

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное образовательное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра общего языкознания

Выпускная квалификационная работа

**ОСВОЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СЛОВА ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ
СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ**

Работу выполнила:
студентка 256 группы
направления подготовки
44. 03. 05 Педагогическое
образование, профиль «Родной
язык и литература и русский язык»
Гайнцева Екатерина Вячеславовна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»

Завкафедрой

(подпись)

«_____» _____ 20__ г.

Руководитель:
кандидат филологических наук,
доцент кафедры
общего языкознания
Доценко Тамара Ивановна

(подпись)

ПЕРМЬ
2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ЕСТЕСТВЕННЫЙ ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ.....	7
1.1. Билингвизм: естественный и искусственный	7
1.2. Детский билингвизм.....	9
1.3. Оценка психологами детского двуязычия.....	13
1.4. Учебный детский билингвизм	18
ГЛАВА 2. ОСВОЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СЛОВА ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ В УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ	23
2.1. Пути освоения англоязычного слова детьми-билингвами в 5 классе.....	23
2.2 Пути освоения англоязычного слова детьми-билингвами в 6 классе.....	29
2.3. Пути освоение англоязычного слова детьми-билингвами в 7 классе.....	33
2.4. Динамика освоения иноязычного слова детьми-билингвами среднего школьного возраста.....	38
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА «ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ» ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ КОМИ-ПЕРМЯЦКОГО ОКРУГА	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	67

АННОТАЦИЯ

Выпускная квалификационная работа представляет собой экспериментальное исследование и посвящена проблеме становления комбинированного (смешанного, субординативного) трилингвизма. В центре исследования стоит процесс освоения англоязычного слова детьми среднего школьного возраста, которые являются носителями естественного коми-пермяцко-русского билингвизма. Основное содержание исследования строится на материалах ассоциативного эксперимента, при анализе которого определяются стратегии освоения англоязычного слова, и демонстрируется их развитие в зависимости от фактора «возраст». Работа представляет интерес для специалистов в области филологии, билингвизма и для разработки методики преподавания английского языка в условиях естественного билингвизма.

ВВЕДЕНИЕ

Пермский край является многонациональным регионом. На северо-западе Пермского края на территории Коми-пермяцкого округа широко распространен коми-пермяцко-русский билингвизм.

На сегодняшний день считается, что коми-пермяцко-русский билингвизм является естественным билингвизмом, который формируется в естественной среде вследствие постоянного контакта двух языков и двух культур коми-пермяков и русских. В то же время, на фоне коми-пермяцко-русского билингвизма в условиях учебной среды происходит постоянный процесс становления особого типа трилингвизма – комбинированного (смешанного, субординативного).

«Трилингвизм – это сложное явление, представляющее собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т. д» (Комарова, Векуа, 2017). Становление комбинированного трилингвизма охватывает период обучения иностранному языку в средней и высшей школе и может характеризоваться как массовое явление. Содержанием комбинированного трилингвизма является соотношение трёх языков – двух родных (коми-пермяцкого и русского) и иностранного (английского). Английский язык становится лидирующим среди мировых языков и занимает первое место среди иностранных языков, которые изучаются в школе. В связи с этим проблема освоения английского языка детьми билингвами становится актуальной для современной России.

Объектом данного исследования становится формирующийся трилингвизм.

Предмет исследования – процесс усвоения англоязычного слова детьми среднего школьного возраста, которые являются носителями естественного коми-пермяцко-русского билингвизма.

Цель данной работы – выявление особенностей усвоения английского языка в учебной среде детьми билингвами.

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

1. Изучить литературу по данной теме;
2. Рассмотреть проблему естественного детского двуязычия на основании научной литературы;
3. Провести ассоциативный эксперимент среди детей среднего возраста;
4. Выявить основные типы ассоциативных связей англоязычного слова;
5. Описать процесс усвоения английского языка детьми билингвами в зависимости от фактора «возраст» в учебной ситуации.

В качестве **материала исследования** выступает 1.019 реакций, полученных на англоязычное слово в ситуации свободного ассоциативного эксперимента.

Цель и задачи работы потребовали использования следующих **методов** исследования:

- свободный ассоциативный эксперимент;
- метод количественного анализа;
- сопоставительный метод;
- метод интерпретации полученных результатов.

Теоретической базой для исследования послужили исследования по билингвизму и трилингвизм у таких ученых, как Андросова Ю.В., Бабина С.П., Выготский Л.С., Барышников Н.В., Белянин В.П., Ерофеева Т.И.

Новизна работы состоит в том, что процесс усвоения английского слова при коми-пермяцко-русском билингвизме в учебной ситуации средней школы рассматривается впервые.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в научной работе, при написании курсовых и дипломных работ, а также в национальных школах при изучении английского языка, а именно при разработке учебных программ

и методических пособий по английскому языку для средних школ Коми-пермяцкого округа.

Структура работы определяется поставленной целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во *введении* указывается актуальность работы, формулируются цели и задачи исследования, показаны объект и предмет научной работы, определяется материал, методы, теоретическая основа; показаны новизна и практическая значимость.

В *первой* главе описывается естественный детский билингвизм, анализируются оценки психологов детского билингвизма, рассматривается формирование трилингвизма в билингвальной среде.

Вторая глава – экспериментальная. В данной главе описываются условия выполнения свободного ассоциативного эксперимента, который был проведен с детьми среднего школьного возраста, исследуется динамика освоения англоязычного слова учащимися 5,6 и 7 классов.

Третья глава представляет собой разработку урока, тема которого «*Фразеологизмы: сопоставительный аспект*» по русскому языку для 5 класса национальных школ Коми-пермяцкого округа.

В *заключении* содержатся выводы по проделанной работе.

Данная работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17-29-09074 «Комбинированное триязычие и его влияние на языковую и когнитивную деятельность индивида: интегративная модель».

Результаты исследования были представлены в докладе (Освоение иноязычного слова в средней школе детьми билингвами) студенческой научной конференции «Молодая филология – 2018: Человек, культура, социум» (Пермь, ПГГПУ, 24-25 апреля 2018г.).

ГЛАВА 1. ЕСТЕСТВЕННЫЙ ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ

В данной главе речь пойдет о таких понятиях, как естественный детский билингвизм и становление искусственного (комбинированного) трилингвизма.

Глава состоит из четырех параграфов. В первых двух параграфах будут рассмотрены вопросы естественного и искусственного детского билингвизма, основные пути и периоды становления детского билингвизма. В третьем параграфе представлена оценка психологов детского билингвизма. Четвертый параграф посвящен формированию трилингвизма в естественной билингвальной среде.

1.1. Билингвизм: естественный и искусственный

Проблема билингвизма исторически обусловлена и известна ещё с античности. Однако свое полноценное оформление и научный статус она получила только в конце XIX в., став предметом изучения лингвистических исследований. Понятие «двуязычие», «билингвизм» было затронуто выдающимися учеными-лингвистами, в число которых входят В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, А. А. Потебня, И. А. Бодуэн де Куртенэ и Л. В. Щерба. Уже в 1928 году Л.С. Выготский назвал проблему билингвизма «самым сложным и запутанным вопросом в психологии» (Выготский, 1999)

Понятие "билингвизм" рассматривают такие науки, как лингвистика, психология, психолингвистика, педагогика, социология и т.д. Отсюда можно сделать вывод о многоплановости этого явления.

В научных исследованиях принято различать два вида билингвизма: естественный (бытовой) билингвизм, который возникает в окружающей среде человека, при бытовом общении и через медиа источники; и искусственный (учебный) билингвизм, который осваивается в среде целенаправленно

созданной для изучения языка с применением определённых педагогических методов.

Дадим определение естественному билингвизму и искусственному.

Н.В. Барышников отмечал, что **естественный билингвизм** возникает в такой языковой среде, когда ребенок слышит вокруг себя речь родных людей, говорящих на разных языках. Он усваивает язык через прослушивание радио и телевизионных передач, т.е. при спонтанной речевой практике. При этом не происходит осознания специфики каждой языковой системы. Ситуация искусственного билингвизма создает условия для овладения вторым языком в учебной обстановке через специальные методы и приемы обучения. Ребенок использует волевые усилия, поэтому происходит осознание особенностей каждого языка (Барышников Н.В., 2003).

«**Искусственный билингвизм** возникает в специально созданной для обучения второму языку обстановке – в школе на уроках иностранного языка, на курсах и т.п.» (Домнич, 2002: 30).

В отличие от естественного билингвизма искусственный билингвизм формируется в условиях отсутствия языковой среды, например, в учебной ситуации. Для учебного билингвизма характерно целенаправленное обучение, наличие учителя-профессионала, который пользуется специальными методами обучения языку.

На территории пермского края широко распространен коми-пермяцко-русский билингвизм. «Контакты между коми-пермяками и русскими начались еще в X– XI вв. Земли, заселенные коми-пермяками, были присоединены к России в 1472 г., а крещение коми-пермяков произошло еще раньше – в 1462 г. В XX в. Под влиянием русского языка как языка межнационального общения двуязычие и бикультурализм на территории Коми-пермяцкого округа получает массовое развитие» (Ерофеева, 2013: 8)

Причиной становления коми-пермяцко-русского билингвизма послужили следующие аспекты: культурно-исторические взаимоотношения, государственным языком является русский, контактирование с

русскоязычным населением, вероисповедование было на русском языке. Исходя из выше сказанного, можно говорить о том, что становление коми-пермяцко-русского билингвизма на территории Коми-пермяцкого округа шло естественным путем.

По данным исследования «в 2010 г. В Пермском крае коми-пермяцким языком владели 55 285 чел. коми-пермяков 3 276 чел. русских, 53 028 пермяков и 581 чел. русских считали его родным, но данные отдельно по Коми-Пермяцкому округу отсутствуют» (Кондрашкина, 2016).

Таким образом, понятия естественного и искусственного билингвизма стали «корневыми» понятиями всего феномена билингвизма, порождая в нем все более разнообразные варианты, типы и подвиды, и способствуя его дальнейшему развитию. Кроме этого, в зависимости от степени овладения различными уровнями языка и речевыми навыками (умение писать, говорить, понимать и читать) выделяют непродуктивный (освоение не всех уровней языка) и продуктивный билингвизм (владение всеми уровнями языка).

1.2. Детский билингвизм

Не менее актуальной на сегодняшний день является проблема детского билингвизма. Так, например Е. К. Черничкина в статье «Детское двуязычие как специфический вид билингвизма» отмечает, что «более 70% детей на нашей планете являются билингвами». Россия является многонациональной страной, во многих ее регионах двуязычие становится устойчивым социальным явлением.

Детский билингвизм как феномен широко изучается на современном этапе развития гуманитарных наук. Проблема детского билингвизма актуальна не только в России, но и за рубежом. Следует признать, что большинство работ, посвященных исследованию этого явления, опубликовано именно за рубежом.

В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением, и, как следствие, увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия. В первую очередь, это дети мигрантов, вынужденных переселенцев, дети из смешанных семей.

Г.М. Вишневская говорит, что все теории детского билингвизма можно разделить на две группы, отражающие противоположность взглядов ученых: одна концепция подразумевает владение вторым языком приблизительно так же, как своим родным. А вторая, допускает значительные различия в знании двух языков, однако предполагает пользование вторым языком (неродным) в различной степени (с большим или меньшим успехом) в ситуации общения с носителем языка (Вишневская, 1997).

Однако Е.К. Черничкина в статье «Детское двуязычие как специфический вид билингвизма» утверждает, что детский билингвизм имеет черты как естественного, так и искусственного билингвизма (Черничкина, 2013).

В данной работе мы будем опираться на определение Г. Н. Чиршевой, согласно которому, детский билингвизм представляет собой «овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и/или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения» (Чиршева, 2012: 69).

Вопрос детского билингвизма, занимает особое место, так как является наиболее дискуссионным в силу неоднородности природы данного феномена. Билингвизм ребенка наиболее естественно развивается в смешанной семье, если родители хотят сохранить оба языка для следующего поколения. Несмотря на некоторую необычность и трудности, в одноязычной семье родители тоже могут воспитывать ребенка с рождения на двух языках: один говорит с ним на родном, а второй - на иностранном языке.

Н.В. Барышников отмечает, что естественный детский билингвизм возникает в такой языковой среде, когда ребенок слышит вокруг себя речь родных людей, говорящих на разных языках. Он усваивает язык через прослушивание радио и телевизионных передач, т.е. при спонтанной речевой практике. При этом не происходит осознания специфики каждой языковой системы (Барышников, 2003).

О.В. Легостаева в своей статье «Искусственный билингвизм. Вопросы обучения» говорит об условиях формирования естественного двуязычия. К этим условиям она относит: «наличие языковой среды, неограниченное время общения, естественные ситуации общения, обильная речевая практика в различных ситуациях». (Легостаева, 2014: 94) Можно говорить о том, что при естественном билингвизме второй язык осваивается благодаря соответствующему языковому окружению и непрерывной языковой практике.

Естественный билингвизм возникает в самом раннем детстве в силу естественного погружения ребенком в разноязычную языковую среду. К примеру, в семье говорят преимущественно на родном языке, а в детском саду, в школе, во дворе ребенок обычно общается с разноязычными детьми и для коммуникации использует, помимо родного и «чужой» язык. Говоря о родном и «чужом» языке, стоит дать определения данным понятиям.

В нашей работе под **родным языком** мы будем понимать «язык усвоенный ребенком с детства (как правило, его этнический язык). А под термином **«чужой» язык** (второй язык), будем понимать язык, выученный позже (реже одновременно) (Синячкина, 2015).

Однако, Кудрявцева Е.Л. отмечает, что при естественном билингвизме вопрос о том, какой язык является первым, а какой – вторым, решается в каждой конкретной ситуации и для каждого ребенка индивидуально, а первенство языков может перераспределяться не только в течение жизни, но и в различных сферах общения (Кудрявцева, 2014)

В современной науке выделяют **одновременный** и **последовательный детский** билингвизм. Одновременный детский билингвизм широко изучен в

зарубежной лингвистике. В статье «Справочник детского языка» Аннике де Хауэр говорит об одновременном билингвизме, как о явлении, которое проявляется у детей, с которыми регулярно общаются на обоих языках в возрасте до двух лет и до последних ступеней языкового развития (Хауэр, 1998).

Следует отметить, что процесс синхронного овладения двумя языками может совпадать с периодом социализации и инкультурации ребенка. При этом общение ребенка с родителями на разных языках с момента рождения приводит к двойной инкультурации (усвоение одновременно двух культур).

Для данной работы особый интерес представляет ***естественный одновременный детский билингвизм***

При изучении процесса овладения языка детьми исследователи говорят о таком явлении, как «критический период». В.П. Белянин полагает, что «возрастной период, на протяжении которого речь осваивается «без усилий», называют «критическим периодом» (Белянин, 2003: 41), поскольку за пределами этого периода ребёнок, не имеющий опыта речевого общения, становится неспособным к обучению. Начало и протяжённость критического периода разными исследователями считается по-разному — от рождения и до 3-11 лет, и от двух лет до периода полового созревания.

Один из способов оценки продолжительности этого периода — прослеживание вероятности и выраженности акцента при освоении второго языка в разном возрасте. Как показывают соответствующие наблюдения, вероятность акцента прогрессивно возрастает вплоть до 12-13-го года жизни. После 12 лет утрачивается также способность имитировать интонацию иностранного (ранее неизвестного) языка.

Необходимо отметить, что в период до 12 лет укладывается также динамика основных показателей становления языка и речи — устраняются особенности индивидуальной артикуляции, осваивается правильное употребление антонимов, происходит понимание двусмысленных слов и идиом, имеющих как конкретный, так и социально-психологический смысл.

Следовательно, усвоение первого языка (Я1) и второго языка (Я2) происходит в возрасте от 0 до 12 лет, включая критический период, подразумевающий временной период полного усвоения одного или нескольких языков. В течение этого периода ребёнок проходит различные этапы усвоения языка, на каждом этапе уровень владения Я1 и Я2 может различаться, и один из языков может доминировать или быть менее используемым на определённом этапе усвоения языков.

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что усвоение двух языков в одинаковой степени возможно до 12-13 лет и должно включать в себя критический период для полного усвоения. Отметим, что и третий язык должен формироваться в данном возрасте.

В зависимости от возраста усвоения второго языка выделяют **ранний** или **детский** и **поздний** билингвизм. Основные типы детского билингвизма выделяют также, во-первых, в зависимости от возраста усвоения второго языка.

Таким образом, можно говорить о том, что вопросом детского билингвизма занимаются на протяжении долго времени. Так как в современном обществе наблюдается тенденция к широкому распространению детского билингвизма, эта проблема остается актуальной и в настоящий момент.

Детский билингвизм характеризуется наличием групп и видов. Не менее важным при изучении детского билингвизма, является рассмотрение стадий овладения двумя языками.

1.3. Оценка психологами детского двуязычия

На протяжении долгого времени оставался актуальным вопрос о том, является ли билингвизм преимуществом или недостатком. Не подлежит сомнению всё положительное, что несёт с собой владение двумя языками. Однако детский речевой и когнитивный онтогенез, протекающий в условиях

двуязычной среды, двуязычного обучения или воспитания, вызывает у ученых множество вопросов, находящихся, прежде всего, в русле взаимосвязи двуязычия и мышления, таких как:

- не оказывает ли овладение вторым языком какое-либо негативное или затормаживающее воздействие на развитие первого языка?
- не приводит ли билингвизм к тому, что в итоге не происходит полноценного развития не только второго, но и первого языка?
- не сказывается ли усвоение двух языковых систем на общее умственное развитие ребенка, при котором билингв уступает по развитию монолингвальному сверстнику?

Впервые вопрос о влиянии билингвизма на интеллектуальное развитие ребенка был поставлен представителем школы ассоциативной психологии И. Эпштейном (1915). В научной литературе существует два противоположных мнения о влиянии двуязычия на психическое развитие ребенка.

Так, например, Л. Вайсгербер и И. Эпштейн полагали, что двуязычие вызывает психические, эмоциональные, когнитивные и прочие трудности. Тем не менее, многочисленные исследования подтвердили несущественность таких выводов. Более того, было выявлено позитивное влияние двуязычия на интеллектуальное развитие. Так, например, раньше считалось, что ребенок - билингв медленнее развивается из-за необходимости вмещать в свой мозг лексику сразу 2-х языков. В последнее время, это суждение стали опровергать, основываясь на данных экспериментах, проведенных с детьми – билингвами. Стало известно, что детский мозг очень пластичен и способен подстраиваться под двуязычную среду.

Ребенок становится двуязычным вследствие особых условий жизни семьи или воспитания. По мнению Л.С. Выготского, «в развитии речи ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси

языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно» (Выготский, 1999).

Многие авторы выделяют **положительные моменты раннего двуязычия**. Так, например, в статье Харенковой А.В. «Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов» указаны такие преимущества (Харенкова, 2013):

- чем раньше ребенок начнет усваивать второй язык, тем у него больше шансов овладеть языком в полной объеме и с естественным произношением. Доказано, что ребенок прежде всего овладевает просодикой языка. Известно, что малыш уже в возрасте 5–6 месяцев реагирует на интонацию взрослого и усваивает ее значительно быстрее, чем звукопроизношение и лексику.
- двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать явления языка. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся в школе, лучше усваивают абстрактные науки, языки.
- у двуязычного ребенка больше шансов получить качественное образование, как на родине, так и за рубежом.
- овладение иностранным языком наряду с родным и вторым языками дает возможность раннего знакомства с иноязычной культурой. Такое восприятие мира через двойную призму обязательно положительно скажется на формировании личности ребенка - билингва. Умение принимать сразу два языка, а с ними и две культуры воспитывает в маленьком человеке толерантность по отношению к другим культурам, народам и языкам. По мнению Е. Ю. Протасовой, воспитание детей на двух языках в интернациональном коллективе способствует более глубокому познанию ими действительности (Протасова, 1996).

Когда мы владеем двумя языками, мы можем думать разными способами, потому что каждый язык имеет собственные законы мышления. Билингвы более изобретательны и вариативны, их личность более многогранна.

Существуют и противоположные мнения о влиянии билингвизма на развитие ребенка. Так Ю.В. Андросова в статье «Психолингвистические условия формирования двуязычия у детей дошкольного возраста» говорит о том, что если процесс формирования двуязычия у детей происходит спонтанно, то оно может навредить когнитивному и речевому развитию ребенка. Если билингвизм развивается стихийно, в речи ребенка происходит смешение двух языков, следовательно, проявляются речевые ошибки. Так, стихийное двуязычие может привести к овладению вторым языком в неполной мере или даже к «полуязычию», то есть неправильному владению не только вторым, но и своим первым языком (Андросова 2013: 111).

Рассматривая *отрицательное влияние билингвизма в раннем возрасте*, авторы отмечают следующие недостатки:

- 1) билингвизм является фактором риска возникновения нарушений речи. При усвоении сразу двух языков одна (доминирующая) языковая система влияет на вторую, в результате чего происходит их смешение, которое приводит к ряду речевых и языковых трудностей у ребенка. Самыми частыми проблемами в таких случаях, являются нарушения звукопроизношения на обоих языках, появление акцента, неправильное использование грамматических конструкций и, как следствие, трудности при овладении письмом и чтением.
- 2) овладение двумя языками одновременно или последовательно в раннем возрасте часто становится причиной переутомления малыша и может привести к различным срывам в работе центральной нервной системы, в частности к заиканию. В таких случаях ребенок вообще перестает пользоваться какой-либо

языковой системой или прибегает к вербальному общению крайне редко.

- 3) если речь полноценно не сформирована ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления, что может привести к психологическим стрессам. Ребенок начинает замыкаться в себе, возникают трудности с социальной адаптацией, а в дальнейшем может появиться ощущение ущербности.

Также Ю.В. Андросова в статье «Психолингвистические условия формирования двуязычия у детей дошкольного возраста» описывает эксперимент «Диагностика мыслительной продуктивности». По результатам данного эксперимента, автор выводит следующие психологические условия формирования детского билингвизма (перечислены некоторые из них): «... важно охватить всю сеть участников коммуникации, в которой они осваивают язык(-и) (родители, друзья, детский сад, центр развития, логопед). Взрослые должны планировать заранее язык общения с ребенком, не смешивать два языка, контролировать речь ребенка, обращать внимание на ее недостатки... создание сбалансированных условий для одновременного формирования двуязычия с самого рождения. Успешное формирование двуязычия в дошкольном возрасте возможно только при достаточном уровне развития таких психических процессов, как: память, внимание, мышление и восприятие» (Андросова, 2013).

Овладение несколькими языками одновременно, с одной стороны, увеличивает нагрузку на нервную систему малыша, а с другой – увеличивает ответственность родителей перед ребенком, так как только в семье могут изначально привиться традиции того или иного народа, уважение к своим и другим культурным ценностям, человеколюбие.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что ребенок, овладевающий двумя или несколькими языками одновременно, проходит сложный путь как речевого, так и психического развития. Проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности ребенка.

1.5. Учебный детский билингвизм

Еще одной актуальной проблемой на сегодняшний день является овладение детьми-билингвами последующего иностранного языка, то есть обучение иностранному языку в условиях уже сформировавшегося билингвизма. И если проблема детского билингвизма уже достаточно подробно рассмотрена зарубежными и российскими исследователями, то формирование трилингвизма представляет собой одну из актуальных областей исследования.

Трилингвизм – это «сложное явление, представляющее собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т. д.» (Комарова, Векуа, 2017). Существует мнение, что третий изучаемый язык «становится компонентом трилингвизма не с момента начала его изучения, а с момента достижения учащимися известного уровня владения третьим языком» (Махмудова, 2016).

В предыдущем параграфе уже говорилось о положительном влиянии билингвизма на развитие ребенка. К этому явлению можно отнести также мнение о том, что в большинстве случаев детям-билингвам легче усваивать последующие языки. Но, тем не менее, причины, по которым детям-билингвам легче усваивать последующие языки, не совсем ясны. Возможно, что билингвизм является хорошей подготовительной школой для последующего изучения языков.

Современные естественные дети-билингвы – потенциальные носители трилингвизма. На сегодняшний день очень популярным стало обучать детей с раннего возраста иностранному языку, в частности английскому, что и повлияло на становление трилингвизма при национально-русском билингвизме.

Вслед за Н.В. Барышниковым мы будем считать искусственным трилингвом «того человека, который кроме своего родного языка компетентен в двух языках, способен при необходимости на коммуникативно достаточном уровне пользоваться тем или иным из них последовательно или попеременно» (Барышников, 2003: 8).

Мы полагаем, что в настоящий момент ситуация такова, что на территории Российской Федерации на основе существующего национально-русского двуязычия фактически формируется искусственный трилингвизм, начиная со времени обучения в средней школе и заканчивая вузовским образованием. Дети, владеющие коми-пемязским и русским языком, являются естественными билингвами, а также потенциальными носителями трилингвизма. Это связано с тем, что в школе дети помимо родного и русского языка изучают английский язык.

Валентик С.А. в статье «Вопросы обучения английскому языку как иностранному в билингвальной многоязычной среде в российском ВУЗе» говорит о главных составляющих, на которые нужно обратить внимание в процессе преподавания иностранного языка студентам-билингвам. К ним относится взаимодействие родного и иностранного языков посредством русского языка и развитие межкультурной компетенции с учетом окружающей социокультурной среды (Валентик, 2014).

В нашей работе будет рассмотрен начальный этап формирования искусственного трилингвизма у детей среднего возраста от 11 до 13 лет в учебной аудитории, средней школы.

В различных регионах России проводятся исследования усвоения английского языка в условиях билингвизма. Можно отметить некоторые научные проблемы, которые решаются авторами научных статей. В работе «Психолингвистические особенности обучения иностранным языкам в условиях двуязычия» Матвеева Г.Д. приходит к выводу, что при обучении иностранным языкам билингвов нужно определить тип двуязычия и определить доминантный язык (Матвеева, 2012).

Байкалова Е.Д и Монгуш Д.Ш. в работе «Принципы обучения английскому языку в условиях тувинско-русского билингвизма (из опыта работы научной школы изучения английского языка *kyzylsummercamp*)» приходят к выводу, что двуязычие имеет положительное влияние при обучении английскому языку и к положительным моментам относят преимущество лингвистического опыта детей-билингвов (Байкалова, Монгуш, 2016).

Стоит отметить также работу Усманов Т. И. «Особенности проявления интерференции при обучении английскому языку в условиях русско-чеченского билингвизма», в которой предлагается разработать новую модель обучению иностранному языку детей - билингвов, которая будет базироваться на компаративном исследовании контактирующих языков.

На основе анализируемых научных статей, можно сказать о том, что в настоящее время идут поиски эффективной методики преподавания иностранного языка в условиях естественного детского двуязычия. Знания языковых и психологических способностей детей-билингвов оказываются недостаточными для того, чтобы создать эффективную методику преподавания иностранного языка.

У каждого языка есть своя логика, грамматика, синтаксис, структура словаря. Создание методики преподавания иностранного языка в билингвальной среде является сложным и длительным процессом, но в некоторых регионах страны уже начинается активное изучения данного вопроса.

Трилингвизм в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма еще не достаточно исследован, но есть попытки создания методики преподавания английского языка в коми-пермяцко-русской среде. Так А.В. Лобанова в статье «Об особенностях преподавания английского языка в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма» представляет сравнительно-сопоставительный анализ английского, русского и коми-пермяцкого языков. А.В. Лобанова учитывает принципы родного языка, в основу которого

положены принципы трансфера и интерференции. Автор указывает, что «положительным моментом (трансфером) для коми-пермяка при изучении фонетики английского языка будет отсутствие оглушения согласного в конце слова в родном языке» (Лобанова, 2015: 244).

Из выше сказанного можно сделать следующий вывод: дети естественные билингвы являются потенциальными носителями трилингвизма. Вопрос о методике преподавания иностранного языка в условиях билингвизма до сих пор остается открытым, хотя и есть предположения, что дети-билингвы лучше усваивают последующие языки, чем монолингвы. В связи с этим, в эмпирической части работы мы будем рассматривать особенности освоения английского слова детьми-билингвами в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма.

Выводы по главе 1

1. Вопросы естественного детского билингвизма и формирующегося искусственного трилингвизма являются взаимосвязанными и открытыми для изучения. Для отечественной науки многие проблемы естественного детского национально-русского билингвизма по-прежнему остаются мало исследованными. Специфика национально-русского учебного (искусственного) трилингвизма заключается в том, что практически все комбинации языков включают русский язык: как в сочетании с этническим языком, так и в сочетании с иностранным языком, в большинстве случаев с английским языком, который осваивается детьми билингвами в учебной аудитории.

2. Быть естественным билингвом – это значит не просто владеть вторым языком, это значит быть носителем другой культуры, уметь понимать другую ментальность, ощущать свою принадлежность к людям, использующим и этот, и другой языки. Речь – важный, но не полностью определяющий аспект культурного развития ребенка

3. Быть естественным билингвом – это значит быть потенциальным трилингвом. При обучении детей билингвов необходимо создавать оптимально положительные учебные ситуации, при которых ребенок будет полноценно усваивать два языка (например, коми-пермяцкий и русский) и последующие иностранные языки.

ГЛАВА 2. ОСВОЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО СЛОВА ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ В УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ

Задачи данной главы – рассмотреть типы полученных реакций при свободном ассоциативном эксперименте и на этом основании описать особенности освоения англоязычного слова детьми билингвами.

Глава состоит из четырех параграфов. В первых трех параграфах будут рассмотрены пути освоения англоязычного слова детьми-билингвами в 5, 6 и 7-ых классах. В четвертом параграфе описывается динамика освоения иноязычного слова детьми билингвами на протяжении всего среднего школьного возраста.

2.1 Пути освоения англоязычного слова детьми-билингвами в 5 классе

Одним из актуальных вопросов психолингвистики на сегодняшний день становится вопрос об освоении англоязычной лексики детьми-билингвами. На территории коми-пермяцкого округа широко распространен коми-пермяцко-русский билингвизм. Коми-пермяцко-русский билингвизм является естественным билингвизмом, который формируется в естественной среде в следствии постоянного контакта двух языков и двух культур.

В то же время в условиях учебной ситуации на фоне коми-пермяцко-русского билингвизма идет постоянный процесс формирования комбинированного (смешанного, субординативного) трилингвизма. Его формирование и становление охватывает период обучения иностранному языку в средней и высшей школе, поэтому этот тип трилингвизма может характеризоваться как массовое явление. Содержанием комбинированного трилингвизма является соотношение трёх языков: двух родных (коми-пермяцкого и русского) и иностранного (английского).

Для того, чтобы оценить и проследить пути освоения англоязычного слова детьми-билингвами нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент.

Цель данного эксперимента – выявить особенности освоения английского слова детьми-билингвами на основе анализа разнообразных ассоциативных связей, формирующихся в лексиконе детей-билингвов при изучении английского языка.

Сводный ассоциативный эксперимент проводился с 72 учащимися: 29 учащихся 5-го класса Крохалевской, Архангельской и Верх-Юсьвинской школ; 14 учащихся 6-го класса Верх-Юсьвинской и Архангельской школ; 29 учащихся 7-го класса Крохалевской, Верх-Юсьвинской и Архангельской школ.

Методика проведения свободного ассоциативного эксперимента заключается в том, что испытуемому дается список английских слов и предлагается записать первое слово, пришедшее в голову и связанное с данным словом. Языковой код ответа экспериментатором не оговаривается.

Экспериментальный список состоял из 19 английских слов, которые относятся к «сквозной» учебной лексике, предназначенной для освоения в начальной школе: *monkey* ‘обезьяна’, *beautiful* ‘красивый’, *make* ‘делать’, *green* ‘зеленый’, *good* ‘хороший’, *happy* ‘счастливый’, *stone* ‘камень’, *sitdown* ‘сесть’, *fox* ‘лиса’, *smile* ‘улыбка’, *city* ‘город’, *dance* ‘танец’, *picture* ‘картина’, *jump* ‘прыгать’, *window* ‘окно’, *left* ‘влево’, *animal* ‘животное’, *sing* ‘петь’, *sun* ‘солнце’.

В **результате** эксперимента во всех возрастных группах было получено 1. 019 ответов-реакций. Принципиально важным является то, что все реакции были даны на русском языке. Соответственно все ассоциативные пары были представлены со смешанным англо-русским кодом.

Весь полученный массив ассоциативных пар (АП) был разбит на три группы: 1) АП с *переводными связями*, 2) АП с *фонетико-графическими связями*, 3) АП с *собственно семантическими связями*.

Переводные связи – это связи, которые устанавливаются между английским словом и его переводным эквивалентом: *fox* – лиса, *beautiful* – красивый, *take* – делать.

Фонетико-графические связи – это такие связи, которые устанавливаются по созвучию или графическому сходству, например: *make*–Македон, *monkey*–манка, *green*– грипп, гром, гриль, *good*–гудит.

Собственно семантические связи – это «связи слова с другими словами, входящими вместе с ним в одну семантическую систему» (Нелюбин, 2003)

В 5-ом классе нами было получено 445 реакции. Все типы АП распределились следующим образом. От общего количества реакции переводные АП составили 66 %, фонетико-графические АП – 24 %, семантические 10% (Рис 1).

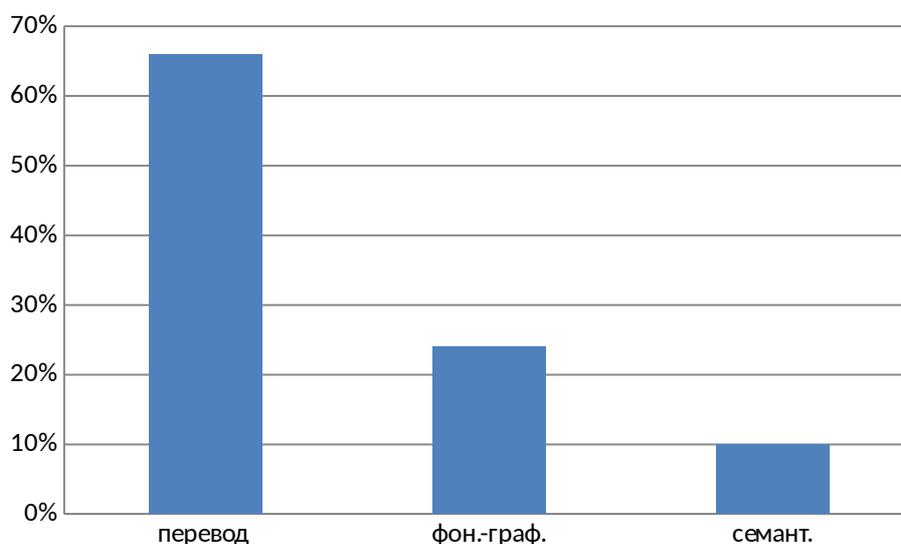


Рис.1. Группы англо-русских ассоциативных пар: 1) переводные, 2) фонетико-графические, 3) семантические пары у учащихся 5 класса

Первая группа – это АП с переводными связями.

В 5-ом классе количество переводных реакций составило 66% от общего числа реакций (см. Рис. 1)

Вторая группа – это АП с фонетико-графическими связями.

В данную группу вошли фонетико-графические связи, собственно графические связи, транслитерации и персеверации (повторы). Количественное распределение данных реакций можно увидеть на графике (См. Рис. 2).

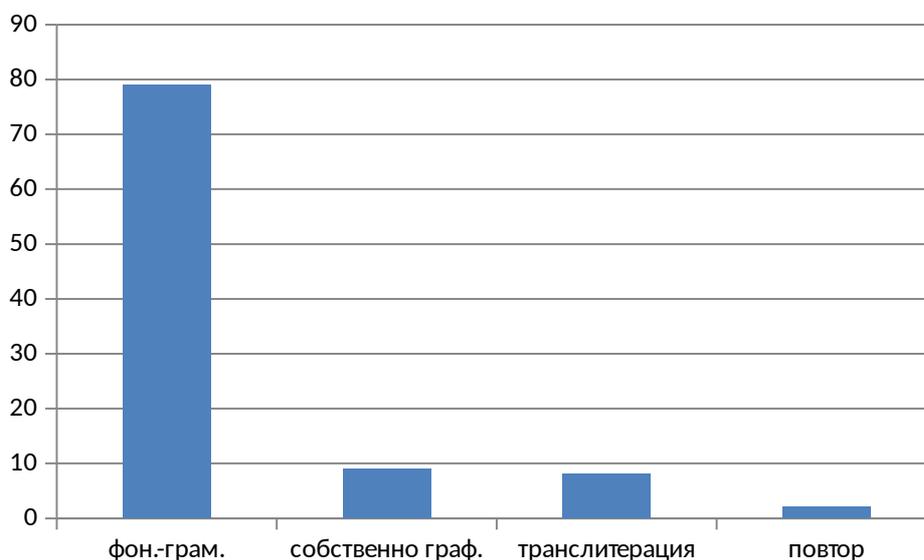


Рис.2. Количество типов фонетико-графических АП в 5 классе

На первом месте в данной группе стоят **фонетико-графические связи**, которые составили 79% от общего количества всех реакций, приведем примеры: *good* – *год*, *гудит*, *fox* – *сок*, *city* – *сеть*.

Следующий тип реакций – собственно графические связи. **Собственно графические связи** – это связи, при которых испытуемые опираются на графическую составляющую слова-стимула, например: *make* – *мак*, *happy* – *Наруто*, *stone* – *стон*. От общего количества всех реакций собственно графические связи составили 9%.

Кроме того, в данной группе можно выделить такой тип реакций, когда испытуемый опирается на звуковое/ графическое сходство и дает опосредованную другим словом реакцию, например: *monkey* ☑ манка (звуковое сходство) ☑ крупа; *beautiful* ☑ bear (графическое сходство) ☑ медведь; *make* ☑ мак (графическое сходство) ☑ цветок. В этих случаях ребенок опирается на какую-либо часть англоязычного слова, продуцирует

имплицитную фонетико-графическую реакцию, и уже на ее основе дает перевод:(bear) ➡медведь, либо продуцирует новую семантическую связь: (манка) ➡крупна. Подобные связи встречается лишь в 5-ом классе.

К группе фонетико-графических связей мы также отнесли транслитерацию и персеверацию (повтор).

Транслитерация – это «передача текста, написанного с помощью одного алфавита, средствами другого алфавита» (Нелюбин, 2003). Транслитерация составила 8% от общего количества всех реакций. Приведем примеры: *beautiful* – бьютифул, *green* – грин, *city* – сити. В этих примерах графический облик англоязычного слова представлен кириллицей (буквами русского и коми-пермяцкого алфавита), а правила письма, общие для двух языков, переносятся на англоязычное слово.

Следующий тип реакций – **персеверация** (или повторы), но повторы даны в количестве меньше 5%, и становится статистически незначимой для экспериментального исследования. Примеры **повтора**: *city* – *city*, *dance*–*dance*, и др. Повторы говорят о том, что графический облик англоязычного слова обособляется от единой кириллической системы двух языков и закрепляется в памяти в виде графической системы английского языка. Таким образом, на закрепление в памяти графического облика слова влияет эффект повторения.

Третья группа – это АП с собственно семантическими связями.

В данную группу вошли следующие связи: синтагматические связи, парадигматические связи и тематические связи. Распределение выявленных типов реакций можно увидеть на графике (См. Рис. 3).

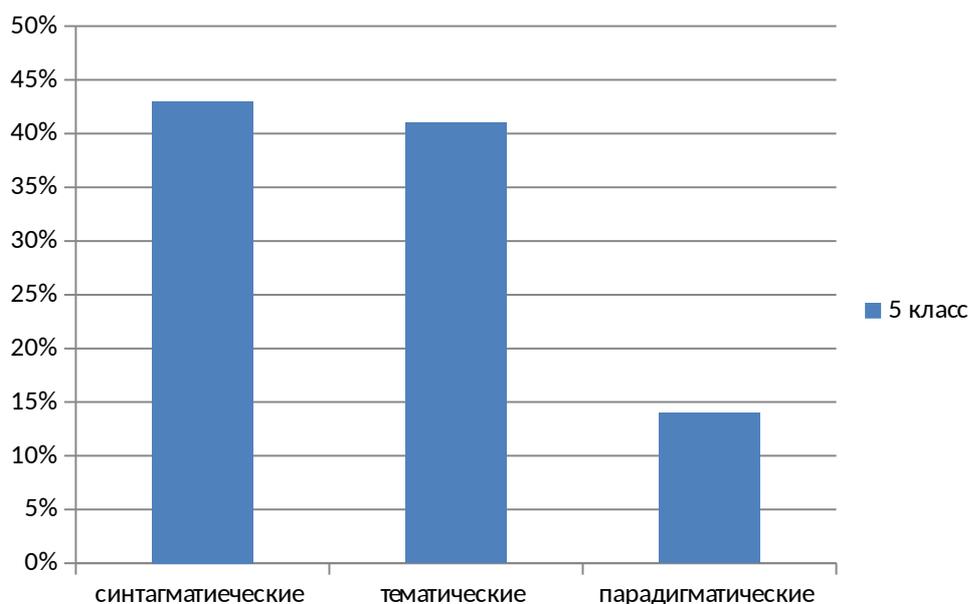


Рис.3. Количество семантических типов АП в 5 классе

На первом месте в группе АП с собственно семантическими связями стоит синтагматика. **«Синтагматические связи** проявляются в закономерностях соединения слов в линейном ряду, в составе словосочетаний, предложений и текста» (Бабенко, 2008: 13). Данная связь возникает у испытуемых при освоении иноязычного слова в рамках словосочетания устного или письменного контекста, например: *happy–праздник, день, stone–большой, sing–телефон*. Синтагматическая связь в 5-ом классе составила 43% от общего количества всех реакций.

На втором месте стоят тематические реакции. **Тематические связи** – это связи, которые представляют собой ситуативные связи обозначенного словом-стимулом объекта, например: *picrute–ручка, smile–колобок, fox–обманывать, хитрость*. Данная связь в 5-ом классе составила 41%.

И на третьем месте стоит такой тип реакций как парадигматика. **«Парадигматические связи** – это такие связи, которые имеют сходство формальное или семантическое – при минимальных различиях. Они формируют лексические множества разной природы, которые принято называть парадигмами слов» (Бабенко, 2008: 12). Например: *animal–волк, слон, good–удача, green–черный*. Именно через парадигматические

ассоциации лучше всего проявляется характер отношений между словами в сознании говорящих. В 5-ом классе парадигматические связи достигли 14%.

Таким образом, на основании количественных данных, которые мы получили в ходе эксперимента, и построенных графиков, можно говорить о том, что в 5-ом классе большой процент всех ассоциаций составили переводные связи. Далее идут фонетико-графические связи в количестве 24%, а затем собственно графические связи в количестве 10%. В группе фонетико-графических связей мы выделили тип реакций, при которых испытуемый опирается на звуковое / графическое сходство. Важно отметить, что подобные реакции встречается только в 5-ом классе. Такие примеры как *monkey* ➤ манка (звуковое сходство) ➤ *крупна*; *beautiful* ➤ bear (графическое сходство) ➤ *медведь* и т.д. могут говорить о том, что опора на звуковой или графический образ может облегчить пути доступа к значению слова.

Полученные нами количественные данные о переводных, синтагматических и тематических связях указывают на то, что примерно у половины наших испытуемых 5 класса речевые механизмы находятся на стадии готовности к продуцированию и восприятию речи на английском языке. (Тематические связи репрезентируют стереотипные внеязыковые ситуации; с синтагматическими связями соотносится связность речи; переводные связи указывают на межъязыковую синонимию, т.е. поиск англоязычного слова с адекватным по содержанию русскому слову). Однако высокая активность фонетических связей (79%) оказывает сильное торможение на активацию семантических связей у детей 5 класса.

2.2 Пути освоения англоязычного слова детьми-билингвами в 6 классе

На основе полученных данных при проведении ассоциативного эксперимента в 6-ом классе нами были выделены следующие АП: 1) АП с переводными связями, 2) АП с фонетико-графическими связями, 3) АП с собственно семантическими связями.

Полученные результаты АП в 6-ом классе распределились следующим образом (См. Рис. 4).

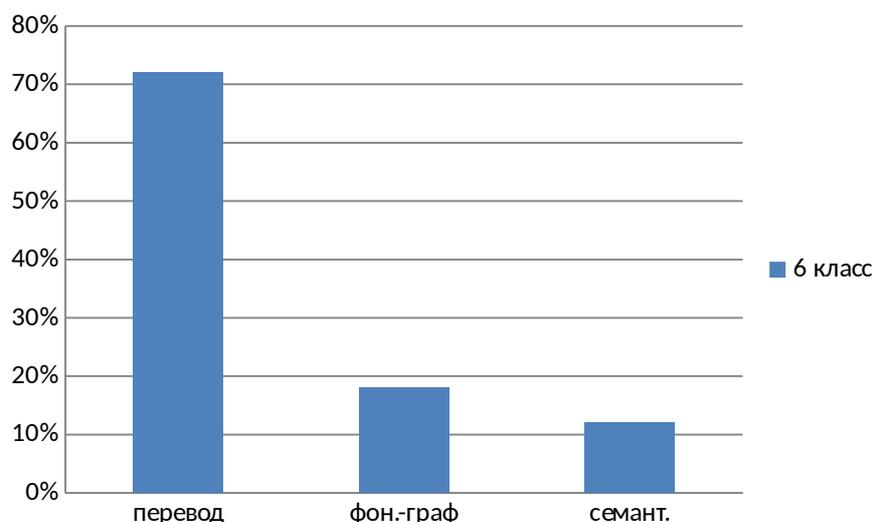


Рис.4. Группы англо-русских ассоциативных пар: 1) переводные, 2) фонетико-графические, 3) семантические пары у учащихся 6 класса

Сравнение групп англо-русских ассоциативных пар 6-го класса с 5-ым, представлено на графике (См. Рис. 5). На первом месте в группе англо-русских ассоциативных пар стоят **переводные связи**. В 6-ом классе количество переводных связей составило 72%, что на 6% больше, чем в 5-ом (См. Рис. 5).

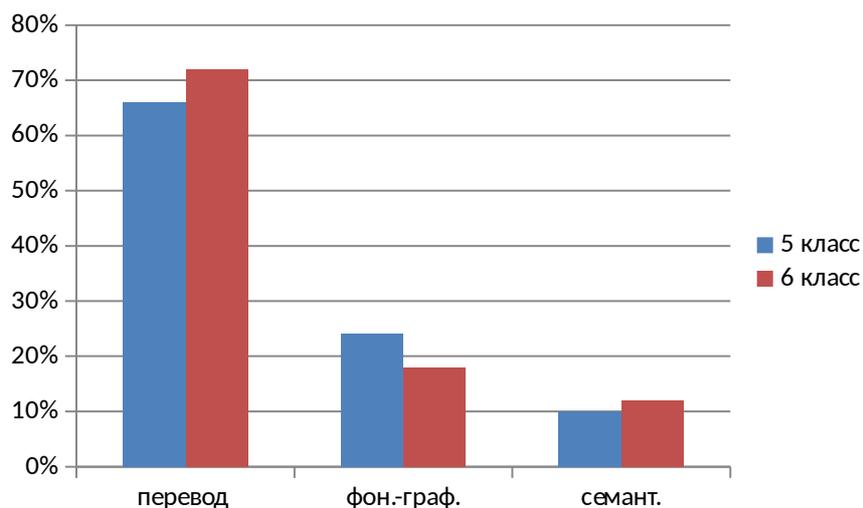


Рис.5. Группы англо-русских ассоциативных пар: 1) переводные, 2) фонетико-графические, 3) семантические пары у учащихся 5-6 классов

Увеличение переводных связей к 6-му классу закономерно, так как с изучением английского языка словарный запас учащихся пополняется. Приведем примеры переводных реакций в 6-ом классе: *window* – *окно*, *green* – *зеленый*, *fox* – *лиса*, *sing* – *петь*. На слова: *fox*, *beautiful*, *sitdown*, *dance* получено 100% переводных реакций. Подобная тенденция проявляется только в 6-ом классе.

Следующая группа - **фонетико-графические связи**. В данную группу также входят собственно-графические связи, фонетико-графические, транслитерация, повтор. Полученные данные внутри этой группы в сравнении с 5 классом показаны на графике (См. Рис.6).

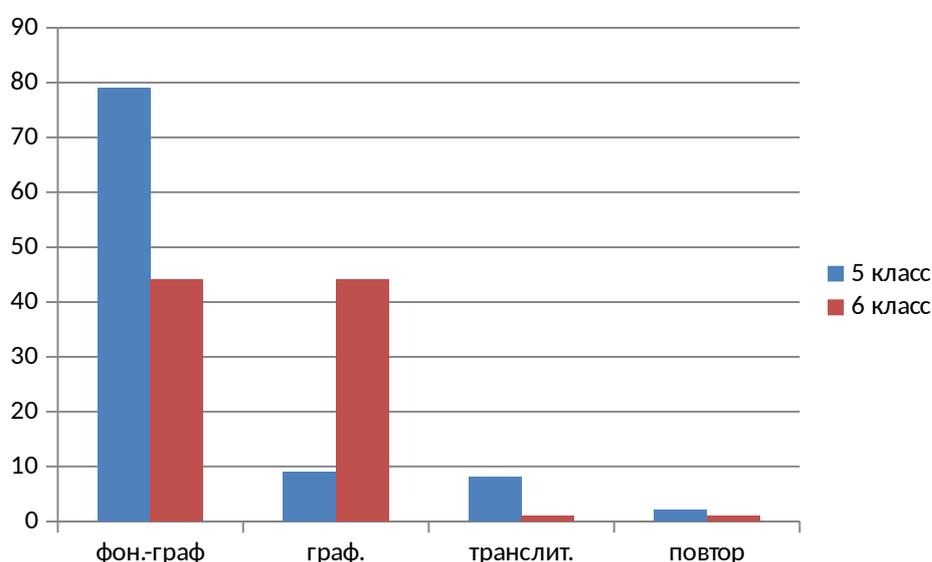


Рис.6. Количество типов фонетико-графических АП в 5 и 6 классе

В этой группе по количеству АП на 1-ом месте стоят **фонетико-графические связи**. Количество фонетико-графических связей к 6-му классу снижается до 35% и составляют 44% от общего количества всех реакций. Приведем примеры фонетико-графических связей: *stone* – *стол*, *smile* – *самый*, *sing* – *сидеть*, *make* – *имя*.

На 2-ом месте – **собственно графические связи**. Даная связь по сравнению с 5-ым классом увеличилась на 35% и в 6-ом классе составляет 44% от общего количества всех реакций. Приведем примеры собственно-

графических связей: *make* – мак, *stone* – стон, *sing* – подписать, подписывать, знак.

На 3-ем месте – транслитерация. К 6-му классу количество данной связи сократилось до 1% в следствии чего, эта связь становится статистически незначимой для экспериментального исследования, так как количество реакций составило меньше 5%.

На 4-ом месте **повторы**, которые также составили 1%. Примеры повтора: left – прыжок

Таким образом, на основании полученных данных в ходе эксперимента в группе фонетико-графических связей мы видим, что к 6-му классу начинают уменьшаться фонетические связи, но собственно графические связи увеличились на 35%. Кроме того, к 6-му классу постепенно начинают исчезать такие реакции как транслитерация и повтор.

Далее рассмотрим **собственно семантические связи**. В эту группу входят синтагматические связи, парадигматические связи и тематические связи. Соотношение этих типов связи представлены на графике в сравнении с 5-ым классом (См. Рис. 7). На графике показано, что количество синтагматических и тематических связей резко падает до 8%-9% уровня по сравнению с 5 классом. Количество синтагматических и тематических связей сокращается на 35%-32% и приближается к уровню парадигматических связей.

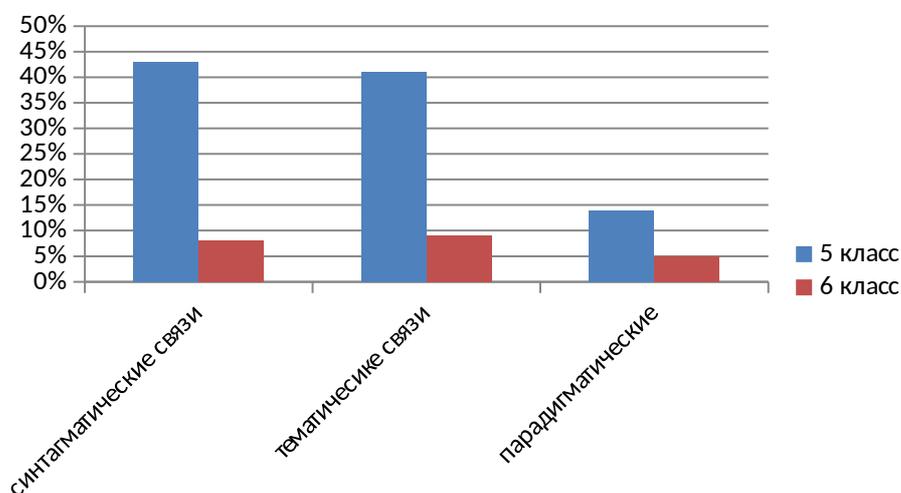


Рис.7. Количество семантических типов АП в 5 и 6 классе

Таким образом, В 6-ом классе **на первое место** становятся **тематические и синтагматические связи**. Разница между ними составила не более 2%.

Приведем примеры тематических связей: *window* – ток, *sun*– хорошо, *good*– веселье, *smile* – смех, *left*–остановил.

Примеры синтагматических связей: *happy*– праздник, *green* – цвет, *sun*– луч.

Второе место занимают **парадигматические связи**. В 6-ом классе данная связь составляет 5%, что на 9% меньше, чем в 5-ом классе. Приведем примеры связей: *city*– деревня, *happy* – радость, *sitdown* – садись.

Таким образом, на основе полученных данных и построенных графиков мы видим, что к 6-му классу увеличилось количество переводных связей, количество активных для предыдущего возраста естественных синтагматических и тематических связей резко снизилось. Снизилось и число фонетико-графических связей. С одной стороны, сильное ослабление естественных семантических связей, а с другой, усиление переводных связей, демонстрируют активные процессы в изменении речевых механизмах, которые направляются на пословный перевод. В группе собственно семантических связях первое место занимают тематические реакции, это связано с тем, что тематические связи демонстрируют наличие стереотипных внеязыковых ситуаций.

2.3. Пути освоения англоязычного слова детьми-билингвами в 7 классе

При проведении свободного ассоциативного эксперимента в 7-ом классе мы также выделили три группы АП: 1) АП с *переводными связями*, 2) АП с *фонетико-графическими связями*, 3) АП с *собственно семантическими связями*. Полученные результаты АП в 7-ом классе распределились следующим образом (См. Рис. 8).

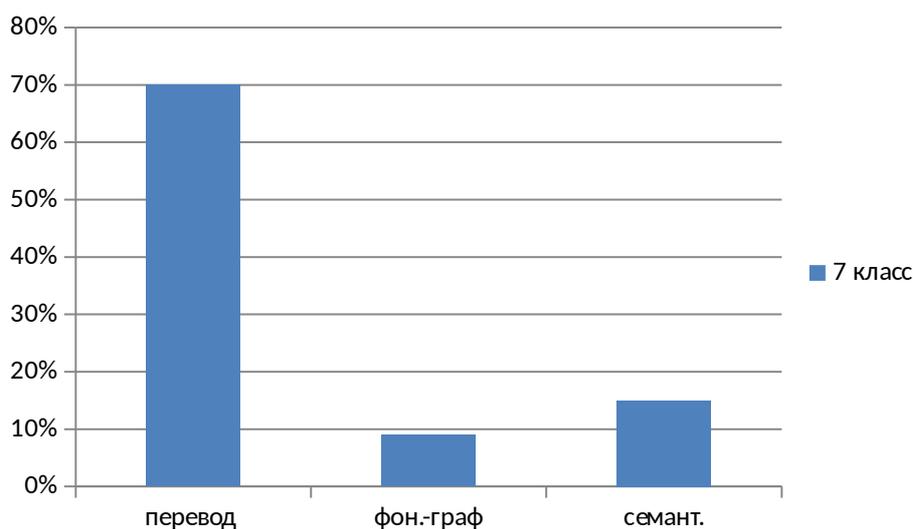


Рис.8. Группы англо-русских ассоциативных пар: 1) переводные, 2) фонетико-графические, 3) семантические пары у учащихся 7 класса

Полученные данные в группах англо-русских ассоциативных пар в сравнении с 6-ым классом вы можете увидеть на рисунке 9 (См. Рис. 9). Далее рассмотрим переводные связи в сравнении с 6-ым классом.

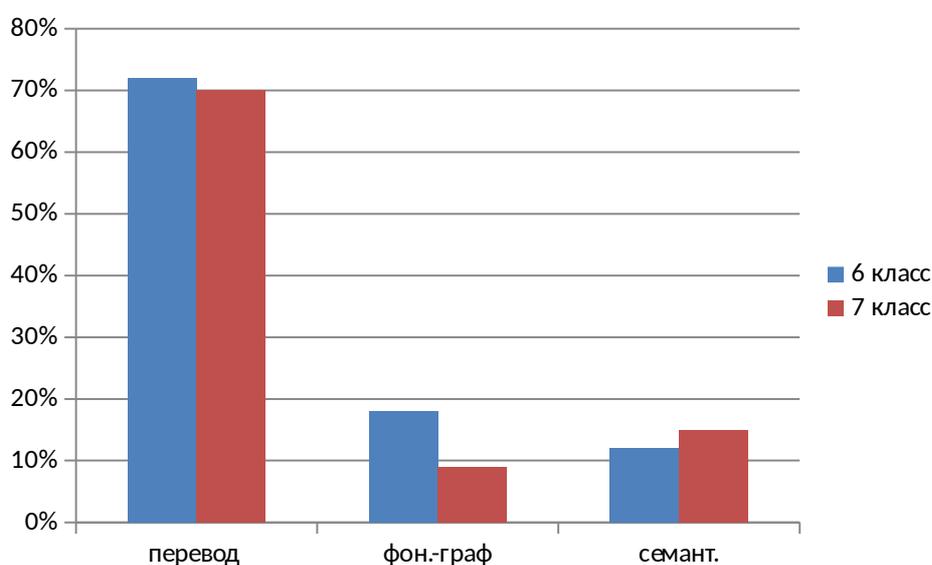


Рис.9. Группы англо-русских ассоциативных пар: 1) переводные, 2) фонетико-графические, 3) семантические пары у учащихся 6-7 классов

В 7-ом классе количество **переводных** связей составило 70%. Мы видим что их количество осталось на том же уровне, что в 6 классе (72% в 6 кл. и 70% в 7 кл.) (См. Рис. 9)

Это говорит о том, что переводные связи достигли своего предела: они составляют 2/3 объема от всех реакций и пр. Также переводная реакция превалирует над всеми другими типами реакций. Это объясняется, по-видимому, тем, что на сегодняшний день, среди методов обучения английскому языку ведущим все-таки остается переводной метод обучения. Так как во всех классах, обучение переводу является необходимым этапом при изучении иностранного языка.

Рассмотрим вторую группу АП – с **фонетико-графическими** реакциями. Распределение реакций в группе фонетико-графических связей отображены на графике и показаны в сравнении с 6-ым классом (См. Рис. 10).

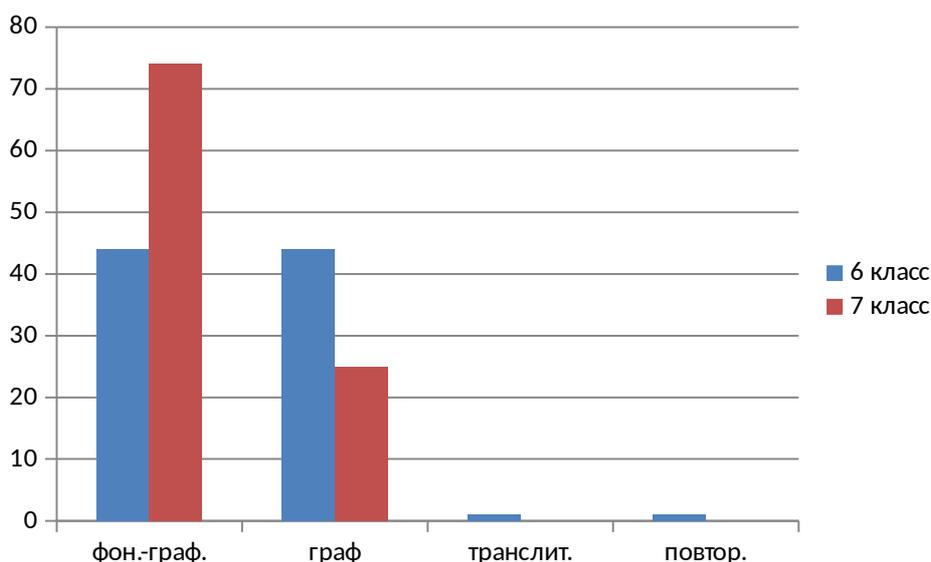


Рис. 10. Количество типов фонетико-графических АП в 6 и 7 классе

Первое место в данной группе занимают **фонетико-графические связи**, которые составили 74%. В сопоставлении с 6-ым классом количество фонетико-графических связей увеличилось в три раза. Приведем примеры фонетико-графических связей: *make* – *мама, мойка*, *stone* – *стон*, *fox* – *коробка*, *city* – *кити*.

Количество фонетико-графических связей на протяжении всего времени конкурирует с переводными связями. Мы предполагаем, что опора

на звуковой образ облегчает пути доступа к значению слова, поэтому данная стратегия становится одной из ведущих при освоении англоязычного слова.

Второе место занимают **собственно-графические связи**. Приведем примеры: *make*–макет, *sing*–знак, подписывать. В 7-ом классе количество графических связей составило 25%. По сравнению с 6-ым классом данная связь становится активней. Увеличение собственно-графических связей к 7-му классу может говорить о том, что в 7 классе скорость чтения детей на английском языке увеличивается и вместе с этим происходит становление графического перцептивного словаря. В результате этого в сознании школьника сосуществуют и звуковой и графический образ англоязычного слова.

На основании построенного графика мы видим, что в 7-ом классе отсутствуют такие связи как транслитерация и персеверация, которые наиболее характерны для 5 класса.

Перейдем к анализу **третьей группы** – АП с **собственно семантическими связями**. Распределение собственно семантических связей в сравнении с 6-ым классом отображено на графике (См. Рис 11). На графике показано, что в 7 классе, в отличие от 6 класса, наблюдается активный рост собственно семантических связей.

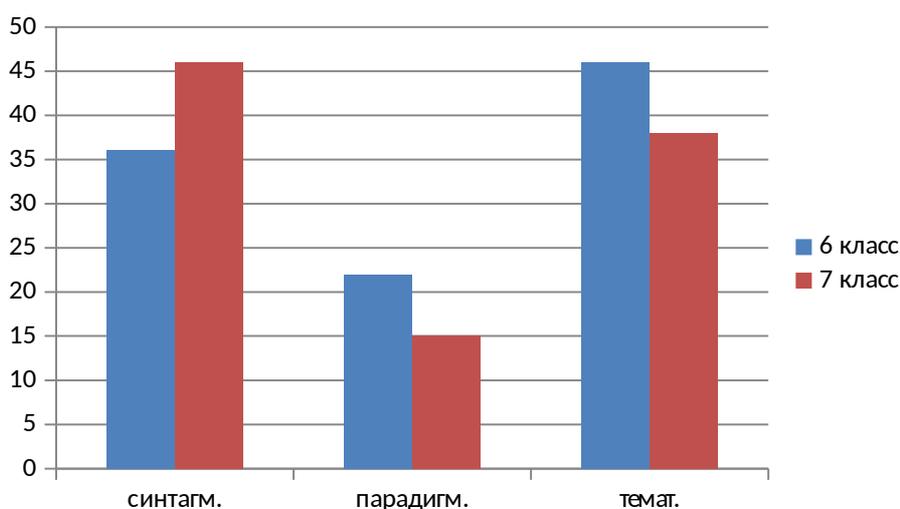


Рис. 11. количество семантических типов АП в 6 и 7 классе

На рис.11 показано, что в 7-ом классе начинают увеличиваться синтагматические связи. По сравнению с 6-ым классом данная связь

увеличивается и достигает 46%. Но такие связи как парадигматика и тематика уменьшаются. Парадигматика уменьшилась на 7%, а тематика на 10%. В этом случае мы видим, что к 7-му классу парадигматика сохраняет свою ослабленность.

Первое место в иерархии семантических связей занимают **синтагматические связи**. По сравнению с 6 классом их количество выросло на 10 %, и она составляет 46 % от числа всех семантических связей. Приведем примеры: *dance* – дама, *city*–Пермь, *fox*– хитрая, *stone*–твердый, *green*–трава. Большое количество синтагматических реакций связано с тем, что у детей сформировался опыт запоминания английского слова в речевом контексте. Для расширения семантического поля учащимся необходимо вводить слово в контекст. Если синтагматические связи обеспечивают прочность запоминания слова в контексте, то это значит, и мгновенный вызов слова вместе с контекстом из долговременной памяти. Это естественная стратегия освоения любого языка в естественной коммуникативной ситуации.

Второе место занимают **тематические связи**. В 7-ом классе количество реакций составило 38%, данная связь к 7-му классу уменьшилась на 8%. Приведем примеры: *picture*–дом, *sun*–младенец, весна, *window*–свет, улица, *jump*–скакалка, *dance*–прощайте. Тематические связи, как и синтагматические, обусловлены контекстом. Если синтагматические связи обусловлены текстовым контекстом, то тематические связи обусловлены контекстом референтной ситуации.

Третье место в данной группе отводится **парадигматическим связям**. В 7-ом классе количество связей составило 15%. К 6-му классу парадигматические связи уменьшаются на 7%. Парадигматические связи так же, как и синтагматические, обеспечивают прочность запоминания слова. Приведем примеры: *green* – черный, *animal* – человек, Андрей, *sing* – звук. Для расширения семантического поля учащимся необходимо вводить слово в контекст.

Анализ семантических связей говорит о том, что в 7 классе у детей-билингвов активно начинает формироваться система семантических связей смешанного (англо-русского) языка. Это говорит о том, что в таком случае формируется система смешанного языка, и англоязычная система.

Таким образом, на основании полученного графика, мы можем говорить о том, что освоение иноязычного слова может происходить как отдельное, так и в контексте. Если рассматривать освоение отдельного слова – то в этом случае мы получим фонетико-графические и переводные слова. А если слово осваивается в контексте – то здесь мы получаем синтагматические и тематические. Переводные реакции преобладают во всех классах. Фонетические и семантические реакции конкурируют между собой. В 7 классе уже отсутствуют такие реакции как, транслитерация, персеверация.

2.4. Динамика освоения иноязычного слова детьми-билингвами среднего школьного возраста

В этом подразделе мы рассмотрим динамику освоения иноязычного слова детьми-билингвами на протяжении всего среднего школьного возраста. При этом постараемся распределить результаты в хронологическом порядке с применением графиков (См. Рис. 12)

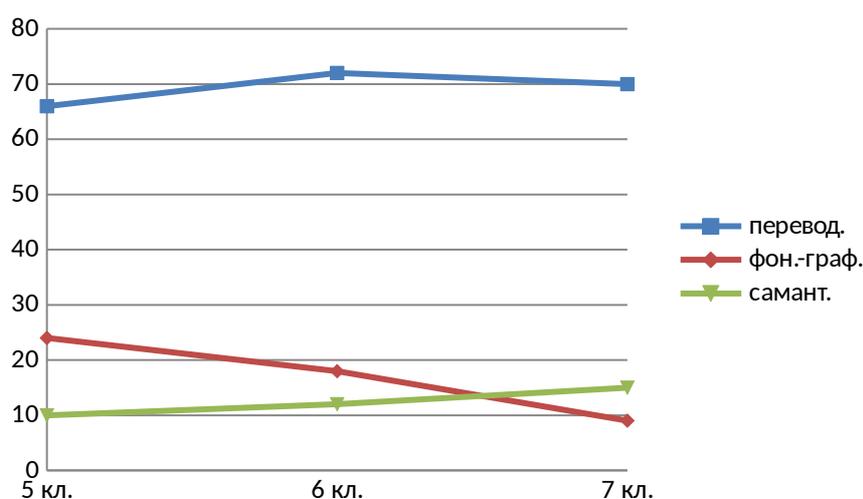


Рис. 12. Распределение типов АП в 5, 6, 7 классах

На рис. 12 показано, что при освоении англоязычного слова на протяжении всего среднего школьного возраста переводные связи являются

доминантными. Фонетико-графические и семантические связи находятся по отношению друг к другу в обратных отношениях. От 5 класса к 7 классу наблюдается постоянное снижение фонетико-графических связей и рост семантических связей. К 7 классу количество семантических связей начинает превышать количество фонетико-графических связей на 5%, что уже является статистически значимым.

Рассмотрим динамику каждого типа связей.

1.Переводные связи. АП этого типа составляют $\frac{2}{3}$ от общего количества всех ответов (66% - 5 кл., 72% - 6 кл., 70% - 7 кл.). Такое обилие переводных реакций объясняется, во-первых, тем, что в своей естественной речи билингвы часто используют перевод с коми-пермяцкого языка на русский и, наоборот. И, во-вторых, в учебной ситуации при обучении английскому языку большое внимание уделяется переводу, так как перевод способствует пониманию содержания прослушанного или прочитанного слова или текста.

2.Фонетико-графические связи. В 5 классе фонетико-графические связи составляют 24%. В 6 классе их количество снижается до 18% . В 7 классе их становится в 3 раза меньше, чем в 5 классе (9%). Таким образом, с 5 класса по 7 класс наблюдается положительная динамика к снижению фонетико-графических связей.

Большое число фонетико-графических связей у учащихся 5 и 6 класса объясняется, по-видимому, особенностью языкового сознания коми-пермяков: высокая звуко-изобразительность коми-пермяцкого языка проецируется на звуковую сферу изучаемого английского языка. Кроме этого, опора на звуковой или графический образ облегчает детям пути доступа к значению слова.

Особо следует обратить внимание на группу графических связей, свойственных детям 5 и 6 классов, которые формируются под влиянием письменных англоязычных текстов и в этом возрасте сохраняют свою активность.

3. Собственно семантические связи. У детей среднего школьного возраста количество таких семантических связей колеблется от 10% до 15% (См.: рис.13). Не смотря на их небольшое количество, именно эти связи отражают сложность и многогранность речемыслительной деятельности детей-билингвов, изучающих иностранный язык.

В психолингвистических исследованиях к семантическим связям относят парадигматические, синтагматические и тематические (ситуативно-тематические связи). Количественное распределение семантических связей по разным классам средней школы представлено на рис.13.

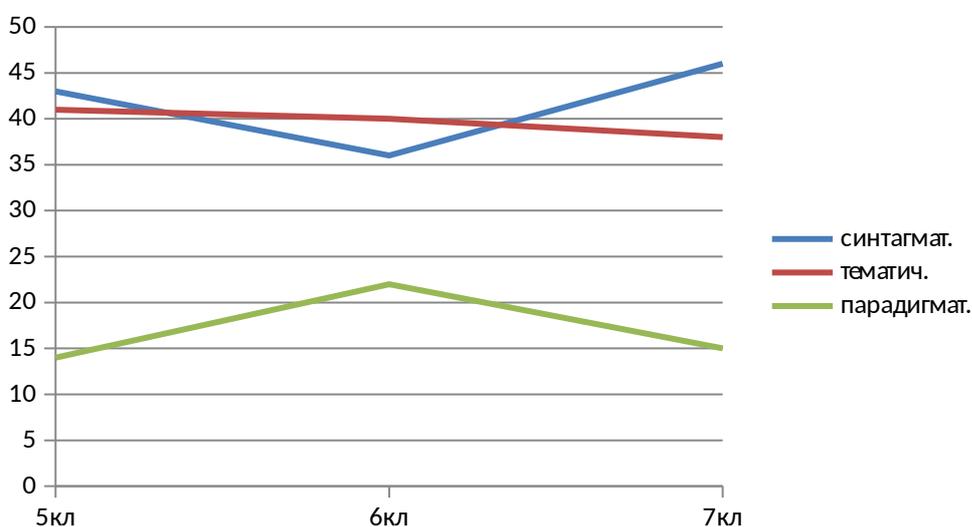


Рис.13 Распределение семантических связей в 5,6,7 классах

Рисунок 13 показывает, что во всех классах средней школы меньше всего парадигматических связей. На протяжении средней школы количество парадигматических связей колеблется от 14% до 22%.

Парадигматические и синтагматические связи находятся по отношению друг к другу в обратной зависимости. Развитие и тех, и других связей имеет U-образный характер. В синтагматических связях в одних случаях связях проявляются речевые клише английского языка (*happy– день*), в других – правила сочетаемости русского языка (*left– уйту*), в третьих –

универсальные связи (*beautiful*– улыбка). Наибольшее количество синтагматических связей появляется в 7 классе (46%) средней школы.

В тематических связях от 5 класса к 7 классу проявляется слабая тенденция к снижению. Однако в формирующейся семантической системе англоязычного слова и синтагматические, и тематические связи конкурируют между собой. Средняя величина того и другого ассоциативного типа составляет 40% от общего числа семантических связей.

Выводы по главе 2

1. На протяжении всего среднего школьного возраста англоязычное слово в искусственной ситуации обучения обрабатывается детьми-билингвами с опорой на русский язык. В результате этого у детей билингвов формируется англо-русский смешанный лексикон.
2. Смешанный англо-русский лексикон формируется под влиянием трех типов связей: фонетико-графических и семантических (переводные и непереводные). Две трети объема смешанного англо-русского лексикона занимают переводные связи, именно они формируют ядро смешанного русско-английского лексикона. Другие связи – фонетико-графические и собственно семантические являются статистически значимыми на протяжении всего среднего школьного возраста (Их число превышает 5% уровень). Количественный перевес фонетико-графических связей демонстрирует процесс торможения ими семантических связей.
3. Среди семантических связей равную степень активности проявляют синтагматические и тематические связи, на базе которых в естественных условиях формируется речевая деятельность на любом языке.

ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА «ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ» ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ КОМИ-ПЕРМЯЦКОГО ОКРУГА

Иностранный язык становится все более востребованным не только как средство коммуникации, а в большей степени как способ познавательной и профессиональной деятельности. По результатам нашего эксперимента, который проводился в Коми-Пермяцком округе, мы составили технологическую карту урока по теме «Фразеологизмы с компонентом «части тела человека». Данная технологическая карта дается в сопоставительном аспекте.

Выбор темы «Фразеологизмы с компонентом части тела человека» обоснован тем, что лексика «части тела человека» имеет большое значение в описании портрета человека, также данная лексика непосредственно связана с функционально-чувственными сторонами человеческой жизни, кроме того приведенные лексемы очень часто используются в русских, коми-пермяцких и английских фразеологизмах.

В английском языке такая лексика относится к основному словарному фонду и может составлять отдельную лексико-семантическую группу языка. В конспекте мы задействовали три языка: русский, коми-пермяцкий и английский.

Основной целью разработки урока стало создание благоприятных условий для усвоения третьего языка и воспитание любви к языкам. Данная разработка урока разовьет умение быстро переключаться с одного языка на другой, поможет закрепить знакомые связи иноязычных речевых единиц с их эквивалентами в родном языке. Разработанные упражнения направлены на то, чтобы учащиеся самостоятельно вводили представленные лексемы на английском в контекст, так как это важно для формирования речевой

деятельности. Стоит учесть и то, что английский язык накладывается на ранее изученный родной язык.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

Класс: 5

Тема: Фразеологизмы с компонентом «Части тела человека».

Тип урока: урок открытия новых знаний.

Цель урока: познакомить учащихся с понятием «фразеологический оборот», уметь находить фразеологический эквивалент в английском и коми-пермяцком языках, научить детей пользоваться фразеологизмами в устной речи; воспитать любовь к русскому, английскому и коми-пермяцкому языкам.

Задачи:

Образовательные:

- дать понятие фразеологическому обороту и уметь находить фразеологизмы в тексте;
- вспомнить материал по теме лексика;
- уметь находить фразеологические эквиваленты в коми-пермяцком и английском языках;
- обогатить словарный запас учащихся на английском языке по теме «части тела человека»

Воспитательные:

- воспитать любовь к русскому, коми-пермяцкому и английскому языкам;
- воспитать уважительное отношение друг к другу;
- воспитать аккуратность при письме.

Развивающие:

- развить у учащихся устную и письменную речь;
- развить интерес к теме;

- развить творческие способности.

Планируемые результаты:

- **познавательные УУД:** самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной форме, выбор наиболее эффективных способов решения задач, структурирование знаний;
- **регулятивные УУД:** целеполагание, планирование, оценка результатов работы, внесение необходимых дополнений и исправлений, реального действия и его результата;
- **коммуникативные УУД:** планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, соблюдение правил речевого поведения, умение высказывать и обосновывать свою точку зрения.

Оборудование: компьютер, проектор, презентация, карточки.

ХОД УРОКА.

Этап урока	Содержание урока	Деятельность учителя	Деятельность учащегося	УУД
1.Орг. момент	- Здравствуйте, ребята! Посмотрите на соседа по парте, улыбнитесь друг другу и с таким хорошим настроением начнем наш	Приветствие, проверка готовности к уроку	Настраиваю тся на работу на роке.	Личностные: развить положительное

	урок!			отношен ие к уроку.
2. Актуа лизац ия ранее изуче нного матер иала	- Давайте вспомним, тему прошлого урока. Сейчас проведем небольшой опрос.	Вопросы: -что такое лексика? -что такое лексическое значение слова? -дайте определение антонимам, синонимам и омонима.	Пишут определени я на листочках.	Коммун икативн ые: уметь слушать друг друга; Личност ные: уметь найти и взять для себя нужный материал .
3. Поста новка пробл емы	Проблемная ситуация. К.И. Чуковский в своей книге “От двух до пяти” описывает такие ситуации: Трехлетняя дочка решила, что день будет черного цвета, и очень долго и нетерпеливо ждала, когда же придет этот день. Пожалуешься, например, при ребенке:	Чтение текста, подведение к теме урока, объяснение нового материала.	Строят свои предположе ния. Работа с фразами. Формулирую т тему урока, записывают в тетрадь. Ставят цели	Регуляти вные: Целепола гание. Высказы вание предполо жения на основе наблуден ий.

	<p>- У меня сегодня ужасно трещит голова!</p> <p>А ребенок насмешливо спросит:</p> <p>- Почему же не слышно треска?</p> <p>-Что мы наблюдаем в этой ситуации? Почему ребенок повел себя так?</p> <p>-Ребенок не понял взрослых.</p> <p>-Поразмышляем над причинами непонимания. В этих выражениях слова теряют свою самостоятельность, а смысл имеет только все выражение в целом, вся фраза, поэтому и называются они фразеологизмы.</p>		урока.	<p>Формулирование проблемы урока;</p> <p>Познавательные :</p> <p>определение основной и второстепенной информации.</p> <p>Коммуникативные:</p> <p>аргументация своего мнения и позиции в коммуникации.</p>
4. Откр	-дайте определение, что такое фразеологизм?	Задает вопросы.	Читают определени	Познавательные

<p>ытие новы х знани й</p>	<p>Прочитайте определение из учебника. Приведите примеры фразеологизмов, в которых содержится компонент “части тела человека”. Что на ваш взгляд мы должны узнать о фразеологизмах? Каковы задачи нашего урока? Начните свой ответ со слов: Я хочу узнать... . -ребята, а как вы думаете есть ли в других языках фразеологизмы (в коми-пермяцком, английском)? Теперь давайте познакомимся с фразеологическими словарями. Эти фразеологические словари будут помогать нам на уроке. В ходе урока, выполняя упражнения, мы попутно будем вести словари, в которые запишем незнакомые нам слова обозначающие части тела человека на английском и коми-пермяцком Упр. 1. Давайте разобьемся</p>	<p>Показывает фразеологические словари Лариновой Ю. А. «Фразеологический словарь русского языка», Кунин А.В. «Англо-русский фразеологический словарь», Попова О.А. «Коми-пермяцкий фразеологический словарь». Раздает словари для заполнения. Дает задание в парах.</p>	<p>е из : учебника, приводят свои примеры, отвечают на вопросы. Выполняют задание в парах. Возможные примеры фразеологизмов: глаза на мокром месте, close one’s eyes to something (закрывать глаза на что-либо), синнез оссисö (глаза открылись); Нос повесить, ныр лэбтавны (задирать</p>	<p>построение логической цепи рассуждений, доказательство; Коммуникативные: достиген договоренностей и согласование общего решения; Личностные: осознание ответственности за общее дело.</p>
--	---	---	--	--

	<p>на пары, и с помощью словарей напишем фразеологизмы на трех языках (русском, коми-пермяцком, английском) в которых будут встречаться такие слова как: глаз (син, аyes), нос (ныр, pose), нога (кок, leg). Пара которая сделает быстрее, зачитывает свои фразеологизмы.</p>		<p>нос), to trim the sails to the wind (держат нос по ветру); Путаться под ногами, кок увтын кыскасьны (валиться в ногах), take to one's feet (уносить ноги). Незнакомы слова записывают в словарь.</p>	
<p>5. Первичное закрепление</p>	<p>Физкультминутка. Проголосуем обеими руками. Согнёмся в три погубели. Дадим задний ход. Посмотрим друг другу в глаза. Разведём руками. А теперь руки в брюки. Подержим нос по ветру. Но в ногах правды нет,</p>	<p>Организует физкультминутку. Примеры фразеологизмов:1. Смотреть сквозь пальцы, 2. встать с левой ноги,</p>	<p>Выполняют физкультминутку, перечисляю т фразеологизмы, которые запомнили. Работают над упражнением</p>	<p>Личностные: нравственно-этическое оценивание усваиваемого</p>

	<p>садимся на места.</p> <p>- Какие выражения я использовала для физкультминутки? Какие фразеологизмы вы запомнили?</p> <p>Упр. 2. На слайде вам даны 5 фразеологизмов на русском языке, 5 на английском и 5 на коми-пермяцком. В каждом фразеологизме выделить слова обозначающие части тела человека, замените фразеологизмы близкими по значению словами. Если затрудняйтесь перевести – обращайтесь к словарям.</p> <p>Упр. 3. Выберите из каждого языка по 1-му фразеологизму и составьте с ним предложение на каждом из трех языков.</p>	<p>3.сходить с рук,</p> <p>4. с гулькин нос,</p> <p>5. острый глаз.</p> <p>1.берегитны, кыз ассит</p> <p>синнэз (беречь как зеницу ока)</p> <p>2. киэз паськөтлыны (руки разводить)</p> <p>3.горшасёйн ы (уплетать за обе щеки)</p> <p>4. кылыс лудö (язык чешется)</p> <p>5. лэбтыны юр (поднять голову)</p> <p>1. behind one's back(за глаза/за</p>	<p>м, вводят в контекст данные фразеологизмы. Делают выводы по каждому из упражнений .</p>	<p>содержания;</p> <p>Регулятивные: анализ, синтез, сравнение, обобщение.</p>
--	--	--	--	--

		спиной), 2. a sharp tongue (длин ный язык), 3. at one's elbow (подрукой), 4. to know the way one knows the back of one's hand (знать как свои пять пальцев) 5. grin from ear to ear – улыбка до ушей.		
6.	<p>Упр. 4. Переведите данные предложения на русский язык. Найдите в них фразеологизмы и приведите эквиваленты на русском и английском (с помощью словаря) языках. Для проверки обменяйтесь тетрадями с соседом по парте. С помощью этого упражнения приготовьте ответ на вопрос: «Можно ли</p>	<p>Предлагает упражнения для самостоятельной работы. Просит подготовить развернутый ответ на поставленный вопрос.</p>	<p>Выполняют упражнение , самостоятельно переводят предложения, проверяют работы соседа по паре.</p>	<p>Познавательные : анализировать, перерабатывать и сравнивать информацию (находить</p>

	<p>к каждому фразеологизму подобрать эквиваленты на русском и английском языках? Как вы думаете, есть ли в коми-пермяцком языке исконно коми-пермяцкие фразеологизмы?»</p> <p>1. Ме юалі дед Петрованлісь кӧр мунамӧ охота вылӧ, но сія лӧгасис и пукаліс кыдз ва ӧмӧ босьтӧм (я спросил у деда Петра, когда пойдём на охоту, но он был обижен и сидел, как в рот воды набрал)</p> <p>2. Миша висьталіс ёртлӧ кыв видзны пинне зсайын, медбы не кин эз тӧд сэтшӧм ягӧднӧй места йылісь (Миша сказал своему другу держать язык за зубами, чтобы никто не узнал о таком ягодном месте).</p> <p>3. Ме ӧддьӧн дыр жугді юр гортся удж вылын (я долго ломал голову над домашней работой).</p>		<p>Готовят развернутый ответ на вопрос.</p>	<p>общее и отличное, самостоятельно делать выводы и т.д.).</p> <p>Коммуникативные:</p> <p>выражение своих мыслей с достаточной полнотой и точностью.</p>
<p>7. Рефлексия</p>	<p>Оцените, как вы работали сегодня на уроке: <i>не покладая рук, ни шатко ни</i></p>	<p>Проводит заключительную беседу</p>	<p>Выполняют тест, дают оценку</p>	<p>Регулятивные:</p> <p>уметь</p>

<p>учебной деятельности. Теперь посмотрим на слайд, где написаны вопросы по теме нашего урока.</p> <p>Выполните тест, укажите верное утверждение, записав цифры:</p> <p>1) Фразеологизмы являются одним членом предложения.</p> <p>2) Фразеологизм является самостоятельным предложением.</p> <p>3) Во фразеологизме можно менять порядок слов.</p> <p>4) Значение фразеологизма равно значению одного слова.</p> <p>5) Фразеологизм – это устойчивое сочетание слов.</p> <p>- Молодцы, сегодня вы не сидели сложа руки, а работали в поте лица.</p> <p>Теперь оценим свою работу. Закончите предложения: сегодня на уроке:</p> <p>- я узнал....</p> <p>- я научился...</p>	<p>по вопросам.</p>	<p>своей работе на уроке.</p>	<p>оценивать работу одноклассника, делать вывод по пройденному уроку.</p> <p>Личностные:</p> <p>уметь выявить роль полученных знаний в жизни человека.</p>
---	---------------------	-------------------------------	---

	-у меня не получалось... -мне понравилось (не понравилось)...			
8. Домашнее задание.	Напишите сочинение-миниатюру “На уроке”, используя фразеологизмы: <i>набрать воды в рот, повесить нос, держать язык за зубами, хлопать ушами, ломать голову</i> (5-7 предложений).	Говорит записать домашнее задание в дневник.	Записывают домашнее задание в дневник.	Коммуникативные: уметь построить грамотную речь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирования особого типа трилингвизма – комбинированного (смешанного, субординативного) – в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма затрагивает ряд значимых проблем в психолингвистике и социолингвистике.

В настоящее время языковая ситуация такова, что английский язык становится наиболее востребованным, как язык международного общения, как эффективное средство межкультурной коммуникации в самых разных областях человеческой деятельности. Поэтому при организации билингвального образования английский язык выступает как первый иностранный язык в мире.

Наше исследование проводилось на территории Коми-пермяцкого округа. На этой территории у детей естественных билингвов, владеющих коми-пермяцким и русским языком, при освоении ими в средней школе английского языка идет становление комбинированного трилингвизма.

Целью данной дипломной работы являлось выявление особенностей освоения английского слова детьми-билингвами на основе анализа разнообразных ассоциативных связей, формирующихся в лексиконе билингвов при изучении английского языка. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: метод свободного ассоциативного эксперимента, количественный анализ, сопоставительный метод, интерпретация полученных результатов.

Основным методом исследования был выбран ассоциативный эксперимент. При подготовке эксперимента нами был разработан экспериментальный список, который состоял из 19 английских слов, которые относятся к «сквозной» учебной лексике, предназначенной для освоения в начальной школе.

Материалом для исследования послужили 1.019 реакций в возрастных группах с 5 по 7 класс.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента показали следующее:

1. На протяжении всего среднего школьного возраста англоязычное слово обрабатывается детьми с опорой на русский язык, так как обучения английскому языку ведется на русском, в результате чего образуется англо-русский смешанный лексикон. Кроме того, доминирование русского языка при обрабатывании учащимися англоязычного слова можно объяснить тем, что в школьном обучении все занятия ведутся на русском языке, а коми-пермяцкий язык и коми-пермяцкая литература преподаются лишь факультативно. Под влиянием всех этих факторов происходит формирование англо-русского смешанного лексикона. Англо-русский смешанный лексикон формируется на основе переводных, фонетико-графических и собственно семантических связей.

2. Ведущей стратегией при изучении английского языка становится перевод, так как на протяжении всего периода обучения с 5 класса по 7 класс переводные реакции превалировали над всеми другими и составили 2/3 объема от всех реакций. Высокое количество переводных реакций можно объяснить тем, что учащиеся в своей естественной речи часто используют перевод с коми-пермяцкого языка на русский и наоборот. Имея навыки перевода, дети свободно пользуются этой стратегией, начиная с 5 класса.

3. На протяжении всего времени – с 5 по 7 класс фонетико-графические связи конкурируют с семантическими связями. Наибольший процент фонетико-графических связей проявляется в 5-ом классе. Особенностью усвоения англоязычного слова детьми 5 класса является, во-первых, разнообразие фонетико-графических связей (графических, транслитерации, повтора), и, во-вторых, то, что испытуемые могут опираться на звуковое/ графическое сходство и давать опосредованную другим словом семантическую реакцию. С 5-го по 7-ой класс наблюдается снижение фонетико-графических связей. Данное явление мы относим к положительной динамике, так как большой процент фонетико-графических связей замедляет

процесс формирования базовых семантических связей, необходимых для речевой деятельности на любом языке. Также к 7-му классу в группе фонетико-графических связей происходит постепенное исчезновение таких реакций как транслитерация и повтор.

4. На протяжении всего периода обучения собственно семантические связи проявлялись в небольшом количестве. Их число колеблется от 10% до 15%. В группе собственно семантических связей синтагматика и тематика находятся на одном уровне и конкурируют между собой. Парадигматика к 7-му классу продолжает сохранять слабую выраженность. Именно синтагматические и тематические связи отражают сложность и многогранность речемыслительной деятельности детей билингвов.

Исходя из результатов эксперимента, можно утверждать, что в преподавании английского языка необходимо учитывать такие принципы как: учет положительного переноса знаний на дальнейшее изучение иностранного языка, учет социокультурного опыта школьников, сравнение нескольких языков и культур.

В целом, считаю, что поставленные задачи решены. Исследование комбинированного трилингвизма в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма нами исследуется впервые. Также впервые были выявлены стратегии освоения английского языка детьми-билингвами, носителями коми-пермяцкого и русского языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андросова Ю.В. Психолингвистические условия формирования двуязычия у детей дошкольного возраста / Ю.В. Андросова // Вестник Северо-Восточного федерального университета ИМ. М.К. Аммосова. 2013. – том 10. – с. 109-114.
2. Анник де Хауэр. Справочник детского языка / Анник де Хауэр // Международный журнал двуязычия. 1998. - №2(3). – с. 319-329.
3. Бабина С.П. Детский билингвизм как педагогическая проблема / С.П. Бабина// Вестник ТПГУ. Гуманитарные науки (филология). – 2007. – вып. 4 (67). – с. 114-117.
4. Бабенко Л.Г. Лексикология русского языка / Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург. 2008 – 126 с.
5. Бабушкина В.В. К вопросу о дифференциации естественного и искусственного билингвизма/ В.В. Бабушкина // Язык и мир изучаемого языка. – 2015 . №6. – С. 233-239.
6. Белянин В.П. Психолингвистика. – М.: МПСИ, 2003. – 232с.
7. Байкалова Е.Д., Монгуш Д.Ш. Принципы обучения английскому языку в условиях тувинско-русского билингвизма (из опыта работы научной школы изучения английского языка *kyzylsummercamp*) / Е.Д. Байкалова, Д.Ш. Монгуш // Научные труды Тувинского государственного университета: материалы ежегод. науч.-практ. конф.: - ТГУ., 2016. – С. 12-121.
8. Барышников Н.В. Дидактический трилингвизм / Н. В. Барышников // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика: (сб. ст.). – Пятигорск. – 2003. – С. 6-15.
9. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностранный язык в школе. – 2002.–№2.–С. 28–32.
10. Ван, Е.К. Детский билингвизм в онтогенезе: автореф. дис. ... канд. Филол. Н. / Е. К. Ван – СПб., 1993 [Электронный ресурс]. – Режим

- доступа: <http://cheloveknauka.com/interferentsya-v-perevode>(Дата обращения: 31.04.2018).
11. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – 1972. – вып. 6(260). – с. 25-60.
 12. *Валентик С.А.* Вопросы обучения английскому языку как иностранному в билингвальной и многоязычной среде в российском ВУЗЕ / С.А. Валентик // Ученые записки Международного банковского института. – 2014. - №8(288). – с. 32-37.
 13. *Вишневская Г.М.* Билингвизм и его аспекты: Учеб. Пособие / Г.М. Вишневская – Иван., 1997. – 98 с.
 14. *Выгодский Л.С.* Мышление и речь. – М. Лабиринт, 1999. – 352 с.
 15. *Выготский, Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Электронный режим доступа: <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/1566> (дата обращения -3.05.17)
 16. *Гурьева Г.Н.* Фразеологический словарь / Г.Н. Гурьева. – М.: Мир книги, 2005. – 384 с.
 17. *Домнич О.В.* Аспекты теории типологии языковых контактов / О.В. Домнич // Вестник национального Запорожского университета. Филологические науки. – 2002. - №1. – с.26-33.
 18. *Ерофеева Е.В., Ерофеева Т. И.* Культурно значимые референтные ситуации в текстах при бикультуризме / Е.В. Ерофеева, Т.И. Ерофеева // Филологические заметки. – 2013. – том 2. – с. 7-16.
 19. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 312 с.
 20. *Комарова Ю.А., Векуа А.Г.* Особенности обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-бакалавров в условиях трилингвизма / Ю.А. Комарова, А.Г. Векуа // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере: материалы II Международной

- научно-практической конф.: (27-28 марта 2017г.) – Пенза, 2017 – С. 228-231.
21. Коми-пермяцко-русский. Русско-коми-пермяцкий словарь: Для учащихся общеобразоват. шк. / сот. Г.И. Немтинова, В.В. Федосеева, Л.Ф. Яркова. – Кудымкар: Коми-перм. кн. изд-во, 1993. – 288 с
22. Кондрашкина Е.А. Языковая ситуация в Коми-Пермяцком округе Пермского края / Е.А. Кондрашкина // Язык и общество. – 2016.
23. Карлинский А.Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты / А. Е. Карлинский. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – 180 с.
24. Коровушкин П.В. Лексика билингвального ребенка в условиях одновременного освоения русского и английского языков в многоэтнической семье: автороф. дис к. фил. н. / Коровушкин П.В. – Череповец, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/45541007-Korovushkin-petr-valerevich-leksikon-bilingvalnogo-rebenka-v-usloviyah-odnovremennogo-osvoeniya-russkogo-i-angliyskogo-yazykov-v-monoetnicheskoy-seme.html> (дата обращения 31.04.2018).
25. Легостаева О.В. Искусственный билингвизм: вопросы обучения / О.В. Легостаева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014 . - № 6(6). – с. 93-97.
26. Лобанова А.В. Об особенностях преподавания английского языка в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма / А.В. Лобанова// Коми-пермяцкий язык и культура: прошлое, настоящее, будущее: материалы Всероссийской конф.: (26-27 ноября 2015г.) – Пермь, 2009. – С. 242-248.
27. Матвеева Д.Г. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия / Д.Г. Матвеева // Учебные записки Забайкальского государственного университета. – 2012. – с. 107-111.
28. Махмудова А.Ж. Субординативная триггосия как феномен, характеризующий современное языковое образование в многонациональных регионах Российской Федерации / А.Ж. Махмудова // Филология и лингвистика в современном обществе:

- материалы IV междунар. науч. конф.: (22 июня 2016 г.). – М., 2016. – С. 83-85.
29. *Нелюбин. Л.Л.* толковый переводоведческий словарь. -3-е издание, переработанное. – М: Флинта: Наука. 2003 [Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://www.sugargrovelibrary.org> (дата обращения 15.05.2018)
30. *Протасова Е.Ю.* Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Протасова Е. Ю. – М., 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-i-lingvodidakticheskie-osnovy-dvuyazychnogo-vozpitaniya-v-detskom> (дата обращения: 03.05.18).
31. *Синячкина Н.Л.* Русский как второй язык, как второй родной и как второй иностранный: к вопросу о терминах / Н.Л. Синячкина // Вестник Российского университета дружбы народов: вопросы образования: язык и специальность. – 2015. -№5. – с. 292-297.
32. *Тарасова Н.А.* Искусственный билингвизм и его признаки / Н. А. Тарасова, О. А. Крапивкина // Молодежный вестник ИРГТУ. Языкознание. Язык мира. – 2013. - №4. – с. 30.
33. *Толмачева И.А.* Взаимодействие языков при трилингвизме / И.А. Толмачева // Вестник Балтийского федерального университета. – 2011. №2. – С. 124-129.
34. *Усманов, Т.И.* Особенности проявления интерференции при обучении английскому языку в условиях русско-чеченского билингвизма/ Усманов Т.И. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. - вып. 12(78). – с. 212-214.
35. *Усманова Ф.С.* Роль родного языка в условиях формирования триязычия / Ф.С. Усманова // Иностранные языки в школе. – 2009. - №8. – с. 77-79.

36. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов / А.В. Харенкова // Проблемы современного образования. – 2013. – №2. – С.160-167.
37. Черничкина Е.К. Детское двуязычие как специфический вид билингвизма /Е. К.Черничкина //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 7. – С.199-201.
38. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / В.В. Чиршева. – Л. Златоуст, 2012. – 488 с.
39. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М. Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.