

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'33

<https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.106-117>**Методическая конвергентность в обучении детей-билингвов с речевыми нарушениями****М.Н. Русецкая✉, Н.И. Никольская***Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия*✉ritaru@list.ru**Аннотация**

В настоящей статье представлены результаты анализа данных речевого развития детей-билингвов – выпускников начальной школы. На основе проведенного исследования была выявлена группа детей-билингвов, слабо владеющих русским языком даже после четырехлетнего обучения в российской начальной школе. Анализ ошибок этих учащихся в устной и письменной речи показал, что дети имеют проблемы в усвоении русского языка как иностранного, а также речевые нарушения. Установлено, что вопрос о последовательности осуществления логопедической (коррекция нарушений речи) и филологической работы (обучение русскому языку как иностранному) до настоящего момента не имеет достаточно четкого методического обеспечения. Предлагается решение выявленной проблемы на основе методической конвергенции логопедических и филологических инструментов на всех этапах развития языковых навыков детей.

Ключевые слова: дети-билингвы, родной язык, иностранный язык, методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ), тестирование на уровень владения русским языком, логопедическая диагностика, коррекция нарушений речи, методическая конвергентность

Для цитирования: Русецкая М.Н., Никольская Н.И. Методическая конвергентность в обучении детей-билингвов с речевыми нарушениями // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2025. Т. 167, кн. 4. С. 106–117. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.106-117>.

Methodological convergence in teaching bilingual children with speech disorders**M.N. Rusetskaya✉, N.I. Nikolskaya***Moscow City University, Moscow, Russia*✉ritaru@list.ru**Abstract**

This article presents the results of a study on the speech development in bilingual children who graduated from a Russian elementary school. A group of bilingual children with limited proficiency in Russian, despite having completed four years of elementary education, was identified. Their errors in

speaking and writing were analyzed, and the findings revealed difficulties with mastering Russian as a foreign language, along with speech disorders. Importantly, the problem of sequencing speech therapy (intervention in speech disorders) for such children with language instruction (teaching Russian as a foreign language) still lacks clear methodological support. One possible solution, which lies in the methodological convergence of speech therapy and philological tools at all stages of children's language skills development, was proposed.

Keywords: bilingual children, native language, foreign language, methodology for teaching Russian as a foreign language (RFL), language proficiency testing in Russian, diagnostics of speech therapy needs, intervention in speech disorders, methodological convergence

For citation: Rusetskaya M.N., Nikolskaya N.I. Methodological convergence in teaching bilingual children with speech disorders. *Kazan Journal of Historical, Linguistic, and Legal Research*, 2025, vol. 167, no. 4, pp. 106–117. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.106-117>. (In Russian)

Введение

Актуальность исследования. Последние десятилетия характеризуются интенсивностью миграционных процессов во всем мире. Важнейшим фактором социокультурной адаптации мигрантов в новых условиях является овладение языком страны пребывания. При различных моделях их языковой адаптации вопросы организации обучения детей из семей мигрантов актуальны для всех стран. Особенность формирования языковой личности обозначенной категории детей заключается в необходимости для ребенка одновременного овладения несколькими языками, которые используются с разной степенью активности в повседневной жизни, в бытовой коммуникации и в процессе обучения и воспитания. Доля обучающихся российских школ, для которых русский язык не является родным, неуклонно растет [1]. Несмотря на принимаемые меры, вопросы организации системы обучения детей-билингвов русскому языку как иностранному остаются не до конца решенными. Помимо потребности в овладении языком, на котором реализуются образовательные программы, для части детей-билингвов актуальным является и получение логопедической помощи: речевые нарушения, затрагивающие родной (первый) язык, создают дополнительные трудности в овладении русским (вторым) языком. Опираясь на данные о распространенности речевых нарушений в детском возрасте [2], можно говорить о том, что детям-билингвам необходима не только помощь в изучении русского языка как иностранного, но и (для значительной части из них) логопедическая помощь – коррекция нарушений звукопроизношения, грамматики речи, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. Поиск эффективных подходов к формированию гармоничной языковой личности детей-билингвов, обучающихся в общеобразовательных школах Российской Федерации, является актуальной междисциплинарной задачей.

Терминология. В отношении изучаемого контингента детей целесообразно использовать термин «билингвы» как функционально оправданный, который хорошо подходит к исследуемой ситуации. Согласно определению одного из видных советских лингвистов В.Ю. Розенцвейга, «двуязычие (билингвизм) – владение двумя языками с возможностью попеременного переключения с одного языка на другой, в зависимости от ситуации общения» [3, с. 9–10.]. Заметим, что в приведенном определении отсутствует требование одинакового и/или совершенного владения обоими языками. Мы разделяем мнение, согласно ко-

торому билингв может владеть одним языком хуже, а другим лучше. Важным прежде всего является использование в повседневной жизни двух языков.

Однако в литературе для обозначения языкового статуса детей мигрантов чаще используется термин «инофоны», который означает, что эти дети являются носителями иностранного (нерусского) языка [4, с. 79]. Нам представляется, что термины «билингв» и «инофон» не являются взаимоисключающими.

В настоящем исследовании приняли участие дети мигрантов, первичная (дошкольная) социализация которых происходила не в русскоязычной среде, поэтому для них русский язык не является родным. Кроме того, на момент проведения эксперимента эти дети продолжали активно использовать свой родной язык для общения в кругу семьи и друзей (традиционно для восточных культур такое общение весьма значимо). Поэтому правомерно называть этих детей «инофонами» – носителями нерусского языка. В то же время они являются и билингвами, поскольку в первом классе сменили язык обучения, поступив в российскую начальную школу, и к концу четвертого класса в той или иной степени овладели русским языком.

Проблематика исследования связана с нерешенностью вопроса об очередности (последовательности) осуществления филологической и логопедической помощи обучающимся в российских школах детям-билингвам с нарушениями речи. Часть ученых придерживается точки зрения, согласно которой первоочередной задачей является коррекция речевых нарушений на родном языке, после чего только возможно изучение второго языка (русского)¹. Однако реализация данного подхода всегда требует привлечения специалистов – логопедов, владеющих родным для ребенка языком, что в условиях образовательного учреждения трудновыполнимо. Кроме того, логопедическая коррекция требует значительного времени, а это задерживает начало освоения второго языка и негативно сказывается на социокультурной адаптации и успешности усвоения образовательной программы на русском языке.

Существует и другой подход, при котором первоначально предлагается обучить детей русскому языку как иностранному, а затем дифференцировать ошибки, связанные с недостаточным владением языком, от ошибок, обусловленных речевыми нарушениями². Учитывая психофизиологические механизмы речевой деятельности, можно предположить, что при наличии нарушений речи на родном языке, освоение и второго языка будет затруднено специфическими (языковыми) трудностями. Например, нарушения фонетического и фонематического компонентов речи могут привести к трудностям в говорении, аудировании, письме и чтении на обоих языках, что потребует дополнительной работы по профилактике и коррекции речевых нарушений, проявляющихся в русском языке.

В конце XX в. получили распространение методические принципы, разработанные в 1992 г. А.Е. Бабаевой. Этот подход предполагал в том числе выявление у детей-билингвов ведущей языковой системы, рекомендовался перевод ребенка на общение только на этом языке. Осуществление логопедической работы подразумевалось с учетом фонетической, лексической и грамматической разницы двух языковых систем. Масштабирование описываемого подхода на практике осложняется отсутствием объективной процедуры выявления

¹ Бабаева Е.А. Готовность к обучению в школе детей-билингвов с речевой патологией: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 147 с.

² Курбангалиева Ю.Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 153 с.

ведущей языковой системы, травмирующими для ребенка последствиями в случае отказа от материнского языка, отсутствием у логопедов углубленных знаний в области лингвистической компаративистики, невозможностью создания необходимых кадровых условий (подбор логопедов, владеющих различными языками стран миграционного исхода).

После 2010 г. в логопедической практике стало учитываться влияние сформированности родного языка на овладение русской речью ребенка-билингва, что отражено в работах Г.В. Чиркиной, А.В. Лагутиной, Е.О. Голиковой³ [5]. Предлагалось организовать логопедическую помощь на родном языке при посредничестве родителей. Однако их привлечение к процессу организации логопедической помощи оказалось весьма затруднительным.

Методологическая основа исследования опирается на возможности интеграции указанных подходов, предполагающей синхронизацию задач логопедической коррекции и обучения русскому языку как иностранному.

Теория Л.С. Выготского о единстве законов развития высших психических функций (включая речь) является методологической основой как логопедии, так и обучения РКИ. Его идеи о «зоне ближайшего развития» актуальны для обеих дисциплин. Работы А.А. Леонтьева по психолингвистике и теории речевой деятельности заложили общий фундамент для понимания процессов порождения и восприятия речи как для логопеда, восстанавливающего/корректирующего речевую функцию, так и для преподавателя РКИ, формирующего ее на новом языке. А.Н. Щукин в своих основополагающих трудах по методике преподавания РКИ («Обучение речевому общению на русском языке как иностранном») систематизирует принципы, многие из которых (коммуникативность, ситуативность, функциональность) идентичны логопедическим.

Нами также учтены работы других авторов, направленные на решение обозначенной проблемы. Работы Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной по обучению детей-билингвов, опираясь на инструментальный багаж двух дисциплин, показывают, как методы развития речи (в том числе и коррекционные) адаптируются для обучения второму языку [6]. О.Е. Громова исследует проблемы начального этапа формирования речи у детей, в том числе билингвов [7]. Ее работы по стимуляции речевой активности имеют прямое отношение к методике «запуска» речи на русском языке у детей-инофонов.

Т.В. Кузьмина, Л.А. Парамонова в исследованиях по преодолению общего недоразвития речи у детей используют и адаптируют приемы, сходные с приемами объяснения грамматики в РКИ (упрощенные модели, алгоритмы, визуализация) [8]. А.А. Акишина, О.Е. Каган в практических пособиях (особенно в посвященных преодолению языкового барьера и работе с речевыми ошибками) выстраивают работу на принципах пошаговости, поддержки и создания ситуаций успеха, что глубоко роднит их с логопедической практикой [9].

Л.Р. Муминова в 80-х годах прошлого столетия создала авторскую систему логопедической работы с заикающимися подростками и взрослыми в условиях двуязычия⁴. В рамках данной системы разработаны и апробированы возможности сочетанного обучения русскому языку как иностранному с синхронной логопедической работой по коррекции заикания. Н.М. Филимошкина выделила в русской речи детей с родным киргизским

³ Голикова Е.О. Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 24 с.

⁴ Муминова Л.Р. Система логопедической работы с заикающимися подростками и взрослыми узбеками в условиях двуязычия. дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1984. 173 с.

языком ошибки, связанные с так называемым неосвоенным двуязычием и отметила необходимость отграничения этих ошибок от дисграфических ошибок, допускаемых русскоязычными детьми [10]. Можно сказать, что работа заложила основы для конвергенции усилий двух методических систем: логопедической помощи и методики обучения русскому языку как иностранному.

Анализ многолетнего опыта обучения русскому языку детей-билингвов, проживающих за пределами России, в условиях ограниченной русскоязычной среды показал, что включение в работу логопедических приемов позволяет добиться высоких результатов, одновременно развивая и корректируя речь детей-билингвов с нарушениями речевого развития [11].

Таким образом, методология конвергенции подходов двух областей науки и практики: методики обучения русскому как иностранному и логопедии – несет большой теоретический и практический потенциал и может решить проблему, заявленную в настоящей работе.

Цель исследования заключается в обосновании необходимости конвергенции задач, подходов, методов и содержания логопедической коррекции и обучения русскому языку как иностранному (РКИ) для повышения эффективности работы с детьми-билингвами, имеющими речевые нарушения.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что синхронизация задач коррекции нарушений речи и обучения русскому языку как иностранному на основе конвергенции методических подходов является максимально отвечающей целям языковой и социокультурной адаптации детей-билингвов. Реализация названного подхода потребует разработки технологии оказания логопедической помощи по профилактике и коррекции нарушений речи детям-билингвам с учетом содержания и методов обучения их русскому языку как иностранному.

В статье приводятся данные экспериментального исследования устной и письменной речи детей-билингвов, закончивших ступень начального общего образования в российской школе, анализируются причины трудностей в овладении навыками устной и письменной речи.

Материалы и методы

Для проведения эксперимента было сформировано две группы обучающихся четвертых классов московской школы: контрольная группа (КГ), в которую вошло 26 детей из русскоязычных семей, и экспериментальная группа (ЭГ) – 29 детей-билингвов из семей трудовых мигрантов. Обследование речи проводилось в конце учебного года (май 2024 г.).

В ходе изучения материалов психолого-педагогической документации была получена следующая информация. Среди русскоязычных детей семеро в дошкольном возрасте имели нарушения речи и проходили коррекционные логопедические программы, посещали логопедические группы.

Дети-билингвы учились с первого класса в российской школе вместе с русскоязычными ровесниками. Сведений о прохождении ими коррекционных логопедических курсов на родном языке не было предоставлено. Трое четвероклассников-билингвов в первом и втором классах посещали логопедические группы в российской школе.

В рамках заявленного подхода методической **конвергенции** нами была разработана система диагностического инструментария, включающая материалы тестирования на уровень владения русским языком как иностранным, и логопедический диагностический инстру-

ментарий. По разработанной схеме было проведено обследование устной и письменной речи детей КГ и ЭГ.

Для обследования были использованы описанные далее методические материалы.

1. Тестовые задания для определения уровня владения русским языком у детей-билингвов (уровень А2), разработанные научно-методическим центром образовательных ресурсов по русскому языку для детей ГИРЯ им. А.С. Пушкина [12]. Использовались субтесты «Говорение» (проверялись широта активного словаря, связность речи), «Письмо» «Лексика. Грамматика» и «Чтение» для проверки сформированности навыков устной и письменной речи и чтения.

2. Диагностические материалы методики Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой применялись для обследования звукопроизношения и сформированности слоговой структуры слова, оценки навыков грамматического структурирования, степени понимания смысла прочитанного текста-монолога (на материале рассказа «Как я ловил раков»). Текст обучающиеся читали про себя, после чего устно отвечали на вопросы по содержанию текста, заданные в устной форме. Дополнительно детей просили пересказать текст своими словами, соблюдая последовательность и логику событий.

3. Для оценки сформированности навыков письма использовались задания из комплекса диагностических материалов О.В. Сусловой и М.В. Мальм, проводился дифференцированный анализ ошибок письма.

Результаты и обсуждение

В ходе проведенного эксперимента были получены и проанализированы данные о сформированности устной и письменной речи детей ЭГ и КГ.

Оценка устной речи (звукопроизношения и грамматического структурирования). Среди детей КГ и ЭГ было выявлено всего три случая нарушений звукопроизношения: у одного ребенка КГ (нарушение произношения звука [p]), у двоих обучающихся ЭГ (у одного – нарушение произношения звука [p], у второго – звука [c]). Нарушений слоговой структуры обнаружено не было ни в одной группе.

В устной речи детей КГ не было зафиксировано лексико-грамматических ошибок, в то время как в ЭГ аграмматизмы допустили 11 человек. Школьники неверно согласовывали прилагательные с существительными по роду и числу (*синий юбка, черный волосы*), местоимения и существительные по роду (*в этом школе*), вместо личных форм глагола использовали неопределенную форму (*мальчик смотреть кто там*). Вызывало затруднение употребление некоторых предлогов (вместо *за* использовали *около*). Среднее количество ошибок на 100 слов самостоятельного связного высказывания составило 5.5.

Оценка навыков письма. Анализу подлежала совокупность письменных ответов, данных детьми. Каждый школьник получил восемь заданий, их он должен был самостоятельно прочитать и дать на них письменный ответ. Средняя длина одного проанализированного текста в КГ составила 78 слов, в ЭГ – 63 слова. На материале самостоятельных письменных работ обучающихся были проанализированы различные виды допущенных ошибок (табл. 1). Для того чтобы уравновесить показатели, нами было произведено вычисление среднего количества ошибок, допущенных каждым ребенком на 100 написанных слов.

Табл. 1. Ошибки в письменных текстах обучающихся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп (среднее количество допущенных ошибок при написании 100 слов)

Table 1. Errors in written texts made by students of the control (CG) and experimental (EG) groups (average number of errors per 100 words)

	Аграмматизмы (лексико-грамматические ошибки)	Дисграфические (фонетические, акустико-артикуляционные) ошибки	Дисграфические (оптические) ошибки	Ошибки нарушения языкового анализа и синтеза	Дизорфо- графические ошибки
КГ	0	1.2	0.8	0	1
ЭГ	4.8	5.8	2.4	0.95	3.3

Аграмматизмы: ошибки лексико-грамматической стороны речи. Эти ошибки были характерны только для работ обучающихся из ЭГ. Среди самых распространенных – ошибки в согласовании существительных и прилагательных по роду, числу (например, *яблочное сок*); ошибки в глагольном управлении, проявляющиеся в неверном выборе падежных окончаний (например, *купили подушка*). Довольно часто встречались ошибки в согласовании личных окончаний глаголов в единственном и множественном числе в зависимости от числа подлежащего (например, *дети плохо поступает*). В некоторых работах отмечены ошибки, связанные с неусвоением категории рода существительных (например, *кошк, обезьян* вместо *кошка, обезьяна*), ошибки словообразования (*березный лист, кукиный* (вместо «кукольный») *домик*).

Дисграфические ошибки, связанные с фонетико-фонематическим недоразвитием устной речи (смещение букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки). В ЭГ дети в среднем допустили 5.8 таких ошибок, а дети из КГ – 1.2 ошибки. К специфике подобных ошибок в ЭГ можно отнести большое разнообразие выявленных вариантов ошибочного написания. Например, если в КГ был зафиксирован единственный случай неправильного написания слова «матрёшка» (*матрошка*), то в ЭГ очень часто делали ошибку в этом слове, было отмечено несколько вариантов неверного выбора буквы: *матрошка, матрюшка, матрешка, матришка, матрышка*. Приведем еще примеры ошибок этого типа в ЭГ: *допор* («топор»), *лицница* («лестница»), *цыплюнок* («цыпленок»), *ложжи, лижи, лежи* («лыжи»), *варушка* («варежка»), *кофда* («кофта»), *ширный* («жирный»), *молочок* («молоток»), *сестритка* («сстричка»), *осибка* («ошибка»), *крашить* («красить»).

Дисграфические ошибки, связанные со смещением букв по оптическому сходству. В ЭГ в среднем таких ошибок зафиксировано 2.4 на 100 написанных слов, а в КГ – 0.8. В обеих группах дети допускали ошибки смещения букв по оптическому сходству: И и У (например, *ригать* вместо «ругать»), П и Р (например, *лората* вместо «лопата»), букв Т – П (например, *пигр* вместо «тигр»). Некоторые билингвы путали буквы П и К (*мальчип* вместо «мальчик»), Н и Ч (*кочки* вместо «коньки»), Т и Ш (*катлять* вместо «кашлять»).

Ошибки, связанные с нарушением процессов языкового анализа и синтеза. Ошибки этого вида были зафиксированы только в ЭГ, в среднем 0.95 на 100 слов текста. Например, была ошибка в написании слов «черный» (*чьёрный*), «люблю» (*лублу*), «сыела» (*сыела*), «стулья» (*стуля*), «морковный» (*морьковный*), «дверь» (*двер*), «коньки» (*конки*).

Дизорфографические ошибки. В ЭГ на каждые 100 слов пришлось в среднем 3.3 ошибки этого типа, а в КГ – 1 ошибка. В КГ в основном присутствовали ошибки в написании орфограмм, которые были пройдены не так давно, и можно предположить, что навык

их написания еще недостаточно автоматизировался (например, правописание разделительного мягкого и твердого знаков, произносимых согласных: *лесница*). В ЭГ такие ошибки также фиксировались, но при этом было много ошибок на орфограммы, пройденные ранее, в первом или во втором классе (например, *шышки, шав, глас, легушка, вана, стеральная*).

Оценка смысловой стороны чтения. Результаты, представленные в табл. 2, показывают, что понимание прочитанного текста вызывало затруднения обучающихся как в КГ, так и в ЭГ (см. табл. 2).

Табл. 2. Результаты обследования смысловой стороны чтения обучающихся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп

Table 2. Results of the reading comprehension assessment in students of the control (CG) and experimental (EG) groups

	Понимание прочитанного сформировано полностью (чел/%)	Понимание прочитанного сформировано не полностью (чел/%)	Нарушение понимания прочитанного текста (чел/%)
КГ	16 (60 %)	9 (35 %)	1 (5 %)
ЭГ	11 (38 %)	12 (41 %)	7 (21 %)

Проверка смысловой стороны чтения проводилась с использованием текста «Как я ловил раков». В КГ 60 % обучающихся смогли пересказать текст своими словами, соблюдая последовательность событий и логику, объяснить, какому новому способу ловли раков научился герой рассказа. Среди участников ЭГ с этим заданием полностью справились только 38 % учеников. Многие дети смогли вспомнить события и детали рассказа лишь по наводящим вопросам.

Некоторым детям из ЭГ было трудно понять содержание рассказа, так как в нем были незнакомые для них слова, например, «ручейки», «клешни», «челюсти», «тухлое», «лакомство», «щиплются». Некоторые дети не знали, кто такие «раки»⁵.

По результатам комплексного изучения устной и письменной речи стало очевидным, что группа детей-билингвов является гетерогенной по уровню овладения русским языком. Мы разделили экспериментальную группу на две подгруппы в соответствии с методикой определения уровня владения русским языком как иностранным: дети с высоким уровнем русского языка (ЭПГ1, их уровень владения русским языком был между А2 и В1) и дети с низким уровнем владения русским языком (ЭПГ2, уровень А1). В ЭПГ1 вошло 16 детей, а в ЭПГ2 – 13 (см. табл. 3)⁶. Далее было посчитано количество ошибок устной и письменной речи в двух подгруппах.

⁵ Учитывая то, что для детей ЭГ русский язык был иностранным, считаем целесообразным пояснить, что все перечисленные слова не входят в лексический минимум даже уровня В2 РКИ (максимально возможного уровня для таких детей). URL: https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/06/Leksicheski_minimumpo_russkomu_jazyku_kak_inostrannomu_2_uroven.pdf, свободный.

⁶ Согласно методическим рекомендациям Министерства просвещения России, для обучения в пятом классе общеобразовательной российской школы детям мигрантов необходимо достичь уровня владения русским языком не ниже В1 по общеевропейской шкале компетенций (CEFR). С уровнем А2 ребенок может обучаться в одном классе с русскоязычными детьми, но дополнительно он должен проходить внеурочную программу, направленную на языковую поддержку при обучении на русском языке: для начальной школы (1–4 классы) и для основной школы (5–9 классы), в объеме не менее 68 ак. ч. для каждого года обучения (2 ак. ч. в неделю). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/11/metodicheskie_rekomendaczii_yazykovaya-diagnostika-obuchayushhihsya.pdf, свободный.

Табл. 3. Ошибки письма обучающихся ЭПГ1 и ЭПГ2 (среднее количество допущенных ошибок на 100 написанных слов)

Table 3. Writing errors made by students of the ESG1 and ESG2 subgroups (average number of errors per 100 words)

	Аграмматизмы (лексико-грам- матические ошибки)	Дисграфические (фонетические, акустико-артикуля- ционные) ошибки	Дисграфиче- ские (оптиче- ские) ошибки	Ошибки нару- шения языко- вого анализа и синтеза	Дизорфо- графические ошибки
ЭПГ1	2.2	2.7	0	0	1.3
ЭПГ2	7.6	8.2	4.8	1.9	5.4

Согласно данным табл. 3, дети из ЭПГ2 ошибаются чаще, чем дети из ЭПГ1. В таблице приведено количество ошибок на сто слов текста, при этом среднее количество лексико-грамматических и фонетических ошибок на одну работу у детей в ЭПГ2 равно 4.8 и 5.2 соответственно. По данным исследователей, это количество может свидетельствовать о наличии нарушений письма [13].

Обсуждение результатов обследования речи детей КГ и ЭГ

Устная речь русскоязычных детей (КГ) полностью соответствовала возрастным нормам младших школьников. В их письменных работах не было обнаружено аграмматизмов и ошибок нарушения процессов языкового анализа и синтеза. В письменных работах русскоязычных детей присутствовали единичные дисграфические и дизорфографические ошибки.

Внутри КГ была выявлена подгруппа – пятеро детей, у которых сохранился дефицит в развитии фонетико-фонематической стороны речи, что проявилось в ошибках письма (3.1 ошибки в среднем на 100 слов). Именно эти дети ранее посещали логопедические занятия, проходили коррекционный курс.

Билингвальные школьники (ЭГ) делали в устной речи и письменных заданиях больше ошибок всех анализируемых типов, чем русскоязычные дети (КГ) (см. табл. 1), хуже справлялись с заданием на понимание прочитанного (см. табл. 2).

Внутри группы билингвов выделилась подгруппа детей (ЭПГ2), у которых выявлен значительный дефицит в развитии лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов речи. Они в три раза чаще делали лексико-грамматические и фонетико-фонематические ошибки, чем дети из ЭПГ1, и у этой же группы детей наблюдались трудности в освоении русской графики, языкового анализа и синтеза и орфографии (см. табл. 3).

Заключение

Исследование показало, что 45 % детей-билингвов (13 человек) по окончании четырех классов российской школы (и, соответственно, после пребывания в русскоязычной среде не менее четырех лет) не смогли овладеть русским языком даже на уровне А2 (это минимум, необходимый для обучения в пятом классе).

На основе анализа специфики ошибок устной и письменной речи рассматриваемой подгруппы детей можно говорить о том, что препятствием для полноценного овладения русским (иностраннм) языком являются имеющиеся у них нарушения речи. Они проявляются у таких детей прежде всего на родном языке, но, как правило, остаются недиагностированными и нескорректированными и впоследствии приводят к специфическим трудностям при овладении русским языком как иностраннм [14]. Таким образом, необходимость в

разработке программ синхронизированной логопедической и филологической помощи для обучения детей-билингвов приобретает экспериментальное подтверждение.

Участвующие в нашем исследовании дети-билингвы с нарушениями речи не получали ни логопедической, ни филологической поддержки. Выявляя в русской речи таких детей несформированность определенных компонентов языковой системы (фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса, просодики), логопеды, как правило, объясняют их недостаточным владением языком и межязыковой интерференцией. В результате дети-билингвы находятся в зоне риска в плане психологического состояния и социализации, что может негативно сказываться на мотивации к обучению в целом [15].

Сравнение программ логопедической коррекции и обучения русскому языку как иностранному позволяет выделить общие и специфические черты, что формирует основу для создания коррекционно-развивающих программ внеурочной деятельности для детей с нарушениями речи, имеющих элементарный (A1), базовый (A2), условно продвинутый (B1) уровни владения русским языком⁷.

На практике конвергенция двух направлений педагогической науки уже происходит. Есть специалисты, которые в своих практических разработках непосредственно связывают логопедический инструментарий и материалы РКИ. Методологическая общность логопедии и методики РКИ неслучайна. Она основана на общем понимании языка как деятельности и единых психолингвистических законах его усвоения. Объединяющим моментом для обоих направлений педагогической науки является нацеленность на расширение коммуникативных возможностей ребенка, преодоление специфических трудностей в освоении русского языка, формирование языковых средств для свободного общения детей в разных сферах жизни.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest. The authors declare no conflicts of interest.

Литература

1. *Смирнова М.А.* Дети мигрантов в России: потребность в интеграционной образовательной поддержке // Демографическое обозрение. 2024. № 11 (1). С. 81–103. <https://doi.org/10.17323/demreview.v11i1.20933>.
2. *Чистобаева А.Ю., Шадрина Я.В.* Теоретические и практические подходы к обоснованию диагностических критериев дифференциации тяжелых нарушений речи от сходных состояний у детей младшего дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования. 2022. № 6. С. 51–55.
3. *Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Языковые контакты / Сост., ред., вступ. статья и коммент. В.Ю. Розенцвейга. М.: Прогресс, 1972. С. 5–22.
4. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР. 2009. 446 с.
5. *Чиркина Г.В., Лагутина А.В.* Программа логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком // Коррекция нарушений речи.

⁷ *Кудинова Г.Ф., Зарипова З.А., Курбангалеева Г.М., Фомина Ю.С., Долгополова М.В.* Методические рекомендации по проведению языковой диагностики обучающихся, слабо владеющих или не владеющих русским языком, осваивающих основные общеобразовательные программы Российской Федерации [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. 2024. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/11/metodicheskie_rekomendaczii_yazykovaya-diagnostics-obuchayushhihsya.pdf, свободный.

- Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Под. ред. Г.В. Чиркиной. М.: Просвещение, 2014. С. 139–204.
6. Протасова Е.Ю. Методика раннего обучения иностранному языку / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина; под ред. Е.Ю. Протасовой. М.: Юрайт, 2025. 255 с.
 7. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона: практикум. М.: Просвещение, 2009. 156 с.
 8. Парамонова Л.А. Развивающие занятия с детьми 2–3 лет / Под ред. Л.А. Парамоновой. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2015. 511 с.
 9. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 255 с.
 10. Филимошкина Н.М. Ошибки письма на киргизском и русском (втором) языке у учащихся массовой школы // Дефектология. 1977. № 7. С. 27–31.
 11. Никольская Н.И. Логопедическое онлайн-сопровождение детей-билингвов в швейцарском центре русского языка «Матрешка» // Рус. яз. за рубежом, 2022. № 3 (292). С. 29–33. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.292.3.004>.
 12. Корепанова Т.Э., Каленкова О.Н. Сертификационная система тестирования по русскому языку для детей-билингвов // Рус. яз. за рубежом. 2015. № 3. С. 16–23.
 13. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 316 с.
 14. Алмазова, А.А., Лагутина А.В., Шарипова Н.Ю. Особые образовательные потребности младших школьников-билингвов с нарушениями речи // Начальная школа, 2023. № 10. С. 31–34. https://doi.org/10.51906/0027-7371_2023_10_31.
 15. Куликова Т.И., Степанова Н.А. Психолого-педагогические проблемы интерграции детей-билингвов в образовательную среду // МНИЖ, 2021. № 12 (114). С. 159–163. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.114.12.110>.

References

1. Smirnova M.A. Children of migrants in Russia: The need for integrative educational support. *Demographic Review*, 2024, no. 11 (1), pp. 81–103. <https://doi.org/10.17323/demreview.v11i1.20933>. (In Russian)
2. Chistobaeva A.Yu., Shadrina Ya.V. Theoretical and practical approaches to the substantiation of diagnostic criteria for differentiating severe speech disorders from similar conditions in children of early preschool age. *International Journal of Experimental Education*, 2022, no. 6, pp. 51–55. (In Russian)
3. Rosenzweig V.Yu. Key issues in the theory of language contacts. In: Rosenzweig V.Yu. (Compil., Ed., Introd., Comment.) *Yazykovye kontakty* [Language Contacts]. Moscow, Progress, 1972, pp. 5–22. (In Russian)
4. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Moscow, IKAR, 2009, 446 p. (In Russian)
5. Chirkina G.V., Lagutina A.V. Speech therapy program to overcome speech disorders in children learning Russian (non-native) language. In: *Korrektziya narushenii rechi. Programmy doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii kompensiruyushchego vida dlya detei s narusheniyami rechi* [Intervention in Speech Disorders. Programs of Special Needs Schools for Children with Speech Disorders]. Chirkina G.V. (Ed.). Moscow, Prosveshchenie, 2014, pp. 139–204. (In Russian)
6. Protasova E.Yu., Rodina N.M. *Metodika rannego obucheniya inostrannomu yazyku* [Methods of Teaching Foreign Languages in Early Childhood]. Protasova E.Yu. (Ed.). Moscow, Yurait, 2025. 255 p. (In Russian)
7. Gromova O.E. *Formirovanie nachal'nogo detskogo leksikona: praktikum* [Developing Vocabulary in Early Childhood: A Practical Guide]. Moscow, Prosveshchenie, 2009. 156 p. (In Russian)

8. Paramonova L.A. (Ed.) *Razvivayushchie zanyatiya s det'mi 2–3 let* [Developmental Activities for Children Aged 2–3 Years]. Moscow, OLMA Media Group, 2015. 511 p. (In Russian)
9. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya uchit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Learning to Teach: For a Teacher of Russian as a Foreign Language]. Moscow, Russ. Yazyk. Kursy, 2002. 255 p. (In Russian)
10. Filimoshkina N.M. Writing errors in Kyrgyz and Russian (as a second language) among students of general education schools. *Defektologiya*, 1977, no. 7, pp. 27–31. (In Russian)
11. Nikolskaya N.I. Online speech therapy support for bilingual children in the Swiss Russian Language Center “Matrjoschka”. *Russian Language Abroad*, 2022, no. 3, pp. 29–33. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.292.3.004>. (In Russian)
12. Korepanova T.E., Kalenkova O.N. A certification system for testing Russian language proficiency in bilingual children. *Russkii Yazyk za Rubezhom*, 2015, no. 3, pp. 16–23. (In Russian)
13. Velichenkova O.A., Rusetskaya M.N. *Logopedicheskaya rabota po preodoleniyu narushenii chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov* [Speech Therapy to Overcome Reading and Writing Disorders in Elementary School Students]. Moscow, Nats. Kn. Tsentr, 2015. 316 p. (In Russian)
14. Almazova A.A., Lagutina A.V., Sharipova N.Yu. Special educational needs of elementary school bilingual students with speech disorders. *Nachal'naya Shkola*, 2023, no. 10, pp. 31–34. https://doi.org/10.51906/0027-7371_2023_10_31. (In Russian)
15. Kulikova T.I., Stepanova N.A. Psychological and pedagogical problems of integrating bilingual children into the educational environment. *International Research Journal*, 2021, no. 12 (114), pp. 159–163. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.114.12.110>. (In Russian)

Информация об авторах

Маргарита Николаевна Русецкая, доктор педагогических наук, профессор департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет

E-mail: ritaru@list.ru, ruseckayamn@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5512-4842>

Наталья Игоревна Никольская, соискатель департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет

E-mail: natanick@inbox.ru

Authors Information

Margarita N. Rusetskaya, Dr. Sci. (Pedagogy), Full Professor, Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Techniques, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University

E-mail: ritaru@list.ru, ruseckayamn@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5512-4842>

Natalia I. Nikolskaya, Applicant, Department of Socio-Psychological Technologies and Correctional and Developmental Techniques, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University

E-mail: natanick@inbox.ru

Поступила в редакцию 15.08.2025

Принята после рецензирования 20.09.2025

Принята к публикации 10.10.2025

Received August 15, 2025

Revised September 20, 2025

Accepted October 10, 2025