

Научная статья

УДК 81'23

doi: 10.17223/19986645/88/3

## Исследование мотивационной рефлексии детей-монолингвов и детей-билингвов Казахстана (на материале данных психолингвистического эксперимента)

Айгуль Досжановна Жакупова<sup>1</sup>,  
Ольга Александровна Анищенко<sup>2</sup>,  
Жанна Германовна Темирова<sup>3</sup>

*<sup>1, 2, 3</sup> Кокшетауский университет им. Шокана Уалиханова, Кокшетау, Казахстан*

*<sup>1</sup> aygul.zhakupova@yandex.kz*

*<sup>2</sup> olga\_alex62@mail.ru*

*<sup>3</sup> temirova.zh@mail.ru*

**Аннотация.** Представлен фрагмент сопоставительно-мотивологического исследования мотивационной рефлексии в контексте актуальных проблем лингвистики детской речи с опорой на показания метаязыкового сознания детей дошкольного и младшего школьного возраста, формирующихся в моно- и билингвальном социуме Казахстана. Результаты эксперимента позволили описать мотивационную рефлексия как лингвоментальный процесс, а также выявить общность и специфику ее проявления в метавысказываниях детей-монолингвов и детей-билингвов.

**Ключевые слова:** мотивационная рефлексия, метаязыковое сознание, сопоставительная мотивология, внутренняя форма слова, мотивированность, явление мотивации слов, осознание и восприятие слова, детский билингвизм

**Благодарности:** исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках грантового финансирования научного проекта ИРН АР 14869264 «Мотивационная рефлексия детей в условиях моно- и билингвального формирования личности» (2022–2024 гг.), реализуемого в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова.

**Для цитирования:** Жакупова А.Д., Анищенко О.А., Темирова Ж.Г. Исследование мотивационной рефлексии детей-монолингвов и детей-билингвов Казахстана (на материале данных психолингвистического эксперимента) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2024. № 88. С. 48–75. doi: 10.17223/19986645/88/3

Original article

doi: 10.17223/19986645/88/3

## **A study of motivational language awareness of monolingual and bilingual children (based on the data from a psycholinguistic experiment)**

**Aigul D. Zhakupova<sup>1</sup>, Olga A. Anichshenko<sup>2</sup>, Zhanna G. Temirova<sup>3</sup>**

*<sup>1, 2, 3</sup> Shokan Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan*

*<sup>1</sup> aygul.zhakupova@yandex.kz*

*<sup>2</sup> olga\_alex62@mail.ru*

*<sup>3</sup> temirova.zh@mail.ru*

**Abstract.** This article provides a fragment of a comparative-motivological study of motivational language awareness in the context of topical issues of child speech linguistics, and is based on the evidences of metalinguistic consciousness of preschool and primary school children of the mono- and bilingual society of Kazakhstan. The aim of the article is to identify common and specific features of perceiving motivated lexical units by bilingual and monolingual children in order to describe their motivational language awareness; the aim is reached by using current achievements of comparative motivology and data obtained during the experiment with the metalinguistic consciousness of preschool and primary school children (aged 5 to 10). The study employed both general scientific methods: description, comparison, statistical data processing, psycholinguistic experiment, interpretation, analysis, synthesis, classification and categorization, and linguistic methods: motivational-comparative analysis, componential analysis, including correlation technique, and segmental overlap of linguistic units. The research material consisted of motivated, semi-motivated and non-motivated one-word lexical units and set phrases of the Russian and Kazakh languages (180 language units), and 4320 units of children's meta-utterances. The authors regard children's motivational language awareness as a linguo-mental phenomenon consisting in the ability to realize rational interdependence of the sound form and meaning. Three stages of the experimental study in which 144 children took part were characterized. A new methodology was developed for the comparative analysis of the evidences of children's metalinguistic consciousness obtained during the experiment. A motivation scale was developed and became the basis for a new classification of words according to the degree of motivation. Common and specific features were identified in the perception of motivated vocabulary by monolingual and bilingual children. Due to the results of the study, the empirical and information base of the comparative-motivological theory was significantly expanded by including metatexts of children of different age groups (5–6, 7–8, 9–10 years of age) speaking one/two languages; the conceptual and terminological stock of the metalanguage of comparative motivology was enriched (motivating/non-motivating explanation, motivation index); current trends to describe motivational language awareness as a linguocognitive phenomenon were observed; new patterns of processing and perceiving word meanings by mono-bilingual children were identified; a new perspective of motivological study was outlined.

**Keywords:** motivational language awareness, metalinguistic consciousness, comparative motivology, internal form of word, motivational relations, phenomenon of word motivation, processing and perception of word, children's bilingualism

**Acknowledgments:** The study was carried out with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan within the grant funding of scientific project IRN AR 14869264: Motivational language awareness of children

in the context of mono- and bilingual formation of personality (2022–2024), implemented at Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov.

**For citation:** Zhakupova, A.D., Anichshenko, O.A. & Temirova, Zh.G. (2024) A study of motivational language awareness of monolingual and bilingual children (based on the data from a psycholinguistic experiment). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*. 88. pp. 48–75. (In Russian). doi: 10.17223/19986645/88/3

## Введение

В истории науки нередки случаи, когда ученый, сделав открытие, прокладывает путь для новых научных идей и направлений. Мотивология с ее аспектами (описательный, сопоставительный, динамический, функциональный, источниковедческий) прошла проверку временем, исследован богатый и разнообразный эмпирический материал, что привело к продуктивным результатам (многочисленные монографии, словари, статьи, изданные основателем томской мотивологической школой О.И. Блиновой [1–3] и ее последователями – А.Н. Ростовской, Н.Д. Голевым, Т.А. Демешкиной, Н.Г. Нестеровой, Е.В. Иванцовой, Г.В. Калиткиной, М.В. Курьшевой, В.Г. Наумовым, Е.В. Михалевой, Е.А. Юриной, И.В. Тубаловой, А.Д. Жакуповой и мн. др.).

Одним из новых научных направлений по праву можно считать исследование мотивационной рефлексии, играющей особую роль в формировании познавательной деятельности ребенка, развитии его лингвокогнитивного мышления в условиях детского моно-би-полилингвизма.

**Цель статьи** – на основе имеющихся достижений в области сопоставительной мотивологии и собранных в ходе проведенного эксперимента показаний метаязыкового сознания детей дошкольного и младшего школьного возраста (5–10 лет) выявить общность и специфику восприятия мотивированных лексических единиц детьми-билингвами и детьми-монолингвами, проживающими в северном регионе Казахстана, для описания их мотивационной рефлексии.

## Основные положения

Детская речь на протяжении всей истории развития языкознания привлекала внимание лингвистов. Начиная с 2000-х гг. наблюдается повышенный интерес к проблемам онтолингвистики (онтопсихолингвистики, awareness of language, metalinguistic awareness) и к лингвистике детской речи в аспекте идей педагогической науки (С.Н. Цейтлин, Г.Р. Доброва, М.Б. Елисеева, Е.И. Тихеева, Э.А. Фазлыева, Л.А. Дубровская, И.Г. Овчинникова, А.М. Шахнарвич, Е.Е. Дебердеева, Т.Г. Аркадьева, Т.А. Гридина и др.). Лингвисты исследуют детскую речь не только с позиции онтогенеза (языкового, речевого), но и выявляют на всех языковых уровнях (фонологическом, словообразовательном, морфологическом, лексикологическом, синтаксическом) особенности «детского языка», которые используют для решения собственно лингвистических проблем (Н.Г. Бронникова, Н.М. Голева,

Т.А. Гридина, Е.Е. Дебердеева, Г.Р. Доброва, Е.С. Кубрякова, Н.И. Лепская, Т.А. Мехович, Л.А. Пиотровская, М.Э. Рут, З.С. Санджи-Гаряева, В.К. Харченко, М.Г. Шкуропацкая и др.).

Становление и развитие речи ребенка – это сложный процесс, сопровождающийся целым комплексом знаний, умений, навыков, а также обусловленный языковой способностью, языковыми компетенциями, «языковой организацией» ребенка [4. С. 6]. Очевидно, что решение проблем языкового развития детей возможно путем исследования лингвоментальных процессов, обусловленных возрастными, гендерными, социальными, эмоционально-психологическими факторами, а также уровнем владения языками, аналитическими способностями, типом мышления (наглядно-действенным, наглядно-образным, словесно-логическим [5]) ребенка. На наш взгляд, к таким лингвоментальным процессам относятся анализ осваиваемого языка ребенком, его способность осознавать язык, «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний» («метаязыковая компетенция») [6. С. 88]. Существует множество трудов, в которых ученые описывают языковую / метаязыковую рефлексии детей, приводят многочисленные примеры наблюдений детей за своей и чужой речью, их рассуждений и размышлений о языке, выводя на поверхность знания языка ребенком и его знания о языке (Лепская 1997, Гвоздев 1999, Шмелева 1999, Цейтлин, Елисеева, Кузьмина 2001, Доброва 2012, Воробьева 2020 и др.).

Как считает Т.А. Гридина, «одним из основных способов выражения знания ребенка о языковом знаке и стоящем за ним содержании является так называемая мотивационная рефлексия (МР) – особая форма метаязыкового мышления, связанная с осознанием (пониманием) внутренней формы слова (выявлением мотивированности наименования)» [7. С. 20]. Ученый представила первый опыт комплексного описания МР в лингвокогнитивном и функциональном аспектах применительно к детской речи [8]. МР понимается автором как функционально значимая (естественным образом складывающаяся) стратегия усвоения языка в онтогенезе, суть которой состоит в «обращении ребенка к мотивационному коду интерпретации вербальных единиц» [8]. МР как лингвокогнитивный феномен описан А.Д. Жакуповой на материале показаний МЯС взрослых носителей тюркских и славянских языков в сопоставительно-мотивологическом аспекте [9]. В монографии автор представляет результаты исследования обширного эмпирического материала и приходит к выводу, что МР – это логико-рациональный анализ языкового материала (слов, словосочетаний), основанный на чувственном опыте и личностном мировосприятии.

Знания ребенка о языке связаны, прежде всего, с рефлексивной сущностью сознания, стремящегося соотнести знания о языке со знанием языка и знанием о мире. Сталкиваясь с незнакомым словом, ребенок вначале «обдумывает» его звуковую оболочку, «ищет» в ней знакомые ему звуки, слоги, пытается найти известные ему части слова, чтобы понять слово и объяснить его значение. Так протекает мысль ребенка: от языкового выражения словесного знака – к значению, смыслу слова. Возникает рефлексия по поводу

внутренней формы слова. Этот процесс, или «мыслительная операция», реализует способность ребенка к осмыслению связи звучания и значения слова с целью создания целостного представления о предмете. Такая способность сознания ребенка и есть *мотивационная рефлексия*.

Способность ребенка «сознательно отслеживать и анализировать собственные мысли» [10. С. 77], устанавливая закономерности усвоения им значения слова, искать эффективные пути раскрытия семантических «тайн» слов, овладевать системой лексических значений слов – это весьма сложная умственная работа, в процессе которой ребенок пытается понять иерархию языковых единиц, усвоить различные номинативные / словопроизводственные техники, применять законы и принципы языка (аналогии, подобия, сходства, сопоставления, соотнесения, сравнения), правильно их выбирать и употреблять в языке / речи. Этот процесс важен для развития лингвокогнитивного мышления, формирования коммуникативных и нарративных навыков, умения точно выразить и донести до слушателя свою мысль. Вопрос о МР как лингвоментальном феномене приобретает особую актуальность в ситуации поликультурного и полиязычного социума Казахстана, где созданы оптимальные условия для формирования ребенка в би-полилингвальной среде. О языковой ситуации в Казахстане см. в [11, 12].

В последние годы в мировой науке заметно активизируется направление, связанное с изучением детского билингвизма, сопоставительного исследования языка / речи детей-монолингвов и детей-билингвов. Как правило, ученые исследуют проблемы освоения разных уровней языковой системы (морфология, синтаксис, лексика, словообразование) детьми-билингвами в сопоставлении с детьми-монолингвами, становления языковой системы ребенка, формирования нарративных навыков и навыков письменной речи и приводят доказательства того, что языковое и когнитивное развитие детей-монолингвов и детей-билингвов различается (Bialystok, Martin 2004; Craik, Bialystok 2010; Гридина 2016; Guan, Farrar 2016; Gagarina 2016; Sullivan, Poarch, Bialystok 2018, Alipour, Ranjbar 2023 и др.). Так, распространено убеждение, что дети-билингвы владеют меньшим количеством лексических единиц, чем их сверстники-монолингвы [13]; что билингвы демонстрируют более «медленный поиск лексики», чем монолингвы [14]; нарративные навыки детей-монолингвов развиты лучше, чем у детей-билингвов [15], в то же время экспериментальным путем доказано, что «металингвистическая осведомленность» детей-билингвов выше, чем у их одноязычных ровесников [16], что билингвы превосходят одноязычных детей с точки зрения когнитивных способностей и понимания метафор [17].

Известно, что проблемы изучения детского билингвизма приобретают масштабный характер из-за миграционных процессов, поэтому в условиях «неизбежной социализации» родители осознают необходимость овладения ребенком еще одним (двумя) коммуникативными (лингвокультурными) кодами как ключевым атрибутом личностного развития в условиях глобализации. В качестве коммуникативного кода, на наш взгляд, может выступать и мотивационный код языковых единиц, активирующий отношение ребенка к

«миру вещей», «миру слов», «миру функциональных ситуаций» и «личностному миру» [18. С. 120].

При восприятии мотивированного слова ребенок актуализирует в своем сознании известные (знакомые) ему сегменты звуковой оболочки, соотносит их со значением, пытается дать толкование, исходя из собственных знаний языка и знаний о языке. Так происходит декодирование информации, «спрятанной» во внутренней форме слова (ВФС), в результате чего мотивационный код языковых единиц распознается ребенком, а осмысляемое слово соотносится с соответствующими представлениями, опытом и знаниями. Этот сложный лингвокогнитивный процесс лег в основу мотивологического подхода к исследованию детской речи, суть которого заключается в обращении к метаязыковому сознанию (МЯС) детей путем проведения психолингвистического эксперимента (ПЛЭ) для выявления осознания ими мотивированной лексики. Данный подход позволяет описать МР детей-монолингвов и детей-билингвов как лингвокогнитивное явление, зависящее от количества, уровня владения языком / языками и играющее значительную роль в языковом развитии детей.

### **Методы исследования и материал**

Одним из оптимальных методов исследования МР детей в контексте идей сопоставительной мотивологии является психолингвистический метод, позволяющий исследовать план содержания языка (лингвистическую семантику) при помощи обработки и анализа языковых фактов, полученных от информантов – носителей языка в результате специально разработанных экспериментов.

Методология настоящего исследования базируется на трудах ученых в области психолингвистики и психолингвистического эксперимента (Блинова, Ростова 1985; Залевская 1988, 1997, 2004; Герд 1990; Блинова 1995, 1997; Тубалова 1995; Доброва 2018), мотивологии [1–3], сопоставительной мотивологии (Блинова 1994, 1995, 1996; Жакупова 1996, 1998, 2009, 2021; Козлова 1999, Филатова 2004, Чижик 2005 и др.), би-полилингвизма (Сулейменова, 1995; Кудрявцева, Чибисова, Мартинкова, Кулькова 2018; Мирзоева, Ахметжанова 2019; Жаркинбекова, Чернявская 2022). Методологически важными являются труды ученых, посвященные лексикологическим исследованиям детской речи (Шахнарович 1973, Аркадьева 1989, Дебердеева 1996, Овчинникова и др. 2000, Тихеева 2005, Елисеева 2008, Доброва 2015, Фазлыева 2018, Гридина 2013 и др.).

Настоящее исследование проводится с опорой на разработанную О.И. Блиновой теорию явления мотивации слов, обнаруживающего взаимообусловленность звучания и значения языковых единиц в виде эпидигматических (мотивационных) отношений, актуальных для языкового сознания говорящего [1. С. 11]. О явлении мотивации слов можно говорить только в том случае, если мотивированные слова становятся фактом осмысления говорящим их внутренней формы (мотивационного значения и мотивацион-

ной формы). Именно поэтому О.И. Блинова писала, что без обращения к носителю языка «невозможно выявление мотивированности слова, его ВФ (внутренней формы. – *Авт.*), мотивационной формы и мотивационного значения, типа мотивированности, направления мотивации, полимотивации и варьирования ВФС (внутренней формы слова – наше пояснение» [2. С. 3]. По мнению ученого, мотивированные слова и мотивационные отношения – это есть лингвистическая и межъязыковая универсалия: в мотивационные отношения включены почти все слова языка, мотивированные слова составляют большую часть лексического фонда языка [2. С. 3].

Основной методологический фокус настоящего сопоставительно-мотивологического исследования МР направлен на выявление осознания детьми-монолингвами и детьми-билингвами мотивированной лексики и мотивационных отношений слов. Обращение к носителю языка дает уникальный материал – показания МЯС, собранные путем проведения ПЛЭ, позволяющие проникнуть в суть механизма осмысления языковой действительности, понять, какие сегменты лексической единицы актуализируются в его сознании, а какие нет, каков мотивационно-ассоциативный потенциал слова. Метавысказывания дают возможность выявить языковые и когнитивные стратегии осмысления мотивированной лексики [19].

В методологическом плане важными для нас представляются исследования явления мотивации слов, проведенные томскими учеными на материале детской речи и положившие начало изучению «мотивологии детской речи». Так, К.В. Гарганеевой (Сотниковой) была впервые предпринята попытка проведения мотивологического исследования в социовозрастном аспекте [20]. Она разработала и апробировала специальную методику сопоставительного изучения мотивации слов в речи разных социовозрастных групп. Учёному удалось выявить специфику осознания мотивированности слов детьми – носителями русского языка [20]. Особую ценность представляет изданный К.В. Гарганеевой «Мотивационный словарь детской речи», который, по мнению автора, наглядно демонстрирует «детскую интерпретацию» лексики, «осознание взаимосвязи плана выражения и плана содержания лексической единицы...», развитие МР [21. С. 2].

Мотивологический подход к изучению детской речи представлен в работах Н.Г. Фурман, рассматривающей механизм мотивации слова в процессе формирования языковой способности детей дошкольного возраста. Ученый в процессе экспериментального исследования данных приходит к выводу, что «способность ребёнка к осознанию мотивационных отношений слова обусловлена его потребностью в мотивированных, объяснимых с точки зрения соответствия формы и значения словах, определяется возможностями языкового сознания и формируется по мере становления его языковой способности» [22. С. 7]. Особый интерес представляет предпринятый Н.Г. Фурман сопоставительный анализ результатов, полученных в ходе эксперимента путем опроса с временным интервалом чуть более года у одних и тех же детей. Такой двойной опрос позволяет выявить эволюцию языковой способности и речетворческой интенции в разные возрастные периоды формирования речи. Результаты проведённых

научных изысканий предоставляют ценный материал для понимания важности изучения детской речи с позиции мотивологии: Н.Г. Фурман убедительно доказывает, что исследование мотивированной лексики в аспекте ее осознания ребенком может стать методологической основой разработки новых подходов к изучению языковых компетенций и языковых способностей детей.

С опорой на ранее полученные учёными результаты мотивологических исследований нами разработаны специальная (для сопоставительного исследования) методика проведения эксперимента и методика мотивационно-сопоставительного анализа (МСА) лексики в аспекте осмысления ее моно- и билингвальными детьми в ситуации поликультурного и полиязычного социума Казахстана.

В исследовании используется понятийно-терминологический аппарат мотивологии (мотивированность слова, сегмент, внутренняя форма слова, мотивационная форма (МФ) и мотивационное значение (МЗ), лексический и структурный мотиватор (ЛМ и СМ), мотивема, виды ВФС (вариантная/вариативная/невариантная; лексикализованная/нелексикализованная; метафорическая/неметафорическая), мотивировочный признак (МП), классификационный признак (КП), номинационный признак (НП)), описанный в [2. С. 361–390]. В научный оборот вошли термины «мотивирующее толкование» – метатекст, в котором обнаруживается формально-семантическая связь между словами (мотивемой и мотиватором), позволяющая определить ЛМ и/или СМ, например: СИЛАЧ – «*потому что человек сильный*»<sup>1</sup>, «*у него есть сила*» (подчеркнуты мотиваторы), «немотивирующее толкование» – метатекст, в котором формально-семантическая связь между словами отсутствует, например: СИЛАЧ – «*потому что большой*», «*потому что всех обижает*»; к немотивирующим толкованиям также относим ответ «*не знаю*». Мотивирующие/немотивирующие толкования образуются в зависимости от того, «прочитывают» ли дети ВФС, какие сегменты слова оказываются для них актуальными. Синонимично используются термины «мотивирующее/немотивирующее суждение», «мотивационный комментарий» (по Т.А. Гридиной), «мотивационный контекст» (по О.И. Блиновой).

В работе использованы общенаучные методы исследования: описательный, сопоставительный, метод статистической обработки данных, метод ПЛЭ, интерпретационный, приемы анализа, синтеза, классификации и категоризации, а также собственно лингвистические методы – метод компонентного анализа, в рамках которого применяется приём соотносительности и приём сегментного наложения языковых единиц, методика МСА, направленного на выявление универсальных и специфических особенностей МР детей-монолингвов и детей-билингвов.

На подготовительном этапе была разработана методика отбора респондентов. На основе изученной специальной научной литературы по вопросам возрастных особенностей языкового развития детей, а также с учетом геогра-

---

<sup>1</sup> Курсивом в кавычках даны ответы респондентов.

фического фактора было решено привлечь к эксперименту детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих в городах и населенных пунктах Акмолинской и Северо-Казахстанской областей Республики Казахстан. Для этого необходимо было учесть ряд индикаторов (согласие родителей, место проживания семьи, уровень благополучия семьи, социально-культурный статус семьи, занятость ребенка (посещает детский сад/школу, находится дома), уровень коммуникабельности ребенка и уровень развития мышления ребенка), которые были выяснены исследователями в ходе беседы с родителями. Так был определен состав респондентов, в который вошли дети, проживающие в городах Кокшетау, Щучинск, Степногорск и селах Акмолинской и Северо-Казахстанской областей. Все дети из благополучных семей со средним уровнем дохода, часть из которых посещают детский сад, школу, развивающие центры. Не все дети общительны, часть из них в кругу незнакомых людей предпочитают молчать или отвечать односложно, часть детей отличаются любознательностью, смекалкой, креативностью. Все родители дали согласие на участие их детей в эксперименте.

Все дети были разделены на четыре группы (по 36 человек в каждой) в зависимости от степени владения одним (казахским или русским) или двумя (казахский и русский, русский и казахский) языками, языка обучения в школе, языка общения дома и языка общения вне дома.

**1-я группа.** В данную группу вошли дети-монолингвы, для которых единственным языком общения является казахский язык. Дети обучаются в казахских классах предшколы и начального звена школ Акмолинской (с. Бектау, с. Бозайғыр, с. Ақадыр) и Северо-Казахстанской областей (с. Дәуқара, с. Шағырсай, с. Ақтүесай). Респонденты данной группы свободно владеют казахским языком. Общение дома и вне дома осуществляется на казахском языке. В повседневной жизни русскую речь практически не слышат, русский язык изучается как школьный предмет. Преимущественно в данную группу вошли дети из сельской местности, отдаленных населенных пунктов. Условное обозначение данной группы – РМК (респонденты-монолингвы с казахским языком).

**2-я группа.** Дети-билингвы, для которых казахский язык является первым, сильным, а русский язык – вторым, слабым. В данную группу вошли дети, обучающиеся в казахских классах предшколы и начального звена школы г. Кокшетау и Акмолинской области. Респонденты данной группы свободно владеют казахским языком, язык общения в кругу семьи, друзей – казахский, понимают русскую речь, вне дома (на улице, в гостях) могут изъясняться на русском языке, но в процессе живого общения предпочитают использовать казахский язык. Русский язык изучают в рамках школьной программы (траектория – «для классов с нерусским языком обучения»). Условное обозначение данной группы респондентов – РБК (респонденты-билингвы с первым казахским языком).

**3-я группа.** Дети-монолингвы русской национальности, для которых русский язык является единственным языком общения, казахский язык знаком только как школьный предмет. Данная группа сформирована из детей, проживающих в г. Кокшетау и Акмолинской области. Дети данной группы

в силу объективных обстоятельств, обусловленных проживанием в казахоязычном обществе (в северном регионе Казахстана, по сравнению с южным, не все жители свободно владеют казахским языком, однако казахская речь присутствует на ТВ, радио, в интернете, а также в общественных местах) слышат казахскую речь, возможно, частично ее понимают, но изъясняются на русском языке. Условно обозначили данную группу РМР (респонденты-монолингвы с русским языком).

**4-я группа.** Дети-билингвы казахской национальности, для которых русский язык является первым, сильным, а казахский – вторым, слабым, обучаются в русских классах предшколы и начального звена школы Кокшетау, Степногорска, Петропавловска, Акмолинской и Северо-Казахстанской областей. В полной мере владеют русским языком, в школе общаются на русском языке, в кругу семьи чаще общаются на русском языке, но при необходимости (в присутствии лиц старшего поколения, в быту, в магазине, в поликлинике и в других общественных местах) могут изъясняться на казахском языке (приветствия, короткий диалог, несложные фразы). Русский язык изучают в рамках школьной программы по траектории «для классов с русским языком обучения», казахский язык изучают как школьный предмет по траектории «для классов с неказахским языком обучения». Условное обозначение данной группы – РБР (респонденты-билингвы с первым русским языком).

Каждая из групп включает три подгруппы по 12 человек в каждой в соответствии с возрастом: 5–6 лет, 7–8 лет, 9–10 лет. Общее количество детей, принявших участие в эксперименте, составило 144. Деление на подгруппы в зависимости от возраста информантов осуществлялось на основе специальной научной литературы, в которой указаны специфические особенности мышления и восприятия, этапы языкового/речевого развития ребёнка, соответствующие дошкольному и младшему школьному возрасту (Леонтьев 1977, Эльконин 1995, 2022, Выготский 1999, Фрумкина 2004, Мухина 2006, Абрамова 2018, Борисова 2019, Гридина 2020 и др.).

**Материалом исследования** послужили мотивированные, полумотивированные и немотивированные однословные лексические единицы (ЛЕ) русского и казахского языков (имена существительные, имена прилагательные, глаголы) и устойчивые словосочетания, которые были отобраны методом сплошной выборки из толковых, тематических, энциклопедических словарей казахского и русского языков и сгруппированы в Словники для разных возрастных групп. Всего в Словник вошло 180 языковых единиц (в казахском языке – 90, в русском языке – 90). В качестве основного анализируемого материала выступили метавысказывания информантов: на казахском языке – 2 160, на русском языке – 2 160, всего 4 320 единиц.

**Ход эксперимента.** Эксперимент проводился последовательно в три этапа, разделенных во времени и различных по продолжительности в зависимости от работоспособности каждого ребенка.

1. Первый (подготовительный) этап построен по принципу свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), предусматривающего сбор ассоциативных реакций на предложенные слова-стимулы. В форме устной языковой

игры экспериментатором последовательно произносились слова-стимулы, на которые дети-респонденты отвечали ассоциативными словесными реакциями. Слова-стимулы в САЭ были одинаковыми для респондентов трех возрастных групп. Опросник содержал 15 слов для детей групп РМК и РБК (аяз ата, балмұздақ, бауырсақ, кемпіркөсақ, қолшатыр, таудай, аққала, асқазан, бүлдірген, жүзім, қарақат, тоқылдақ, шәйнек, мұздай, дырылда), 15 слов для групп РМР и РБР (шарик, лес, озеро, гора, папа, мама, снег, дождь, солнце, трактор, чайник, небо, ласточка, сторож, день). Для участия в первом этапе эксперимента каждая возрастная группа была приглашена в разные дни. Каждый ребенок был задействован в эксперименте не более 10–15 минут. Респондентам были заданы вопросы: «Что первым приходит тебе на ум, когда ты слышишь слово?»; «Какие ассоциации вызывает у тебя это слово?».

От информанта требовался максимально быстрый ответ на предъявленный стимул первым пришедшим в голову словом. В САЭ учитывались понимание респондентом семантики слов-стимулов, характер их ассоциативных связей и реакций (ассоциации словесные, жизненные, образные), а также эмоциональный отклик ребенка, его готовность к диалогу и участию в дальнейшем эксперименте. Так, например, на данном этапе на слово-стимул БҮЛДІРГЕН дети 5–6 лет групп РМК и РБК дали следующие ассоциативные реакции: «қызыл түсті» (3)<sup>1</sup>, «тәтті», «дәмді», «дәмі тәтті болады», «жасда өседі» (1), «базарда сатады» (1), «клубника», «құлпынай» (3), «жатырақтары жасыл» (1), «помидорға ұқсайды» (2), «витамин береді» (1), «варенье», «морс», «компот», «делаем варенье», «подождать до зимы и сделать варенье» (5), «когда созревают можно положить в морозильник» (1), «в огороде», «летом растет в огороде, в саду» (2). На слово-стимул ШАРИК дети 5–6 лет групп РМР и РБР дали следующие ассоциативные реакции: «летает» (4), «красный» (3), «воздушный» (2), «праздник» (1), «лопаётся» (1), «синий» (2), «зеленый» (1), «апельсин» (1), «голубой» (1), «прыгает» (1), «шар» (1), «шаричек» (1), «катится» (1), «надувают, может быть любым цветом» (1).

На данном этапе было решено несколько задач: установить контакт с детьми, создать благоприятную и комфортную атмосферу для дальнейшей продуктивной работы, а также определить специфику состава и структуры лексикона детей определенной возрастной группы, характер ассоциативного мышления респондентов.

2. На втором (продвинутом) этапе применялся направленный ассоциативный эксперимент (НАЭ), предусматривающий создание таких условий, в которых максимально эксплицируется языковая/метаязыковая рефлексия детей дошкольного и младшего школьного возраста, формирующихся в моно- и билингвальной среде (приём беседы, игры, опроса, интервью). Цель НАЭ – при помощи специально подготовленных вопросов задать нужное для исследователя направление, связанное с получением ассоциативных реакций, «погружен-

<sup>1</sup> Число, заключенное в круглые скобки, означает количество информантов, давших ответ.

ных» в значение слова, для выявления способностей респондентов формулировать значения слов, выражать свои мысли, аргументировать ответы. Такой эксперимент, по словам Г.Р. Добровой, даёт экспериментатору «много полезной информации не только о том, что знает ребёнок о значении данного слова, но и о том, какова “картина мира” испытуемого» [23. С. 13]. Детей-респондентов просят объяснить значение слов-стимулов любым удобным для них способом (методика прямого толкования слова). Например, на вопрос «Что такое снежинка?» дети отвечают: «она сделана из снега», «это белый кристалл», «она холодная», «она летает» и т.д.; на вопрос о молочных зубах получены такие детские метавысказывания: «зубы малыша», «маленькие зубы», «зубы, которые выпадают». В случае затруднения с ответом информантам задают дополнительные вопросы типа «Подсолнух – это что? он какой? как выглядит? где встречается?» и т.п., а также демонстрируют иллюстрации. К примеру, многие респонденты затруднялись с объяснением таких слов-стимулов, как ЗВЕЗДОЧЕТ, ДВОРНЯЖКА, но, увидев картинку, они вспоминали значение данных слов и давали ответ. Некоторые респонденты, увидев картинку с изображением дворняжки, вспоминали, что раньше видели такую собачку, но не знали, что её называют именно так. В отличие от САЭ в ходе НАЭ испытуемый должен отвечать согласно указаниям экспериментатора, а не произвольно выбирая слова, следовательно, процессы мыслительного поиска испытуемых ограничиваются в выборе подходящих слов из их памяти, что позволяет им более точно сформулировать значение предложенных слов. Именно этот навык для нас становится первостепенным в ходе следующего (третьего) этапа эксперимента.

3. Третий (основной) этап *психолингвистического эксперимента* стимулирует при помощи специального вопроса проявление МР, выраженной в стремлении ребенка осознать мотивированность/немотивированность слова. Ребенку задается конкретный (лингвистический/ономасиологический) вопрос «Как ты думаешь, почему этот предмет (явление, понятие, действие, признак) именно так называется?», который нацеливает респондента на поиск связи между звучанием и значением слова. При помощи «приема соотносительности» [24. С. 69] дети пытаются сформулировать значение слова и дают ответы – метатексты, или метавысказывания («мотивационный комментарий» [25. С. 7]). Здесь важно отметить, что, в отличие от метавысказываний взрослых, которые, как правило, выглядят как законченные фразы, полностью или частично сформулированные предложения, детские метавысказывания могут представлять собой короткие метатексты в виде отдельных словоформ или словосочетаний. Например, на вопрос «Почему снежинку называли снежинкой?» получены ответы: «она из снега сделана», «снег», «белая как снег», «холодная как снег», «снежная», «она как льдинка» и др.

В ходе эксперимента проводилась аудио- и видеозапись (диктофон, камера) с целью зафиксировать реакцию ребенка, его поведение и настроение в ходе осмысления предложенных слов-стимулов. Весь собранный материал экспериментатор заносил в Листки наблюдений, где указывались имя, возраст, дата, место жительства ребенка.

По окончании эксперимента была проведена расшифровка листов наблюдений, видео- и аудиозаписей. Полученные данные анализировались, обобщались в журнале фиксирования результатов эксперимента на каждого респондента индивидуально. По результатам первого этапа учитывались количество и качество ассоциативных реакций, по результатам второго этапа – наличие/отсутствие сформулированного значения слова по методике прямого токования, по результатам лингвистического эксперимента составлялся мотивационный паспорт слова (см. ниже).

**Обработка экспериментальных данных** заключалась в их систематизации и классификации.

Систематизация языкового материала предполагала составление таблиц, включающих: 1) количество детей, давших / не давших показания МЯС; 2) наименование слова и соответствующие ему метавысказывания детей с указанием количества ответов. Классификация языкового материала заключалась в распределении метавысказываний, в которых присутствуют мотивирующие и немотивирующие толкования: мотивирующие, в которых: а) актуализируется / не актуализируется лексический и/или структурный мотиватор (морфологический тип мотивированности); б) актуализируется / не актуализируется звуковая оболочка слова (фонетический тип мотивированности); в) осмысление слова затруднено (использование в речи таких лексических средств, как «*может быть, кажется, точно не могу сказать, как-то связано с таким-то словом*» и под.); г) осмысление слова через образ (морфологический и семантический типы мотивированности); немотивирующие, в которых объяснение слова происходит: а) путём подбора синонима, б) с опорой на реальный/вымышленный контекст, в) с опорой на знания, полученные из фильмов, книг, истории, культуры, мифологии и т.д.; г) путём подмены понятий («*подоконник – это балкон*»), д) через ответ «*не знаю*».

На основе обработанных данных были составлены так называемые «мотивационные паспорта» на каждое слово, включающие его структурно-семантические характеристики: лексическое значение (ЛЗ), показания МЯС детей с указанием количества информантов, ВФС и ее компоненты (МФ и МЗ), ЛМ и СМ, типы мотивированности (фонетический, морфологический, семантический), виды ВФС, МП, КП, НП. Представим образец мотивационного паспорта слова ПОДСОЛНУХ с позиции осмысления его информантами групп РМР и РБР 7–8 лет (табл. 1).

Мотивационный паспорт по своей структуре соответствует модели словарной статьи мотивационно-сопоставительного словаря, изданного под редакцией А.Д. Жакуповой [26], но, в отличие от нее мотивационный паспорт содержит не соотносительные (эквивалентные, парные) ЛЕ разных языков, а одно слово (русского или казахского языков) в аспекте осмысления его детьми-монолингвами и детьми-билингвами. Информация, представленная в мотивационном паспорте слова, фиксирует необходимый материал для сопоставительного анализа МР детей.

Таблица 1

**Мотивационный паспорт слова ПОДСОЛНУХ**

<b>ПОДСОЛНУХ</b>	
<p><b>ЛЗ:</b> -а, м. 1. То же, что подсолнечник (Растение сем. сложноцветных с крупным, на высоком стебле, жёлтым соцветием-корзинкой, заполненным семенами, богатыми маслом) [27. С. 533]</p>	
<b>РМР</b>	<b>РБР</b>
<p><i>«растёт под солнцем» (6), «похож на солнышко» (2), «похож на солнце» (2) «жёлтый, похож на солнце» (2) 12/0<sup>1</sup></i></p> <p>МФ: ПОДСОЛН/ух</p> <p>ВФС<sub>1</sub>&lt; МЗ: '&lt;растение, к-рое растёт&gt; под солнцем'</p> <p>ЛМ<sub>1</sub>: под солнцем</p> <p>СМ<sub>1</sub>: -</p> <p>МФ: под/СОЛН/ух</p> <p>ВФС<sub>2</sub>&lt; МЗ: '&lt;цветок, к-рый похож на&gt; солнышко'</p> <p>ЛМ<sub>2</sub>: солнышко</p> <p>СМ<sub>2</sub>: -</p> <p>МФ: под/СОЛН/ух</p> <p>ВФС<sub>3</sub>&lt; МЗ: '&lt;цветок, к-рый похож на&gt; солнце'</p> <p>ЛМ<sub>3</sub>: солнце</p> <p>СМ<sub>3</sub>: -</p> <p>МФ: под/СОЛН/ух</p> <p>ВФС<sub>4</sub>&lt; МЗ: '&lt;жёлтый цветок, похож на&gt; солнце'</p> <p>ЛМ<sub>4</sub>: солнце</p> <p>СМ<sub>4</sub>:-</p> <p>ВФС вариативная, ВФС<sub>1</sub> нелексистализованная, неметафорическая, ВФС<sub>2,3,4</sub> нелексистализованная, метафорическая</p> <p>МП: под солнцем, солнышко, солнце (НП: головка растения обращена вверх)</p> <p>Тип мотивированности: морфол.</p>	<p><i>жёлтый, посередине черные семечки» (4), «цветок смотрит на солнце (2); «жёлтый, в степи; как солнце» (2), «не знаю» (4) 8/4</i></p> <p>МФ: под/СОЛН/ух</p> <p>ВФС<sub>1</sub> &lt; МЗ: '&lt; цветок, к-рый смотрит на&gt; солнце'</p> <p>ЛМ<sub>1</sub>: солнце</p> <p>СМ<sub>1</sub>: -</p> <p>МФ: под/СОЛН/ух</p> <p>ВФС<sub>2</sub> &lt; МЗ: '&lt;жёлтый, как&gt; солнце'</p> <p>ЛМ<sub>2</sub>: ЛМ<sub>1</sub></p> <p>СМ<sub>2</sub>: -</p> <p>ВФС вариантная, нелексистализованная</p> <p>ВФС<sub>1</sub> неметафорическая</p> <p>ВФС<sub>2</sub> метафорическая</p> <p>МП: солнце (НП: растение с жёлтыми цветками)</p> <p>Тип мотивированности: морфол.</p>

**Методика МСА** лексики базируется на методике, представленной в [28–30], однако имеет свои особенности, обусловленные спецификой детской мотивации монолингвов и билингвов. Остановимся на некоторых из них.

<sup>1</sup> Приведены статистические данные (первая цифра указывает количество информантов, давших мотивирующие толкования, вторая – немотивирующие).

Исходя из понимания того, что МР рассматривается нами как способность к осознанию рациональной взаимообусловленности звучания и значения, составляющей суть мотивированности языкового знака, нами был проведен МСА ЛЕ с точки зрения осознания детьми их мотивированности/немотивированности.

Согласно теории О.И. Блиновой, апробированной преимущественно на материале показаний МЯС взрослых носителей языка, слово имеет три разряда – мотивированное, полумотивированное (частично мотивированное – лексически или структурно), немотивированное [2. С. 49]. Очевидно, что для большинства взрослых осмысление мотивированной лексики не составляет большого труда, однако при анализе показаний МЯС детей нами было замечено, что разработанная О.И. Блиновой классификация разрядов слов не отражает специфику МР детей и не может быть «в чистом виде» применена при сопоставительном изучении мотивированной лексики в аспекте осмысления ее детьми-билингвами и детьми-монолингвами.

Согласно мотивологической концепции мотивированной признается ЛЕ, ВФ которой подверглась рефлексии носителя языка, способного осознать рационально-логическую связь ее значения и звучания. Так, дети группы РМР 7–8 лет при осознании хорошо известного им слова СВЕТИЛЬНИК дают следующие показания: «светит» (9), «дает свет» (3); информанты той же возрастной группы РБР ответили: «светит, чтобы было видно» (6), «связан со светом» (2) «прибор, даёт свет, как ночник» (2), «в магазине, чтобы было светло» (1), «предмет, которым можно осветить ночь» (1). Такие показания дают возможность мотивологу дать структурно-семантическую характеристику слова: 1) слово является мотивированным (лексически и структурно), так как соотносится со словами, выражающими МП (СВЕТИЛЬНИК – МП: светит, свет, светло, осветить), что и обеспечивает им семантическую общность, с другой стороны, обнаруживает связь с одноструктурными образованиями, выражающими КП (светильНИК – КП: ночНИК («прибор»)), что подтверждает их структурную относительность; 2) ВФС имеет вариантный характер, т.е. по-разному осознается носителями языка за счет соотношения его с разными фрагментами внеязыковой действительности (явление (свет), признак (светлый), действие (светить, осветить)), в результате чего в слове выявлено четыре ВФ, оно характеризуется множественностью мотивации (полимотивация). В приведенном примере одна из ВФ является лексикализованной, поскольку носители языка при осмыслении слова актуализировали в сознании сегмент СВЕТ, однако соотносить его со значимым компонентом данного слова затруднились («связан со светом?»). Как показали данные эксперимента, дети в силу своего возраста, как правило, не осознают структурную мотивированность слова, в результате чего СМ оказывается неактуальным (за редким исключением). Именно поэтому в «мотивационных паспортах» слов СМ представлен не везде (чаще ставится прочерк).

Немотивированной признается ЛЕ, внутренняя форма которой не осмысливается ребенком. Это происходит по разным причинам: слово незнакомо ребенку (ответ «не знаю»); слово знакомо, но ребенок не понимает его значение (например, слово ДВОРНЯЖКА – «это собачка, не знаю, почему ее так

называют»); слово знакомо, но в метатекстах не актуализируется МП (например, слово ЛЕДЕНЕЦ – «его лизнут», «облизывают», «потому что можно лизать» (3), «сладкий» (3), «можно сосать», «липкое» (1), «из него делают сахар и сладости, они бесполезные» (1), «потому что круглый» (1), «потому что чупа-чупс» (1)); слово незнакомо, но ребенок пытается его объяснить, прибегая к фантазиям, к воображению (НЕПОСЕДА – «неуклюжий, постоянно ударяется», ГОРИЗОНТ – «слышу зонт, но оно никак не связано со словом», КАРАПУЗ – «карабкается на пузе»).

Результаты эксперимента показали, что мотивированное слово может быть с позиции отдельной языковой личности, при этом с позиции группы, коллектива, сообщества оно может быть квалифицировано как немотивированное, и наоборот. Это зависит от количества информантов, давших мотивирующие/немотивирующие толкования и напрямую коррелирует с уровнем МР детей. В связи с этим была создана Шкала мотивированности, где критерием измерения служит принцип частотности, который определяет количество мотивирующих толкований от всего числа анализируемых слов. Присвоим каждому слову индекс мотивированности (условно обозначим его *i-m*) в зависимости от того, сколько мотивирующих толкований было дано на одно слово. Исходя из того, что в группе 12 информантов, выделим 4 *i-m*:

*Нулевой i-m* – никто из информантов не дал мотивирующее толкование слова, следовательно, слово квалифицируется как немотивированное (*Nm*: *No* – нет (перевод с англ. языка), *m* – мотивированное).

*Низкий i-m* – от 1 до 4 человек дали мотивирующее толкование слова; слово с низкой степенью мотивированности (*Lm* – от *Low* (низкий));

*Средний i-m* – от 5 до 8 человек дали мотивирующее толкование слова; слово со средней степенью мотивированности (*Mm* – от *Middle* (средний));

*Высокий i-m* – 9–12 человек дали мотивирующее толкование слова, слово характеризуется высокой степенью мотивированности (*Hm* – от *High* (высокий)).

Данная классификация способствует ранжированию уровня МР: чем больше слов с высоким и средним индексом мотивированности, тем выше уровень МР детей, и, наоборот, большее количество слов с нулевым и низким индексом мотивированности свидетельствует о низком уровне МР детей.

### **Результаты исследования**

МСА – это такой вид анализа слова и метатекста, при котором сопоставляются структурно-семантические характеристики слова с целью выявления общности и специфики осмысления мотивированной лексики детьми-монолингвами и детьми-билингвами. МСА проводится поэтапно, по определенной программе, предусматривающей последовательность решения конкретных задач (МСА слов по *i-m*, МСА ВФС и ее видов, МСА типов мотивированности). Подробно рассмотрим результаты МСА лексики по *i-m* с позиции осмысления ее РМР и РБР.

Для осмысления группам РМР и РБР 5–6 лет было дано 21 слово и 3 устойчивых словосочетания, получено по 288 метавысказываний в каждой

группе; 7–8 лет – 26 слов и 3 устойчивых словосочетания (по 348 метавысказываний); 9–10 лет – 35 слов и 2 устойчивых словосочетания (по 444 метавысказывания). Согласно Шкале мотивированности все слова, ставшие фактом рефлексии детей, были проиндексированы, подверглись статистической обработке и сгруппированы по четырем блокам (табл. 2).

Таблица 2

Количество слов по показателю *i-m* в сопоставляемых группах

Показатель	5–6 лет		7–8 лет		9–10 лет	
	РМР	РБР	РМР	РБР	РМР	РБР
<b>Hm</b>	10 (42%)	0	19 (65%)	10 (35%)	31 (84%)	7 (20%)
<b>Mm</b>	10 (42%)	4 (17%)	6 (21%)	9 (30%)	4 (11%)	19 (51%)
<b>Lm</b>	4 (17%)	14 (58%)	4 (14%)	10 (35%)	2 (5%)	9 (24%)
<b>Nm</b>	0	6 (25%)	0	0	0	2 (5%)

Как видно из табл. 2, в группе 5–6 лет с позиции РМР все слова квалифицируются как мотивированные с разными индексами: равное количество слов с Hm и Mm, 4 слова – с Lm, слов с Nm нет. С позиции РБР слова с Hm отсутствуют, наибольшее количество слов с Lm – 14, имеются слова с Nm – 6. В группе 7–8 лет с позиции осмысления детьми-монолингвами и детьми билингвами все слова являются мотивированными, слова с Nm отсутствуют. Обращает на себя внимание то, что с позиции РМР 65% слов имеют Hm, 4 слова с Lm, при этом с позиции РБР все слова распределены почти равномерно. В группе 9–10 лет РМР видим, что слов с Hm значительное большинство (84%) по сравнению с монолингвальной группой 7–8 лет и 5–6 лет (ср. 65 и 42% соответственно), т.е. в 2 раза слов с Hm стало больше. Соответственно, заметно уменьшилось количество слов с Lm. В группе РБР также отмечаются изменения по сравнению с младшими возрастными группами. Значительно увеличилось количество слов со Mm (54%) в сравнении с 7–8 лет – 30%, 5–6 лет – 17%, при этом уменьшилось количество слов с Lm: 58% – 35% – 24% соответственно. Показательно, что в группе РБР 9–10 лет по сравнению с РБР 7–8 лет, снизился процент слов с Hm: 7–8 лет – 35%, 9–10 лет – 16%. Статистические данные показывают, что процесс осмысления мотивированной лексики билингвами имеет положительную динамику в возрастном аспекте, однако по сравнению с монолингвальной группой идет некоторое отставание в количественном плане (ср. количество слов с высоким *i-m*: РМР – 84%, РБР – 20%).

Количественный анализ слов по показателю *i-m* позволяет сформировать информационную базу, содержащую количество мотивированных / немотивированных слов в сопоставляемых группах РМР и РБР, выявить конкретную тенденцию – тенденцию к мотивированности языкового знака в сознании детей, развивающихся в условиях моно- и билингвального социума, и прийти к следующему выводу: в группе РМР больше слов с Hm, слова с Nm отсутствуют; в группе РБР количество слов с Mm и Lm превышает количество слов с Hm, имеются слова с Nm. Данный вывод дает общее представление о МР детей, которая более развита у монолингвов, чем у билингвов.

Однако этот вывод не дает информацию о качестве МР, ее особенностях у одно- и двуязычных детей.

Для выяснения данного вопроса нами проведен МСА слов в каждой возрастной группе путем сопоставления структурно-семантических характеристик слов, представленных в мотивационных паспортах. Анализ позволяет сопоставить метавысказывания детей, выявить характерные для РМР и РБР особенности ВФС и ее видов, мотиваторы, МП, КП, НП и типы мотивированности. Данная информация является важной для характеристики МР детей сопоставляемых групп. Приведем несколько примеров.

**5–6 лет.** МСА слова УТРЕННИК позволил заметить, что 8 из 12 детей группы РМР отчетливо осознают ВФС, соотнося данное слово со словами 'утром' («в садике утром»<sup>1</sup> (2), «утром встают» (2)), 'утро' («утро» (2), «когда утро наступает» (1)), 'утренний' («это праздник, который проходит в утреннее время» (1)); 4 информанта дали немотивирующие суждения «проходит вечером», «вечером» (2), «потому что это утренник» (1), «он только в садике и в школе» (1). При восприятии этого же слова билингвами картина иная: 10 детей из 12 дали ответ «не знаю», 2 связали слово УТРЕННИК со словом 'утро' («утром встаешь»). МСА показал, что слово УТРЕННИК осознается РМР (6 ВФС, 3 лексических мотиватора, ВФС вариативная, неметафорическая, тип мотивированности – морфологический; 2 из 6 ВФС носят лексикализованный характер (дети группы РМР на предложенное слово дали ответ «утро», т.е. соотнесли слова 'утренник' и 'утро', но объяснить связь звучания и значения затруднились); большая часть РБР не смогли дать мотивирующее толкование. Таким образом, согласно Шкале мотивированности слово УТРЕННИК соответствует комбинации Мm-Lm, т.е. с позиции детей-монолингвов слово имеет средний индекс мотивированности, с позиции детей-билингвов – низкий.

Для осмысления детям было дано устойчивое словосочетание МОЛОЧНЫЕ ЗУБЫ. РМР: 5 из 12 детей дали мотивирующие толкования («от молока», «из молока», «состоят из молока» (4), «белые зубы – белое молоко» (1)). Как видно, отдельные объяснения далеки от истины («состоят из молока»), но для нас важно, что дети соотносят ЛЕ между собой, видят между ними логическую связь, пытаются понять значение предложенного словосочетания через значение других, известных им слов и понятий. 7 детей объяснили словосочетание, исходя из знаний о предмете, не акцентируя внимание на его ВФ («когда выпадают, вырастают новые, они белые и красивые» (1), «белые» (1), «белые, потом становятся старыми» (1), «красивые» (1), «когда они шатаются, они становятся молочными» (1), «детские, сразу появляются» (1), «не знаю» (1)). 10 детей группы РБР дали ответ «не знаю», 2 объяснили так: «как молоко» (1); («зубы, которые падают») (1). МСА выявил, что с позиции детей обеих групп словосочетание МОЛОЧНЫЕ ЗУБЫ имеет комбинацию: Мm-Lm.

---

<sup>1</sup> Подчеркнуто мотивирующее слово (мотиватор).

На данном этапе МСА нами выявлены следующие комбинации i-m (приведем их по мере убывания):

а) Nm-Lm (в группе РМР ЛЕ характеризуется высокой степенью мотивированности, в группе РБР – низкой): БЕЗВЕТРЕННЫЙ, ДВУХЭТАЖНЫЙ, ЗВЕЗДНЫЙ, МЯКАТЬ, НАМУСОРИТЬ, ИГРАТЬ, ДЕТСКИЙ САД (7 слов, что составляет 29% от общего количества слов);

б) Mm-Lm: УТРЕННИК, АВТОБУСНЫЙ, ЖУЖЖАТЬ, РАСКРАШИВАТЬ, МОЛОЧНЫЕ ЗУБЫ (5 слов – 21%);

в) Mm-Nm: ДВОРНЯЖКА, ТАНЦЕВАТЬ, УЛЫБАТЬСЯ (3 слова – 12,5%);

г) Nm- Mm: ЗВЕЗДОЧЕТ, ПЫЛЕСОС (2 слова – 8,5%);

д) Mm-Mm: СНЕЖИНКА, УМНИЦА (2 слова – 8,5%);

е) Lm-Lm: РИСОВАТЬ, СЛУШАТЬ (2 слова – 8,5%);

ж) Lm – Nm: ЛЕДЕНЕЦ, МОРОЖЕНОЕ (2 слова – 8,5%);

з) Nm- Nm: ВОЛШЕБНЫЙ (1 слово – 3,5%).

**7–8 лет.** В данной возрастной группе наибольшее количество слов наблюдается в комбинации Nm-Nm, когда с позиции РМР и РБР слово обладает высоким i-m. Приведем пример со словом СНЕГУРОЧКА. Из группы РМР 11 детей дали мотивирующие толкования («снежная девочка» (5), «девочка из снега» (3), «костюм похож на снег» (3)), 1 немотивирующее («сугробы» (1)); РБР – 10 детей дали мотивирующие толкования («снег», «от слова снег» (4), «девочка из снега, белая» (2), «снежная девочка» (2), «только приходит зимой, а зимой есть снег» (1), «потому что как снежинка» (1); 2 немотивирующих толкования «девочка; внучка Деда Мороза», «не знаю». Как видим, в сознании всех информантов актуальным оказывается сегмент СНЕГ-, который обнаруживает связь с разными словами русского языка, в результате чего выделяются 3 ЛМ (снег, снежный, снежинка). Общими для РМР и РБР оказываются метатексты «снежная девочка», «девочка из снега», специфическими – «костюм похож на снег» (РМР), «потому что как снежинка» (РБР). Оба специфических метатекста характеризуются метафоричностью, причем очень «красочным» оказывается сравнение снегурочки со снежинкой. Здесь необходимо обратить внимание на то, что в показаниях МЯС билингвов имеются метатексты с указанием на одно слово СНЕГ, без комментария, которые свидетельствуют о затруднительном «прочтении» ВФС. Так, МСА показал, что с позиции РМР и РБР слово СНЕГУРОЧКА характеризуется высоким i-m, имеет 3 ВФС (РМР) и 5 ВФС (РБР), 2 ЛМ (РМР) и 3 ЛМ (РБР), тип мотивированности – морфологический, ВФС вариантная. В обеих группах встретилось по одному метатексту, характеризующему ВФС как метафорическую, и в группе РБР 1 ВФС имеет лексикализованный характер.

МСА словосочетания НАДЕЖНЫЙ ДРУГ показал, что его осмысление РМР и РБР характеризуется средним и низким индексом мотивированности (Mm-Lm): 5 РМР дали ответы «потому что на него можно надеяться» (3), «от слова надежда» (1), «надёжное слово» (1); 3 РБР – «надежда» (2), «надеешься на близкого друга» (1). В сознании РМР и РБР обнаруживаются

одинаковые мотивационные связи, что позволяет выделить одинаковые ЛМ (надежда, надеяться), но в большей степени данное словосочетание воспринимается детьми на когнитивном уровне: они делятся своими знаниями, исходя из жизненного, практического опыта (РМР: «лучший, можно верить и можно на него положиться», «ему можно верить» (2), «хороший друг, с ним можно дружить» (1), «хороший» (1), «помогает» (1), «можешь всё рассказывать, и он ничего не расскажет» (1), «держаться» (1); РБР: «друг не бросит» (1), «никогда не подведет» (1), «хороший» (1), «он защищает» (1), «потому что он нужен» (1), «не знаю» (4).

МСА выявил следующие комбинации:

а) Нм-Нм: СВЕТИЛЬНИК, КОЛОКОЛЬЧИК, МАЛЫШ, КУКУШКА, ОСТАНОВКА, ПОДОКОННИК, СНЕГУРОЧКА, ХОЛОДИЛЬНИК, СИЛАЧ, ЧЕРНИЛА (10 слов – 35,3%);

б) Нм-Мм: ПОДСОЛНУХ, ГОЛУБИКА, ПОДАРОК, ЧУДЕСНЫЙ, КОСОЛАПЫЙ, ЛАЙКАТЬ, ИСКРИТЬСЯ, КРУЖИТЬСЯ (8 слов – 27,2%);

в) Мм-ЛМ: КАРАПУЗ, КРИВЛЯТЬСЯ, НАДЕЖНЫЙ ДРУГ, ПОЛЕЗНЫЙ СОВЕТ, СКОРЫЙ ПОЕЗД (5 слов – 17 %);

г) Лм- Лм: ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫЙ, ДРОЖАТЬ, УДИВЛЯТЬСЯ, НАКАЗЫВАТЬ (4 слова – 14%);

д) Нм-Лм: ЗАГАДОЧНЫЙ (1 слово – 3,5%);

е) Мм-Мм: НЕПОСЕДА (1 слово – 3,5%).

**9–10 лет.** МСА слов с точки зрения i-m позволил заключить, что самая многочисленная комбинация в данной возрастной группе – это Нм-Мм (19 слов, что составляет 51%). Рассмотрим на примере слова ПОПУТНЫЙ (ветер). При восприятии данного прилагательного все 12 РМР осознали и дали мотивирующие толкования, причем соотнесли с разными словами: «по пути» (3), «по пути идти» (2), «по пути встречается» (2), «путь» (2), «взяли попутчика по пути» (1), «путает всё» (1), «от слова путается» (1). В результате выявлено 6 ВФС, 5 ЛМ (по пути, путь, попутчик, путать, путаться), ВФС вариативная, неметафорическая, 3 из 6 ВФС носят лексикализованный характер. Омонимичный корень -ПУТ- (путь; путать) стал причиной появления метатекстов с ложным мотивирующим толкованием (типа ПОПУТНЫЙ – «путает все»). Для сопоставительно-мотивологического исследования данный факт является важным, поскольку дает основания говорить о действии мотивационного механизма, о МР ребенка, пытающегося соотнести ЛЕ между собой, даже если семантически они несоотносимы, при этом ребенок, не зная значения слова, дает свое, по его мнению, верное толкование. С позиции РБР данное слово обладает средним i-m, поскольку осознали его только 5 из 12 респондентов: «идет с тобой по пути» (3), «по – приставка, пут – корень» (1), «по пути ветер» (1), 7 детей ответили «не знаю», в результате чего выделяем 2 ВФС, 1 ЛМ, ВФС вариантная, нелексикализованная, неметафорическая. Как видно из метавысказываний, билингвы пытаются «прочитать» ВФС, дать толкование, однако процент таких детей невысок.

В ходе МСА слов с точки зрения их структурно-семантических характеристик была выявлена комбинация Нм-Лм (13%) в сравнении с группой

7–8 лет, в которой данная пара встретилась один раз (3,5%). Для РМР слово легко осознаваемо, для РБР составляет трудность. Например, при восприятии глагола СЛЕДИТЬ 10 из 12 РМР дали мотивирующие толкования, соотнося с разными словами (ЛМ: след, вслед, слежечка): («след искать» (5), «след» (3), «слежечка, след» (1), «смотреть вслед» (1)); в группе РБР только 4 информанта дали мотивирующие толкования («идти по следу» (1), «следовать» (1), «след» (1), «расследовать» (1)). Слово СЛЕДИТЬ в современном русском языке имеет лексикализованную («затемненную») ВФ, поскольку утрачена семантическая (мотивационная) связь со словом СЛЕД, при этом большинство РМР и РБР соотносили слово СЛЕДИТЬ именно со словом СЛЕД. Очевидно, что слово СЛЕДИТЬ, испытывавшее процесс лексикализации ВФ, затруднено для восприятия билингвами и имеет низкий *i-m*.

Таким образом, МСА лексики выявил следующие комбинации индексов мотивированности:

а) Нм-Мм: ЖИВОТНОЕ, ПОЖАР, МЕДВЕДЬ, ТРЕСК, ФУТБОЛКА, ШАЛУН, КАРАПУЗ, ГВОЗДИКА, ПОДКИДЫШ, ЧЕРНОСЛИВ, ПОПУТНЫЙ, ВСТРЕЧНЫЙ, ПРОГУЛОЧНЫЙ, ЗДОРОВАТЬСЯ, ПОКРАСНЕТЬ, ПРИЗЕМЛИТЬСЯ, ПРИВЕТЛИВАЯ УЛЫБКА, СВЕТОФОР, ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫЙ ЗНАК (20 слов – 51%);

б) Нм-Нм: ОДУВАНЧИК, ЖЕЛТОК, КАЧЕЛИ, КОЛДУН, НАБЕРЕЖНАЯ, ПОДЕЛКА (6 слов – 16%);

в) Нм-Лм: СВЕРЧОК, МАШИНА, БУБНИТЬ, ШЕПТАТЬ, СЛЕДИТЬ (5 слов – 13,5%);

г) Мм-Лм: РЯБИНА, ГОРИЗОНТ, ШУРШАТЬ (3 слова – 8%);

д) Мм-Мм: СОВРЕМЕННЫЙ (1 слово – 2,7%);

е) Нм-Нм: ПАСМУРНАЯ ПОГОДА (1 словосочетание – 2,7%);

ж) Лм-Нм: ЕГОЗА (1 слово – 2,7%);

з) Лм-Лм: МАЯТНИК (1 слово – 2,7%).

Представим результаты МСА лексики с точки зрения комбинаций *i-m* всех возрастных групп (табл. 3).

Обратим внимание на то, что в группе 5–6 лет отсутствуют слова, которые с позиции РМР и РБР имеют Нм, в группе 7–8 лет таких слов 10, в группе 9–10 лет – 6. Примечателен тот факт, что наибольшее количество слов с одинаковыми *i-m* зафиксировано в группе 7–8 лет, всего 15 пар: Нм – Нм (10), Мм-Мм (1), Лм-Лм (4). В группе 5–6 лет их всего 4 (Мм-Мм – 2, Лм-Лм – 2), 9–10 лет – 8 (Нм-Нм – 6, Мм-Мм – 1, Лм-Лм – 1). Нет ни одной комбинации, в которой *i-m* в группе РБР был бы выше, чем в группе РМР, к примеру, комбинации Мм-Нм, Лм-Нм, Лм-Мм имеют нулевые показатели. В большинстве комбинаций *i-m* слова в группе РМР выше на одну ступень по сравнению с РБР: Нм-Мм (8), Мм-Лм (5), Нм-Лм (1) и др. Эксперимент показал, что количество комбинаций Нм-Нм в группе 9–10 лет ниже, чем в группе 7–8 лет, при этом многочисленной в группе 9–10 лет является комбинация Нм-Мм (51%).

Таблица 3

**Количественные показатели комбинаций i-m в сопоставляемых группах**

РМР-РБР	5–6 лет		7–8 лет		9–10 лет	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Hm-Hm	0	–	10	35,3	6	16
Hm-Mm	2	8,5	8	27,2	19	51
Hm-Lm	7	29	1	3,5	5	13,5
Hm-Nm	1	–	0	–	1	2,7
Mm-Hm	0	–	0	–	0	–
Mm-Mm	2	8,5	1	3,5	1	2,7
Mm-Lm	5	21	5	17	3	–
Mm-Nm	3	12,5	0	–	0	–
Lm-Hm	0	–	0	–	0	–
Lm-Mm	0	–	0	–	0	–
Lm-Lm	2	8,5	4	14	1	2,7
Lm-Nm	2	8,5	0	–	1	2,7

Из представленных фактических данных приходим к выводу, что МР, выраженная в способности детей осознавать связь звучания и значения слов на основе формально-семантического соотношения языковых знаков, присутствует у детей-монолингвов и детей-билингвов разных возрастных групп. При этом можно выявить как сходства, так и отличия ее проявления в МЯС детей.

### Заключение

Результаты представленного в статье экспериментального исследования МР детей-монолингвов и детей-билингвов, развивающихся в условиях бикультурного социума Казахстана, предоставили ценный материал для дальнейшего развития теории лексической мотивации О.И. Блиновой, исследований в области психолингвистики, когнитивной лингвистики, сопоставительной мотивологии, онтолингвистики.

МР как лингвокогнитивная способность характеризуется разной степенью ее проявления у детей в зависимости от владения одним/двумя языками и от возраста. Отметим основные универсальные и специфические особенности МР монолингвальных и билингвальных (русско-казахский билингвизм) детей.

*Общность* МР детей-монолингвов и детей-билингвов заключается в типизированности моделей мотивирующих толкований, обусловленных единым механизмом восприятия лексики (мотивационные ассоциации), природной способностью воспринимать язык в неразрывной связи его с «миром вещей» и «личностным миром», формирующими так называемый мотивационный код языковых единиц, необходимый для успешной коммуникативной и когнитивной практики ребенка.

Общим для МР детей-монолингвов и детей-билингвов является наличие большого количества слов, при восприятии которых дети «объясняют» значение слова, соотнося его лишь с одним словом, причем дети воспринимают

слово очень конкретно с указанием на конкретные (чаще наглядные) признаки. Некоторые метатексты включают дополнительные лексические средства типа «от слова ...», «связано со словом...», что свидетельствует об умении ребенка вычленив значимый сегмент без толкования с опорой на него. К общим тенденциям можно отнести процесс осмысления ВФС, при котором обнаруживаются ослабление мотивационных связей, утрата способности слова к актуализации отношений лексической мотивации.

*Специфика* МР заключается в том, что в процессе толкования слова монолингвы всех возрастных групп более точно интерпретируют ВФС, их МР реже свойственны сомнение и предположительность, в результате чего для МР РМР характерна тенденция к единственно «правильной» мотивации, общей для большинства участников эксперимента. Эксперимент показал, что значительная часть билингвов всех возрастных групп испытывала затруднение в толковании слов в силу незнания слова или непонимания его значения (к примеру, такие слова, как МАЯТНИК, ЧЕРНОСЛИВ, ПОДКИДЫШ, ЕГОЗА, ГОРИЗОНТ и др.). При этом показательно, что некоторые метавысказывания РБР отличаются от метавысказываний РМР большим разнообразием, творческим осмыслением, креативностью, например: НАБЕРЕЖНАЯ – «где море, речка, бережная», ЖЕЛТОК – «это яичница, желтое яичко», ШАЛУН – «от шал – старый» (в казахском языке 'шал' означает старый, немощный человек), «как клоун», ПОКРАСНЕТЬ – «мама становится красной на собрании в школе», ДРОЖАТЬ – «от слова дрог» и мн. др.

Множественность «прочтения» ВФС и, соответственно, полимотивация – это отличительная особенность билингвальной группы 7–8 лет, что выражается в большем количестве вариантных ВФС, следовательно, для МР РБР в большей степени характерны расчлененность, иконичность именуемого предмета, широкий спектр ассоциаций.

Метафорическая ВФС встречается редко в сопоставляемых группах, вместе с тем результаты проведенного МСА показали, что при ассоциативно-образном восприятии слова выбор признака (метафора) происходит неодинаковым образом у детей-монолингвов и детей-билингвов: РМР и РБР при восприятии одного слова могут обращать внимание на один и тот же признак, при восприятии другой лексемы – на разные признаки.

Отличительной особенностью МР билингвов 9–10 лет является объяснение слов русского языка, в котором находят отражение алогичные мотивационные связи между словами, не соотносимые между собой ни семантически, ни структурно («парадоксальная» ВФС). Причиной этого, возможно, становится незнание правильного написания слова русского языка, а также стремление респондента соотнести осмысляемое слово с ЛЕ казахского языка (КАРАПУЗ – «слышу пузо; кара – карма; кара – короткий» (2), «кора на деревьях и пузико» (1), «маленький ребенок, который пухленький или от каз. яз. кара – чёрный» (1). Очевидно, что соотнесение слова КАРАПУЗ со словом КАРА – короткий объясняется незнанием билингвом орфографии слова КОРОТКИЙ (по его мнению, оно пишется КАРОТКИЙ); связь слов

КАРА – КАРМА объясняется лишь близким созвучием; связь КАРА – с казахским словом *қара* (черный) также объясняется созвучием, при этом толкование отсутствует.

В целом результаты эксперимента показали, что дети-монолингвы демонстрируют более высокий уровень МР, особенно это заметно в возрастной динамике. Это вполне закономерно, поскольку с возрастом процесс освоения ребенком языка как «системы кодов» (А.Р. Лурия) активно формируется. Овладение лексическим строем языка, достаточная степень осознания речи и ее произвольность, способность ребенка к адекватному выбору языковых средств достигаются к концу дошкольного возраста и достаточно сформированы к окончанию начальной школы. Немаловажным оказывается и развитие языковой способности, которая заключается в умении пользоваться языком «в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей» [31. С. 9]. Для РМР характерно более точное мотивирующее толкование, они лучше владеют системой языковых знаков, тоньше чувствуют природу родного языка.

Показания МЯС детей-билингвов характеризуются менее точными мотивирующими толкованиями и большим количеством немотивирующих толкований (в том числе ответ «не знаю» встречается часто), что объясняется меньшим объемом словарного запаса русского языка и определенным влиянием знания родного (казахского) языка. Именно этот факт, на наш взгляд, способствует тому, что дети-билингвы более «изобретательны» в «прочтении» ВФС: в «затруднительной» для них ситуации (незнание слова или непонимание его значения) они ищут выход, «путь решения задачи», что приводит их к поиску креативных ходов, созданию собственных языковых техник, например таких, как соотнесение незнакомого слова с ЛЕ русского языка по созвучию, структуре и синонимии или со схожими по звучанию словами казахского языка (отсюда и частые парадоксальные, причудливые метаязыковые комментарии). Из этого следует вывод, что МР билингвов исследуемых возрастных групп характеризуется средним уровнем, по сравнению с монолингвами, однако выявленные особенности МР билингвов позволяют предположить, что билингвальных детей отличают гибкость, вариативность и креативность мышления, которые могут проявиться в более старшем возрасте.

Таким образом, МСА лексики позволил охарактеризовать общие и специфические черты в осознании мотивированной лексики детьми-монолингвами и детьми-билингвами. Методология сопоставительно-мотивологического исследования обогатилась за счет разработки новой методики проведения ПЛЭ и новой методики определения степени мотивированности слова с учетом индекса мотивированности. Предложенная авторами статьи Шкала мотивированности дает возможность более точно распределить слова по степени мотивированности в аспекте осмысления ее детьми-монолингвами и детьми-билингвами, соотнести детские метавысказывания и структурно-семантические характеристики слов с учетом комбинации индексов мотивированности. Существенно расширена эмпирическая и информационная база сопоставительно-мотивологической теории за счет привлечения метатекстов детей разных возрастных

групп (5–6, 7–8, 9–10 лет), владеющих одним/двумя языками; пополнен понятийно-терминологический инвентарь метаязыка сопоставительной мотивологии (мотивирующее/немотивирующее толкование, индекс мотивированности).

Это дает нам основание сделать некоторые выводы о МР детей-монолингвов и детей-билингвов в виде выявленных в ходе исследования тенденций в описании МР как лингвокогнитивного феномена, наметить новый ракурс мотивологической концепции с прямым выходом в онтолингвистику и педагогику. Безусловно, достоверность и легитимность выводов требует дальнейшего изучения МР детей путем верификации на более обширном эмпирическом материале.

#### Список источников

1. *Блинова О.И.* Явление мотивации слов (лексикологический аспект). Томск : Изд-во Том. ун-та, 1984. 191 с.
2. *Блинова О.И.* Мотивология и ее аспекты. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2007. 394 с.
3. *Демешкина Т.А., Наумов В.Г.* Блинова О.И.: Библиографический указатель. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2000. 55 с.
4. *Корчагина В.Н.* Речевой онтогенез: методические рекомендации. Витебск, 2014. 48 с.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2004. 713 с.
6. *Лепская Н.И.* Язык ребенка: (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997. 152 с.
7. *Гридина Т.А.* Мотивационная рефлексия в детской речи: лингвокогнитивный аспект // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2004. № 2. С. 19–32.
8. *Гридина Т.А.* Мотивационная рефлексия как вид метаязыковой деятельности ребенка. СПб., 2002. URL: <http://www.iling.spb.ru/grammatikon/child/grid.html?language=en>
9. *Жакупова А.Д.* Сопоставительная мотивология тюркских и славянских языков. Кокшетау : Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, 2021. 442 с.
10. *Вепрева И.Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 384 с.
11. *Мирзоева Л.Ю., Ахметжанова З.К.* К вопросу об интерферентных ошибках как элементе языкового ландшафта в условиях субординативного полиязычия // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 60. С. 45–65.
12. *Жаркынбекова Ш.К., Чернявская В.Е.* Казахско-русская билингвальная практика: смешение кода как ресурс в коммуникативном взаимодействии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13, № 2. С. 468–482.
13. *Скворцова К.В.* Словарный запас детей-монолингвов и детей-билингвов 6–7,5 лет (сравнительный анализ) // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 32–38.
14. *Sullivan M., Poarch J., Bialystok E.* Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming // Bilingualism: Language and Cognition. 2018. Vol. 21, is. 3. P. 479–488. doi: 10.1017/S1366728917000694
15. *Аманов А.Ш., Гагарина Н.В.* Макроструктурный анализ повествовательных текстов тюркоязычных школьников-билингвов // Урало-алтайские исследования. 2022. № 46. С. 7–21.
16. *Pearson D.K.* Effect of Language Background on Metalinguistic Awareness and Theory of Mind : PhD Thesis. Stirling, 2013. 236 p.
17. *Alipour J., Ranjbar M.* A metaphorical advantage for bilingual children? Understanding figurative meaning by L2 and L3 EFL learners // Journal of Child Language. First View. P. 1–20. doi: 10.1017/S0305000923000065

18. Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале говоров Сибири). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2000. 193 с.
19. Жакупова А.Д. Стратегия осмысления мотивированной лексики носителями русского и казахского языков: сопоставительно-мотивологический подход // Вестник Карагандинского университета. Серия: Филология. 2010. № 3. С. 4–10.
20. Гарганеева К.В. Явление мотивации слов в социовозрастном аспекте : дис. ... канд. филол. наук. Томск, 1999. 210 с.
21. Гарганеева К.В. Мотивационный словарь детской речи / под ред. О.И. Блиновой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. 122 с.
22. Фурман Н.Г. Формирование механизма мотивации слов в детской речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2009. 21 с.
23. Доброва Г.Р. Эксперимент в онтолингвистике: методическое пособие для магистрантов. СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2018. 55 с. URL: <https://znanium.com/catalog/document?id=362171>
24. Жакупова А.Д. Сопоставительная мотивология: методы и аспекты. Кокшетау : Келешек-2030, 2009. 264 с.
25. Гридина Т.А. Потенциальная семантика детских словотворческих инноваций в свете экспериментальных данных: методика прямого толкования слова // Уральский филологический вестник «Психоллингвистика в образовании». 2015. № 4. С. 5–18.
26. Мотивационно-сопоставительный словарь наименований растений и птиц / под ред. А.Д. Жакуповой ; сост. Б.А. Газдиева, А.Д. Жакупова, О.А. Жумагулова, И.С. Каирбекова, А.О. Мукашева, Ж.О. Сагындыкова, Г.Т. Тлеубердина. Кокшетау : Келешек-2030, 2013. 258 с.
27. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 3-е изд., стер. М. : АЗЪ, 1995. 928 с.
28. Блинова О.И. Сопоставительная мотивология // Вопросы слово- и формообразования в индоевропейских языках: Семантика и функционирование. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1994. Ч. 1. С. 17–24.
29. Адилова (Жакупова) А.Д. Принципы мотивологического исследования и его аспекты (на материале наименований птиц) : дис. ... канд. филол. наук. Томск, 1996. 257 с.
30. Жакупова А.Д. Сопоставительная мотивология славянских и тюркских языков. Кокшетау : Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, 2021. 442 с.
31. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника. М. : Сфера, 2010. 240 с.

## References

1. Blinova, O.I. (1984) *Yavlenie motivatsii slov (leksikologicheskiiy aspekt)* [The Phenomenon of Word Motivation (Lexicological aspect)]. Tomsk: Tomsk State University.
2. Blinova, O.I. (2007) *Motivologiya i ee aspekty* [Motivology and Its Aspects]. Tomsk: Tomsk State University.
3. Demeshkina, T.A. & Naumov, V.G. (2000) *Blinova O.I. Bibliograficheskiy ukazatel'* [Blinova O.I. Bibliographic index]. Tomsk: Tomsk State University.
4. Korchagina, V.N. (2014) *Rechevoy ontogenez: metodicheskie rekomendatsii* [Speech Ontogenesis: Methodological recommendations]. Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Masherov.
5. Rubinshteyn, S.L. (2004) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg: Piter.
6. Lepskaya, N.I. (1997) *Yazyk rebenka (Ontogenez rechevoy kommunikatsii)* [Child's Language (Ontogenesis of speech communication)]. Moscow: Moscow State University.
7. Gridina, T.A. (2004) *Motivatsionnaya refleksiya v detskoj rechi: lingvokognitivnyy aspekt* [Motivational reflection in children's speech: linguocognitive aspect]. *Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti*. 2. pp. 19–32.

8. Gridina, T.A. (2002) *Motivatsionnaya refleksiya kak vid metazykovoy deyatel'nosti rebenka* [Motivational Reflection As a Type of Metalinguistic Activity of a Child]. [Online] Available from: <http://www.iling.spb.ru/grammatikon/child/grid.html?language=en>
9. Zhakupova, A.D. (2021) *Sopostavitel'naya motivologiya tyurkskikh i slavyanskikh yazykov* [Comparative Motiveology of Turkic and Slavic Languages]. Kokshetau: Kokshetau State University.
10. Vepreva, I.T. (2005) *Yazykovaya refleksiya v postsovetскую epokhu* [Language Reflection in the Post-Soviet Era]. Moscow: OLMA-PRESS.
11. Mirzoeva, L.Yu. & Akhmetzhanova, Z.K. (2019) Interference Errors in the Frame of Subordinate Multilingualism. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*. 60. pp. 45–65. (In Russian). doi: 10.17223/19986645/60/4
12. Zharkynbekova, Sh.K. & Chernyavskaya, V.E. (2022) Kazakhsko-russkaya bilingval'naya praktika: smeshenie koda kak resurs v kommunikativnom vzaimodeystvii [Kazakh-Russian bilingual practice: code mixing as a resource in communicative interaction]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2 (13). pp. 468–482.
13. Skvortsova, K.V. (2017) Slovarnyy zapas detey-monolingvov i detey-bilingvov 6–7,5 let (sravnitel'nyy analiz) [Vocabulary of monolingual and bilingual children aged 6–7.5 years (comparative analysis)]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 3. pp. 32–38.
14. Sullivan, M., Poarch, J. & Bialystok, E. (2018) Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming. *Bilingualism: Language and Cognition*. 3 (21). pp. 479–488. DOI: 10.1017/S1366728917000694
15. Amanov, A.Sh. & Gagarina, N.V. (2022) Makrostrukturnyy analiz povestvovatel'nykh tekstov tyurkoyazychnykh shkol'nikov-bilingvov [Macrostructural analysis of narrative texts of Turkic-speaking bilingual schoolchildren]. *Uralo-altayskie issledovaniya*. 46. pp. 7–21.
16. Pearson, D.K. (2013) *Effect of Language Background on Metalinguistic Awareness and Theory of Mind*. PhD Thesis. Stirling.
17. Alipour, J. & Ranjbar, M. A metaphorical advantage for bilingual children? Understanding figurative meaning by L2 and L3 EFL learners. *Journal of Child Language. First View*. 2 (51) pp. 1–20. doi: 10.1017/S0305000923000065
18. Rostova, A.N. (2000) *Metatekst kak forma eksplikatsii metazykovogo soznaniya (na materiale govorov Sibiri)* [Metatext as a form of explication of metalinguistic consciousness (based on the dialects of Siberia)]. Tomsk: Tomsk State University.
19. Zhakupova, A.D. (2010) Strategiya osmysleniya motivirovannoy leksiki nositelyami russkogo i kazakhskogo yazykov: sopostavitel'no-motivologicheskii podkhod [Strategy for understanding motivated vocabulary by speakers of Russian and Kazakh languages: a comparative-motivological approach]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya FILOLOGIYA*. 3. pp. 4–10.
20. Garganeeva, K.V. (1999) *Yavlenie motivatsii slov v sotsiovozrastnom aspekte* [The phenomenon of motivation of words in the social and age-specific aspect]. Philology Cand. Diss. Tomsk.
21. Garganeeva, K.V. (2007) *Motivatsionnyy slovar' detskoy rechi* [Motivational Dictionary of Children's Speech]. Tomsk: Tomsk State University.
22. Furman, N.G. (2009) *Formirovanie mekhanizma motivatsii slov v detskoy rechi* [Formation of the mechanism of motivation of words in children's speech]. Abstract of Philology Cand. Diss. Tomsk.
23. Dobrova, G.R. (2018) *Ekspерiment v ontolingvistike* [Experiment in Ontolinguistics]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia. [Online] Available from: <https://znanium.com/catalog/document?id=362171>
24. Zhakupova, A.D. (2009) *Sopostavitel'naya motivologiya: metody i aspekty* [Comparative Motiveology: Methods and aspects]. Kokshetau: Keleshek-2030.

25. Gridina, T.A. (2015) Potentsial'naya semantika detskikh slovotvorcheskikh innovatsiy v svete eksperimental'nykh dannykh: metodika pryamogo tolkovaniya slova [Potential semantics of children's word-creating innovations in the light of experimental data: a method of direct interpretation of a word]. *Ural'skiy filologicheskii vestnik "Psikholingvistika v obrazovanii"*. 4. pp. 5–18.

26. Zhakupova, A.D. (ed.) (2013) *Motivatsionno-sopostavitel'nyy slovar' naimenovaniy rasteniy i ptits* [Motivational and Comparative Dictionary of Names of Plants and Birds]. Kokshetau: Keleshek-2030.

27. Ozhegov, S.I. & Shvedova, N.Yu. (1995) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 words and phraseological expressions]. 3rd ed. Moscow: AZ".

28. Blinova, O.I. (1994) *Sopostavitel'naya motivologiya* [Comparative motivology]. In: Rezanova, Z.I. (ed.) *Voprosy slovo- i formoobrazovaniya v indoevropeyskikh yazykakh: Semantika i funktsionirovanie* [Issues of Word-formation and Formation of Form in Indo-European Languages: Semantics and functioning]. Part 1. Tomsk: Tomsk State University. pp. 17–24.

29. Adilova (Zhakupova), A.D. (1996) *Printsipy motivologicheskogo issledovaniya i ego aspekty (na materiale naimenovaniy ptits)* [Principles of motiveological research and its aspects (based on the names of birds)]. Philology Cand. Diss. Tomsk.

30. Zhakupova, A.D. (2021) *Sopostavitel'naya motivologiya slavyanskikh i tyurkskikh yazykov* [Comparative motiveology of Slavic and Turkic languages]. Kokshetau: Kokshetau State University.

31. Ushakova, O.S. (2010) *Teoriya i praktika razvitiya rechi doshkol'nika* [Theory and Practice of Speech Development in Preschoolers]. Moscow: Sfera.

#### **Информация об авторах:**

**Жақупова А.Д.** – д-р филол. наук, профессор кафедры общего языкознания и литературы, проректор по научной работе и взаимодействию с регионом Кокшетауского университета им. Шокана Уалиханова (Кокшетау, Казахстан). E-mail: aygul.zhakupova@yandex.kz

**Анищенко О.А.** – д-р филол. наук, ассоциированный профессор кафедры общего языкознания и литературы Кокшетауского университета им. Шокана Уалиханова (Кокшетау, Казахстан). E-mail: olga\_alex62@mail.ru

**Темирова Ж.Г.** – доктор PhD, ассистент-профессор кафедры общего языкознания и литературы Кокшетауского университета им. Шокана Уалиханова (Кокшетау, Казахстан). E-mail: temirova.zh@mail.ru

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

#### **Information about the authors:**

**A.D. Zhakupova**, Dr. Sci. (Philology), professor, vice-rector for scientific work and interaction with the region (Kokshetau, Kazakhstan). E-mail: aygul.zhakupova@yandex.kz

**O.A. Anichshenko**, Dr. Sci. (Philology), associate professor, Shokan Ualikhanov Kokshetau University (Kokshetau, Kazakhstan). E-mail: olga\_alex62@mail.ru

**Zh.G. Temirova**, PhD, assistant professor, Shokan Ualikhanov Kokshetau University (Kokshetau, Kazakhstan). E-mail: temirova.zh@mail.ru

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Статья поступила в редакцию 25.09.2023;  
одобрена после рецензирования 02.11.2023; принята к публикации 25.03.2024.*

*The article was submitted 25.09.2023;  
approved after reviewing 02.11.2023; accepted for publication 25.03.2024.*