Ни один ребенок, прослушанный нами, не допустил в своей устной речи «паузы» в слове. По словам логопеда в ходе интервью, «пауза» при произнесении слова подразумевает остановку при произношении слов с большим количеством слогов. Такая ошибка на занятиях не была обнаружена, ребенок мог медленно читать и повторять слова за логопедом или допустить другую фонетическую ошибку, что не относится к «паузе» в слове в устной речи.

Смотря на Таблицу 2, мы видим, что первой отмечена ошибка — смягчение согласного звука. По словам логопедов, данная фонетическая ошибка одна из самых распространенных. Эта ошибка появляется в любом слоге, например, в слове *лужа*, где в первом слоге смягчается звук [л]; в слове *пошел* мы наблюдаем смягчение звука [ш] во втором слоге. Также в слове *конечно* звук [ш] произносится мягко и смягчение присутствует в третьем слоге. Соответственно, можно сделать вывод, что согласный может смягчаться в любом слоге и в независимости от количества слогов в слове. Такую ошибку допустили три ребенка из пяти

прослушанных. Это вызвано тем, что фонетические системы русского и эстонского языков, как мы уже не раз отмечали, имеют значительные отличия (см. 3.1.2. *Согласные звуки*). В *Таблице 1* приведены примеры слов, в которых смягчение приходится на первый слог, но логопеды отмечали, что такой вид ошибки может встретиться в любом слоге, это мы четко видим в *Таблице 2*.

Вторая ошибка — оглушение согласных звуков, пожалуй, по нашим практическим наблюдениям, это одна из самых распространенных фонетических ошибок, поскольку ее допустили четыре ребенка из пяти прослушанных. Оглушение согласных звуков было поделено на оглушение звонких, оглушение свистящих и оглушение шипящих звуков.

В интервью логопеды рассказали, что на практике оглушение звонких звуков встречается довольно часто, например, в *Таблице 1* приведены слова с оглушением не только звука [б] на [п], но и таких звуков как [д] на [т], [в] на [ф] и др. Однако такой вид ошибки мы наблюдаем только у одного ребенка в слове *блокноты*, где оглушается звук [б] на [п]. Происходит это по причине того, что фонетические системы в эстонском и русском языках различаются: [b, p] — глухие согласные, в то время как [б] — звонкий, а [п] — глухой звук (см. 3.1.2. *Согласные звуки*).

Затем оглушение свистящих звуков тоже встречается у двоих детей, [з] оглушается и произносится как [с], например, в словах *обезьянки* и *замок*. В эстонском языке звук [з] встречается только в иностранных словах, по этой причине могут возникать трудности с произношением данного звука. В *Таблице 1* также приведены в пример слова, где звук [з] оглушается как [с], например, в слове *зарядка*, так что данная фонетическая ошибка, действительно, встречается в устной речи двуязычных детей.

Последняя ошибка из этой группы — оглушение шипящих звуков. Такую ошибку допустили три ребенка из пяти. Помимо этого, двуязычные дети часто оглушают звук [ж] и произносят его как [с], например, в словах *лыжи* и *держу*. Стоит отметить, что в русской фонетической системе звук [ж] оглушается как [ш], но поскольку дети, прибывающие в эстонской среде, выбирают для произношения и звук [с] (видимо более легкий для произношения), мы решили отметить это явление как оглушение, так как [ж] — звонкий, а [с] — глухой звук. Однако в слове *жучка* [ж] произносится как [ш], что является «нормой» для оглушения в русском языке. Исходя из *Таблицы 1* мы наблюдаем, что в словах звук [ж] оглушается

только как [с], однако, после посещения занятий, мы обнаружили оглушение звука [ж] как [ш], что поместили в *Таблицу 2*.

К третьей ошибке относится искаженное или неустойчивое звукопроизношение, такая фонетическая ошибка подразумевает нечеткое произношение звуков. Нам удалось выявить, что дети-билингвы неправильно произносят такие звуки, как [с], [ш], [л] и [ж], то есть эти звуки дети произносят, но допускают ошибку во время артикуляции. Такой вид ошибки комментировали логопеды еще на первом этапе работы в ходе проведения интервью. Трудность заключается в описании этой артикуляционной ошибки, но логопед на занятии с детьми прокомментировала это следующим образом: при произношении звука [с] ребенок ставит язык между зубами и не вытягивает губы в «улыбку». Однако при произношении звука [с] кончик языка должен упираться в нижние зубы, края языка прижиматься к боковым зубам и твердому небу (см. 3.1.2. *Согласные звуки*). Далее следуют звуки [ш] и [ж], которые тоже произносятся неправильно, чаще всего дети заменяют их на [с], но иногда надувают щеки и выдувают воздух, что отдаленно напоминает звуки [ш] или [ж], в русском языке артикуляция совсем иная и она так же подробно описана в параграфе 3.1.2. «Согласные звуки». Данная ошибка была замечена у двоих детей из пяти прослушанных. В сравнении с *Таблицей 1* логопеды привели в пример слова, в которых дети допускают ошибку при артикуляции звуков [ж] и [ш], но после прослушанных занятий в *Таблицу 2* были добавлены звуки [с] и [л].

Четвертая ошибка — замена звука, она является самой распространенной ошибкой, как и оглушение, поскольку ее допустили четыре ребенка из пяти. Данный вид ошибки был поделен на две группы: замена глухого звука глухим и замена звонкого звука звонким.

Замена глухого звука глухим — самая распространенная ошибка. Чаще всего двуязычные дети звук [ш] произносили как [с], например, в словах *хорошо* и *машина*. Такую ошибку допустили четыре ребенка из пяти прослушанных. Затем происходит замена звука [ч] в слове *почему*, на [т] или в слове *бабочки* звук [ч] заменяется на [ц], данная ошибка встречалась только у одного ребенка. Звуки [ч] и [ц] переднеязычные аффрикаты, но первый звук в любом положении произносится мягко, а второй твердо. Что касается [т], то он шумный смычный переднеязычный твердый. Ребенок вместо мягкого [ч], по неизвестной причине, выбирал для себя твердые звуки [т] и [ц]. Сравнивая с *Таблицей 1* видно, что звук [ч] заменяется на [ш], но на занятии ребенок-билингв произнес вместо [ч] звук [т] или [ц]. Затем в

Таблице 2 мы видим, что ребенок заменял звук [к] на [т], [х] или [п]. Например, в словах *кушать* и *прямоугольник* звук [к] заменили на [т]; в слове *недалеко* [к] ребенок заменил на звук [х] и в слове *кутили* [к] произносится как [п]. Звук [к] — это шумный смычный заднеязычный твердый, а дети заменяли его на [х], который, в свою очередь, шумный заднеязычный твердый, но щелевой звук. Звук [т], как и [к] шумный смычный и твердый, однако переднеязычный; звук [п] — шумный смычный и твердый, но губной. Стоит отметить, что чаще всего детям трудно дается произнести заднеязычный звук, соответственно, они заменяют его на что-то близкое или, возможно, более легкое по звучанию. Обо всех звуках в русской фонетической системе в нашей работе подробно описано в параграфе 3.1.2. «Согласные звуки». Кроме того, один раз ребенок заменил звук [ш] на [х] или [к] в слове *пушинка*. [Ш] является шумным щелевым переднеязычным и образует при произношении одновременно две щели, через которые проходит струя воздуха. Ребенок по какой-то причине выбирает звук [х] или [к]. Возможно, по причине того, что звуки [к], [х] встречаются в эстонской фонетической системе, за исключением звука [ш], встречающегося только в иностранных словах, ребенок выбирает их из-за частого употребления в своей речи.

Замена звонкого звука звонким — ошибка, относящаяся к замене звука, была замечена у троих детей из пяти, в словах *божья (коровка)*, *можно*, *мороженое* звук [ж] был заменен на [з]. В *Таблице 1* вовсе отсутствует замена звука [ж] на [з], только замена [г] на [н]. Стоит отметить, что звук [ж] переднеязычный шумный щелевой, но отличается от [з] тем, что при произношении образуется одновременно две щели, а не одна (см. 3.1.2. *Согласные звуки*).

Поскольку данный вид ошибки встречается очень часто и нами было приведено множество примеров, стоит еще раз обратить внимание на различия между *Таблицами 1* и *2*. В *Таблице 1* мы наблюдаем достаточно много примеров, где происходит замена звука, такой вид ошибки тоже поделен на замена глухого звука глухим и замена звонкого звука звонким. В *Таблице 1* такая ошибка, как замена звонкого звука звонким встречается только один раз, как и в *Таблице 2*, но в первой таблице звонкий звук [г] ребенок заменял на [н] в слове *всегда*; а во второй таблице [ж] на [з] в слове *можно*.

Затем дети-билингвы заменяли глухой звук глухим, что является одной из самых часто совершаемых ошибок. Так, например, в *Таблице 1* в слове *цапля* происходила замена звука [ц] на [с], что не было обнаружено при прослушивании занятий. В

Таблице 2 присутствует такая ошибка, как замена звука [ш] на [хк], чего мы не видим в первой таблице. Звук [ч] дети на занятиях тоже неоднократно заменяли, однако в *Таблице 1* замена пришлась на [ш], а в *Таблице 2* на [т] и [ч]. Последнее — замена звука [к] на [т], [х] и [п], в *Таблице 1* вовсе отсутствуют данные ошибки. Пожалуй, это самые яркие отличия этих двух таблиц, некоторые примеры логопедов совпали с нашими наблюдениями, но нам удалось выявить и другие ошибки.

Последний пятый вид ошибки — пропуск звука. В этом случае дети-билингвы во время произношения слов пропускают звуки. Прослушав занятия, мы обратили внимание на то, что они пропускают звуки [л], [к], [ч], [ш]. Такая ошибка может привести к затруднению понимания сказанного, поскольку из-за пропуска звука, в некоторых случаях, слово может измениться и приобрести другой смысл. Например, слово *слон* было произнесено как [сон], здесь ребенок пропустил звук [л], или слово *колечко* было произнесено без звука [ч] как [колеко]. Также звуки были пропущены в словах *круг* и *квадрат*, где [к] вовсе не была произнесена; слово *шкаф* произнесено как [каф], так как был пропущен звук [ш]. Данная ошибка встречалась у троих детей из пяти. В *Таблице 1* в качестве примера приведены слова, в которых пропущены звуки [р] или [л]. Дети на занятиях могли произнести первый звук неправильно, но не пропускали его, что не скажешь про звук [л], к которому мы добавили в *Таблицу 2* звуки [к], [ч] и [ш], ранее не упомянутые логопедами в интервью. Помимо этого, в *Таблице 1* есть такая ошибка как пропуск [j], но и она не была допущена ни одним прослушанным нами ребенком-билингвом.

Исходя из полученного материала можно сделать следующие выводы. Каждый ребенок допускал минимум два вида ошибок в своей речи. Самыми распространенными фонетическими ошибками оказались — оглушение согласных звуков и замена звука, поскольку они встретились у четырех прослушанных нами детей из пяти в независимости от их уровня владения русским языком. Далее частыми ошибками стали смягчение согласного и пропуск звука, их допустили три ребенка из пяти прослушанных, а также двое из пяти детей-билингвов имели искаженное или неустойчивое произношение. В сравнении с *Таблицей 1* у детей, прослушанных нами, нет пропуска звука [р], некоторые дети такой звук, на момент записи занятий, нечетко произносят, но это не относится к проблеме двуязычия; и, как было отмечено выше, не было пропуска [j] в слове и пауз в словах.

Это все фонетические ошибки, которые нам удалось выявить при прослушивании пяти детей-билингвов. Ошибки свойственны всем детям, однако у двуязычных детей в речи присутствуют свои особенности. Как отмечают логопеды, сотрудничавшие с нами, любую ошибку можно исправить, но необходимо запастись терпением и временем, так как автоматизация звуков — небыстрый процесс. Дети-билингвы, которых мы прослушали, не первый год посещают занятия логопеда, дома с родителями они также активно выполняют задания на чтение и письмо, по возможности, чаще говорят на русском языке для лучшего закрепления материала. Над каждой ошибкой можно и нужно работать, главное правильно подойти к решению возникшей проблемы.

Заключение

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что понятие билингвизма помимо лингвистики тесно связано и с другими научными отраслями такими, как психология, социология и, в частности, логопедия. Основной целью нашей работы было выявление, описание и анализ фонетических ошибок, допускаемых детьми-билингвами, а также классификация полученных результатов. Помимо этого, был описан ход занятия логопеда с детьми, в ходе которого мы наблюдали за разными способами исправления ошибок и работой над ними. В дальнейшем нам хотелось бы иметь возможность применения полученных результатов на практике в области логопедии с целью предотвращения появления той или иной ошибки или оказания помощи в работе над их коррекцией.

В работе мы сосредоточились на описании фонетических ошибок, поскольку фонетика — это первый этап в усвоении языка с раннего детства, и именно на этом этапе появляются первые ошибки в речи детей в целом, и, в частности, в речи детей-билингвов. Также нами были отмечены ошибки двуязычных детей не на фонетическом уровне, однако они не были подробно описаны, а лишь упомянуты с целью показать обширность темы, связанной с двуязычием. Для устранения этих ошибок, а также для усвоения правильного произношения необходимо зачастую проделать работу со специалистом, а именно с логопедом, и с родителями билингва для автоматизации звуков в речи. К каждому ребенку-билингву необходимо найти индивидуальный подход в силу его когнитивных способностей, так как это поможет ему в быстром усвоении языка.

В нашей работе мы обращали внимание на ошибки, которые дети-билингвы совершают на фонетическом уровне в русском языке из-за пребывания в эстонской среде обучения. Возрастная группа исследуемых нами билингвов — это дети раннего дошкольного возраста.

На первом этапе работы мы провели интервью с логопедами, которые работают с двуязычными детьми, и, опираясь на примеры, полученные от специалистов, нами была составлена таблица, где ошибки были поделены на следующие группы:

- смягчение звуков;
- оглушение согласных звуков;
- замена звука: [ш]-[с], [ц]-[с], [ч]-[ш] и [г]-[н];
- пропуск звука: [р], [л] и [j];

- искаженное или неустойчивое звукопроизношение [ж], [ш];
- паузы в словах.

На втором этапе работы мы снова обратились к логопеду, чтобы посетить занятия для сбора и описания материала. Нам удалось записать и проанализировать речь пятерых двуязычных детей на диктофон. В результате проделанной нами работы была составлена вторая таблица, куда были занесены фонетические ошибки, выявленные на занятиях, и проведена параллель между двумя таблицами. Вторая таблица также поделена на группы следующим образом:

- смягчение звуков, например, [л]-[л'];
- оглушение согласных звуков: [б]-[п], [з]-[с], [ж]-[ш] и [ж]-[с];
- искаженное или неустойчивое звукопроизношение: [с], [ш], [ж] и [л];
- замена звука: [ш]-[с], [ч]-[т], [ч]-[ц], [ш]-[х/к], [к]-[т], [к]-[х], [к]-[п];
- пропуск звука: [л], [к], [ч], [ш].

Выяснилось, что часто встречающиеся виды ошибок на фонетическом уровне у детей-билингвов — это оглушение и замена звука, их допустили четыре прослушанных нами ребенка из пяти. Оглушение согласных звуков было поделено на оглушение звонких, свистящих и шипящих звуков, например, при произношении слова *блокноты* звук [б] был заменен на [п], в слове *замок* [з] был заменен на звук [с] и в слове *жучка* звук [ж] был произнесен как [ш]. Замена звука была поделена на две группы: замена глухого звука глухим и замена звонкого звука звонким. Были допущены следующие ошибки, например, в слове *хорошо* звук [ш] был заменен на [с] или в слове *можно* [ж] был заменен на [з].

Помимо этого, одной из распространенных ошибок является смягчение. Например, слово *лужа* ребенок произнес неправильно, смягчив звук [л]. Также такой вид ошибки, как пропуск звука, часто встречался в речи детей, например, слово *квадрат* ребенок произнес без звука [к]. Наименее распространенной ошибкой стало искаженное звукопроизношение. Такой вид ошибки подразумевает неправильную артикуляцию при произношении звуков [с], [ш], [л] и [ж], то есть дети произносят эти звуки, но органы речи при артикуляции работают неверно.

Следует отметить, что при прослушивании детей не была обнаружена такая ошибка, как «паузы в словах», о которой мы узнали из интервью с логопедом, поэтому она зафиксирована в первой таблице, но отсутствует во второй. Однако остальные виды ошибок из первой таблицы совпали с ошибками во второй.

Материал, собранный нами в ходе работы, представляет собой личные наблюдения логопедов во время своей работы, а также большая часть — это ошибки, которые нам удалось выявить на занятии у логопеда. Поскольку в Эстонии довольно много уделяют внимания двуязычным детям и пишут разные работы на данную тему, мы посчитали необходимым ознакомиться с существующим материалом, однако не всегда могли найти нужную нам информацию. Помимо этого, при написании работы, сложность заключалась в нахождении логопедов, которые могли бы нам оказать помощь в исследовании, но, написав письма на первом этапе работы во многие детские сады Эстонии, мы не получили ответа ни от одного специалиста. Только благодаря личному знакомству с опрошенными логопедами мы имели возможность провести данное исследование. Выражаем благодарность логопедам Людмиле Авво и Нине Бурлака за оказанную нам помощь в исследовании. Также отдельная благодарность Нине Бурлака за предоставленную возможность посетить и записать занятия с целью выявить фонетические ошибки, совершаемые детьми-билингвами на практике.

Resümee

Kakskeelsuse temaatika on tänapäeval väga aktuaalne ja seda on käsitletud erinevates teadusharudes, seda kõike maailmas toimuvate globaliseerumisprotsesside tõttu. Üha enam luuakse segaperesid või on tekkimas olukordi, kus vanemad on olude sunnil kohustatud viima enda lapsed võõrkeelsetesse lasteaedadesse või koolidesse. Lähtudes antud teema aktuaalsusest valisime bakalaureusetöö teemaks „Foneetilised vead kakskeelsete laste kõnes ja nende analüüs logopeedia vaatenurgast (näiteid vene keelt emakeelena kõnelevate laste kõnest eesti õppekeskkonnas)“.

Kuna lingvistika ristub ka teiste teadusharudega, siis otsustasime vaadelda kakskeelsust logopeedia seisukohalt, et välja selgitada ja analüüsida kakskeelsete laste kõnes esinevaid vigu.

Püstitatud eesmärgi saavutamiseks on vaja läbi teha järgnevad etapid:

- tutvuda teaduskirjandusega seoses uurimisteemaga;
- pöörduda Tartu linna lasteaedadesse ja võtta ühendust logopeedidega;
- külastada kakskeelsete laste õppetunde, selleks et kirja panna nende foneetilised vead;
- koguda keelematerjali ja see läbi töötada;
- kirjeldada ja analüüsida kogutud materjali ning teha kokkuvõtte seoses tehtud uuringuga.

Analüüsi keelematerjaliks on kakskeelsete laste kõnes esinevad foneetilised vead, mis meil õnnestus kokku koguda suheldes logopeedidega ja salvestades diktofonile laste kõnesid logopeediliste tegevuste käigus.

Töö kirjutamise käigus intervjuerisime esimeses tööetapis kakskeelsete lastega töötavaid logopeede ning neilt saadud andmete põhjal koostasime tabeli, kus vead jaotati järgmistesse gruppidesse:

- häälikute pehmendamine;
- häälikute kurdistamine [b]-[p], [z]-[s], [ž]-[š] ja [ž]-[s];
- moonutatud või ebaselge hääldus [s], [š], [ž] ja [l];
- häälikute asendus [š]-[s], [štš]-[t], [štš]-[ts], [š]-[h/k], [k]-[t], [k]-[h], [k]-[p];
- häälikute vahelejätmine;
- pausid sõnades.

Töö teises etapis pöördusime tundides käimiseks veel kord logopeedi poole, et külastada tunde ning salvestada kakskeelsete laste kõne diktofonile keelematerjali kogumiseks ja kirjeldamiseks.

Töö käigus koostasime teise tabeli, kuhu sisestasime tundides ilmnenud foneetilised vead ning samuti tõmbasime paralleeli kahe tabeli vahel. Tabel on jagatud gruppidesse järgmiselt:

- häälikute pehmemdamine näiteks [l]-[l']; [š]-[š']
- häälikute kurdistamine [b]-[p], [z]-[s], [ž]-[š] ja [ž]-[s];
- moonutatud või ebaselge hääldus [s], [š], [ž] ja [l];
- häälikute asendumine [š]-[s], [štš]-[t], [štš]-[ts], [š]-[h/k], [k]-[t], [k]-[h], [k]-[p];
- häälikute vahelejätmine [l], [k], [štš] ja [š].

Materjali kirjeldamise käigus jõudsime järgmiste järeldusteni: venekeelsete laste kõige levinumad vead eesti õpikeskkonnas on häälikute kurdistamine ja hääliku asendumine, sest selliseid vigu tegid neli last viiest. Seejärel tegid kolm last viiest selliseid vigu nagu häälikute pehmemdamine ja häälikute vahelejätmine, näiteks hääldab laps sõna *слон* nagu [coh], jättes vahele hääliku [л]. Viimane, vähem levinud viga oli moonutatud või ebaselge hääldus, mis viitab valele artikulatsioonile, sest vene ja eesti keele foneetikasüsteemides on eripärasused.

Tuleb esile tuua, et laste kuulamisel ei leitud sellist viga nagu "pausid sõnades", mis selgus vestlusest logopeediga, mistõttu on see kirjas esimeses tabelis, kuid puudub teises. Küll aga esimeses tabelis välja toodud vead kattusid ka teise tabeli vigadega..

Использованная литература

1. Аббасов: *Аббасов Г.М.* Особенности речевого развития детей-билингвов. <https://www.ruantalya.com/proekty/deti-bilingvy/178-osobennosti-rechevogo-razvitiya-detej-bilingvov.html> (11.01.2022).
2. Азимов, Щукин: *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
3. Акишина, Акишина: *Акишина А.А., Акишина Т.Е.* Учимся учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей. М., 2014.
4. Верещагин: *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
5. Виноградов, Истрина и др.: *Виноградов В.В., Истрина Е.С., Бархударов С.Г.* Грамматика русского языка. Том 1, Фонетика и морфология. М., 1960.
6. Выготский: *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Полн. собр. соч.: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М., 1983.
7. Гусева: *Гусева У.* Билингвальность детей — проблема или преимущество? 2019. <https://rus.err.ee/996525/ak-bilingvalnost-detej-problema-ili-preimuwestvo> (08.11.2021).
8. Коноваленко, Коноваленко: *Коноваленко В.В., Коноваленко С.В.* Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. М., 1998.
9. Кюльмоя, Вайгла и др.: *Кюльмоя И., Вайгла Э., Соль М.* Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков. Тарту, 2003.
10. Леонтьев: *Леонтьев А.А.* Возникновение и первоначальное развитие языка. М., 1963.
11. Леонтьев: *Леонтьев А.А.* Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
12. Леонтьев: *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
13. Мельцер [Евстратова]: *Мельцер С.* К вопросу о раннем билингвизме (на материале эстонского и русского языков) // *Problems of Sociolinguistics V. Language and Social Contacts.* Sofia. 1995.
14. Лурия: *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1998.

15. Моисеенко, Замковая: *Моисеенко И.М., Замковая Н.В.* Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся-билингвов // *Humaniora: Lingua Russica. Активные процессы в русском языке диаспоры и метрополии. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XII.* Тарту, 2009.
16. Наумова: *Наумова Л.* Развитие речи русскоязычных детей 5–6 лет в детских садах с эстонским языком обучения. Таллинн, 2015.
<https://www.etera.ee/zoom/8740/view?page=1&p=separate&search=Natalia%20Maltseva-Zamkovaja&tool=search&view=0.0,2481,3508> (24.03.2022).
17. Пруцких, Скобелкина: *Пруцких Т.А., Скобелкина Н.М.* Языковая интерференция в лингводидактическом аспекте // *Педагогический ИМИДЖ. Иркутск*, 2018.
<https://journal.iro38.ru/files/Pruckih-T.A.-3-40.pdf> (06.04.2022).
18. Салихова: *Салихова Л.Э.* Технологии педагогической коррекции речевых ошибок и их причин у билингвов // *Гуманизация образования*. 2016.
<https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-pedagogicheskoy-korreksii-rechevyh-oshibok-i-ih-prichin-u-bilingvov> (10.01.2022).
19. Сигуан, Макки: *Сигуан М., Макки У.Ф.* Образование и двуязычие. М., 1990.
20. Сушко, Казанцева: *Сушко Н.Г., Казанцева Е.Г.* Особенности развития детей-билингвов // *Ученые заметки ТОГУ. Хабаровск*, 2017.
https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_8_60.pdf (11.01.2022).
21. Хватцев: *Хватцев М. Е.* Логопедия. Теория и практика. СПб., 2022.
22. Цейтлин, Чиршева и др.: *Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.
23. Щерба: *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Изд. 3-е, стереотипное. М., 2007.
24. Burdakova: *Burdakova O.* Olga Burdakova. Laste kõne elektroonne korpus RusLAPSED: hetkeseis ja arenguperspektiivid. 25.08.2021.
<https://www.uttv.ee/naita?id=31601> (26.04.2023).
25. Burdakova, Nikolaeva: *Burdakova O., Nikolaeva L.* Bilingvaalide õpilaste kõne alakorpus RusLAPSED lastekõne korpuses. Olga Burdakova ja Liudmila Nikolaeva. 26.08.2022. <https://www.uttv.ee/naita?id=33579> (26.04.2023).

26. Eesti statistika: Eesti statistika. Statistika andmebaas. Üldhariduse õpilased, katkestajad ja klassikordajad soo, elukoha, emakeele, kooliastme ja õppekeele järgi, haldusjaotus seisuga 01.01.2018. 2022.
https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu_haridus_uldharidus/HT140U
(20.01.2023).
27. Haridus- ja teadusministeerium: Haridus ja teadusministeerium. Дошкольное, основное и среднее образование. Школа с русским языком обучения. 2015.
<https://www.hm.ee/ru/meropriyatiya/doshkolnoe-osnovnoe-i-srednee-obrazovanie/shkola-s-russkim-yazykom-obucheniya> (08.11.2021).
28. Haridus- ja teadusministeerium: Haridus ja teadusministeerium. Переход на эстонский язык обучения. 2023. <https://www.hm.ee/ru/node/234> (20.03.2023).
29. INNOVE: INNOVE. Õppevara ja metoodikad. Fakte keelekümblusest.
<https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/fakte-keelekumblusest/> (24.03.2022).
30. Tallinna Haridusamet: Tallinna Haridusamet. Keelekümblus. Keelekümblusprogramm. 2021.
<https://www.tallinn.ee/est/haridus/Keelekumblus> (24.03.2022).
31. Verschik: Verschik A. Emerging Bilingual Speech: from Monolingualism to Code-Copying. 2008.
https://www.researchgate.net/publication/269991983_Emerging_Bilingual_Speech_from_Monolingualism_to_Code-Copying (03.02.2023).

Материал для практической части

1. Давыдова: Давыдова Е. Фонетические ошибки в речи детей-билингвов и их анализ с точки зрения логопедии (на примерах из речи русскоговорящих детей в эстонской среде обучения) — аудиозаписи. 2023.
<https://padlet.com/bakalaurusetoo/padlet-k7b7gg8szgdluwnl> (25.04.2023).

Приложение 1

Я, Екатерина Давыдова, студентка отделения славистики Тартуского университета для написания бакалаврской работы «Фонетические ошибки в речи детей-билингвов и их анализ с точки зрения логопедии (на примерах из речи русскоговорящих детей в эстонской среде обучения)» обратилась за помощью к логопеду Нине Бурлака с целью посетить занятия, на которых присутствуют двуязычные дети. Выявленные фонетические ошибки, я буду использовать в своей работе в качестве иллюстративного материала. Для этого мне необходимо записать занятия на диктофон, один раз в октябре и один раз в январе, с целью описать полученный материал и опубликовать ошибки в качестве наглядного примера.

Размещая материалы с записи ребенка, мы будем руководствоваться следующими правилами:

- в работе не будут использованы имя и фамилия ребенка, все материалы будут опубликованы **анонимно**;
- в работе будут указаны **только пол и возраст** ребенка;
- в Интернете на сайте Padlet будут опубликованы небольшие аудиозаписи длительностью от десяти секунд до двух-трех минут, где отчетливо слышны ошибки в речи, целое занятие опубликовано не будет;
- перед публикацией материалы должны быть рассмотрены и одобрены логопедом.

Согласие родителя:

Я _____ даю свое согласие на запись занятия с участием моего ребенка на диктофон. Я предоставляю разрешение опубликовать материал, полученный в ходе записи занятия моего ребенка, в Интернете в соответствии с правилами, описанными выше.

Подпись родителя: _____ Дата: _____.

Lisad

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ekaterina Davõdova,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) minu loodud teose

«Фонетические ошибки в речи детей-билингвов и их анализ с точки зрения логопедии (на примерах из речи русскоговорящих детей в эстонской среде обучения)»

„Foneetilised vead kakskeelsete laste kõnes ja nende analüüs logopeedia vaatenurgast (näiteid vene keelt emakeelena kõnelevate laste kõnest eesti õppekeskkonnas)“,

mille juhendaja on Natalija Joonas,

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

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i 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.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Ekaterina Davõdova

16.05.2023

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva bakalaureusetöö ise ning toonud korrekselt 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.

Ekaterina Davõdova

Tartus, 16.05.2023