

А. В. Никулина
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель д. филол. н., профессор К. И. Бринев

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ: ПРИЧИНЫ ОШИБОК И СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация

В статье представлен анализ источников по преподаванию русского языка как неродного в области овладения учащимися орфографией, а также опыт работы с детьми-мигрантами разных возрастов по формированию у них орфографической грамотности.

Ключевые слова: русский язык как неродной, орфография, орфографическая грамотность, инофон, мигранты, списывание.

В настоящее время в школах РФ растет число учеников, для которых русский язык является неродным. В этой ситуации встает вопрос об универсальности традиционной методики преподавания орфографии русского языка. Алгоритм преподавания через правило оказывается ограниченно действенным при обучении иностранцев и детей мигрантов. Это вполне объяснимо: то, что для носителя русского языка является очевидным и может быть использовано на уроках русского языка без затруднений, для учеников с неродным русским представляет собой трудность. Другими словами, ряд однокорневых слов для носителя русского языка и для ребенка-мигранта не одно и то же. Отметим, что и относительно носителей русского языка традиционный алгоритм преподавания грамотности не столь очевиден, что было доказано в работах Н. Д. Голева, просто для детей-мигрантов проблема универсальности встала острее. Отсюда возникает необходимость иного подхода к преподаванию русской орфографии, подхода, который был бы способен преодолеть трудности, связанные с ограниченным знанием русского языка детьми.

В этой связи нами была сформулирована гипотеза: более эффективная методика связана с принципами формирования «автоматической» грамотности, где написание – это ориентация на образец. Другими словами, при таком подходе мы не ставим ученика в позицию сомневающегося в написании того или иного слова, мы ставим ученика в позицию того, кто отражает, копирует правильное написание слова. Отсюда правильное написание является отправной точкой обучения. Не нужно создавать искусственных ситуаций сомнения в написании, нужно формировать правильный орфографический облик слова, который и будет являться основной единицей орфографической подсистемы языка у конкретного его носителя, в нашем случае – для тех, для

кого русский не является родным. Для аналогии: орфография английского языка в наших школах преподается не через правило, при этом орфографический облик слова имеет большую условность по отношению к звучанию, морфемному составу слова, фонемному составу, это не мешает освоению английской орфографии нашими детьми. думаем, что русская орфография в этом аспекте не исключение. (примеры условности: do, home, love и др. буква o передает различные звуки во всех примерах).

Объектом нашего исследования является русская орфография. Предметом – возможности нормативного усвоения русской орфографии детьми мигрантов. Под нормативным усвоением мы понимаем ориентацию на правильный образец, а не на правило. Цель исследования: подтвердить / опровергнуть гипотезу.

Задачи исследования:

- изучить практический опыт формирования орфографической грамотности в РКИ и РКН;
- выявить и систематизировать ошибки на письме детей мигрантов (афганцев и итальянцев);
- проанализировать причины ошибок с точки зрения интерференции родного языка детей мигрантов;
- предложить систему упражнений для нормативного усвоения русской орфографии детьми мигрантов.

В образовательных организациях города Барнаула растет число учащихся из семей мигрантов. С двумя такими учащимися из городской школы мы проводим занятия.

Ученик Э. – итальянец, ему 10 лет. 2 года назад они приехали из Италии в Россию. Каждое лето на каникулы они улетают на родину. Дома говорят только на итальянском, а еще Э. сочиняет рассказы, тоже на итальянском. Письменная речь на итальянском сформирована.

Ученику А. 14 лет, по национальности афганец, но в Афганистане никогда не был. Хорошо знает свой родной язык – дари, говорит на нем и читает, но письменная речь на дари не сформирована, пишет, но плохо. Так как он не смог точно рассказать о постоянной миграции своей семьи, нам пояснила его сестра: «Он родился в Гамбурге, в Германии. Потом мы переехали в Москву. Потом из Москвы в Ташкент. Затем в Дубай. И уже 2 года живем в Барнауле». До школы ученик А. говорил на родном языке дари. Первые 2 класса он учился в русской школе в Ташкенте, 3 и 4 класс в Дубае уже на английском языке. Сейчас снова обучение на русском языке, но дома они говорят только на дари.

Этих учеников объединяет одно – русский язык для них неродной.

Наши занятия направлены на формирование у школьников орфографической грамотности. В программе по русскому языку (как родному) орфографические правила даются как отдельные темы в начальных классах, в 5-11-х классах нет специального отдельного раздела «Орфография», правила изучаются параллельно с грамматическим материалом. В связи с этим мы

понимаем, что ученик Э., который с 1 по 4 класс учился в Ташкенте и в Дубае, испытывает большие трудности в изучении и освоении русского языка. В школе не ведется специальной работы с такими учащимися, они осваивают образовательную программу наравне со всеми, без дополнительных занятий.

Орфографическая грамотность связана с письменной речью. Соответственно на наших уроках мы делали акцент на письмо. Точнее на списывание как «наиболее употребительный вид письменных упражнений, используемых при обучении технике письма и каллиграфии, орфографии и грамматике». При списывании ученик видит слово в правильном написании, у ученика формируется образ слова, который ученик переписывает в свою тетрадь. При построении системы занятий, было выдвинуто предположение, что при преподавании русского языка как неродного этот вид письменных упражнений совместно с речевыми упражнениями и языковыми играми должен быть эффективным.

На самом первом занятии мы определили орфографические «дефициты» учеников. Они выполнили списывание двух текстов. В результате проверки мы выявили у ученика Э. ошибки в 19 словах, например, *анали, листья, весьёлая, оглинулся, подну, воденой, долины, залигли.*

У ученика А. – в 30 словах, например, *деревев, небыло, суровая царства мертвах, лединое, лижали, глубокии, залигли, сетло, вкругом, заметное трава, поднималось, отнагами.*

Занятия проводились в течение 6 месяцев, 1-2 раза в неделю, одновременно с двумя учениками. Обязательным элементом всех этапов каждого занятия является упражнение на списывание, что обеспечивает ученикам развитие навыков моторики руки, устного проговаривания слова и правильное зрительное восприятие слов. Занятия проводились по следующему плану:

1. Речевая разминка. Работа с чистоговоркой:

- Чтение текста преподавателем,
- Объяснение новых/непонятных слов,
- Чтение текста построчно вслед за преподавателем,
- Чтение текста каждым учеником, корректировка произношения звуков,
- Списывание текста в тетрадь,
- Составление словосочетаний, предложений, подбор антонимов, синонимов с каждым словом из чистоговорки. Запись в тетрадь с доски (списывание),
- Чтение текста каждым учеником, корректировка произношения звуков.

2. Работа с текстом.

- Предтекстовая работа,
- Чтение текста преподавателем (у учеников текст перед глазами),
- Объяснение непонятных слов,
- Чтение текста учениками по цепочке,
- Списывание,
- Самопроверка по оригиналу,

- Проверка преподавателем,
- Работа над ошибками.

3. Игра «Словесный футбол». Во время игры преподаватель записывает все слова по цепочке. Ученики затем переписывают.

После каждого занятия ученики получали домашнее задание для ежедневной самостоятельной работы, которое всегда заключалось в списывании текстов. Для работы выбирались тексты на закрепление орфограмм, на которые были допущены ошибки в тестовом тексте и последующих текстах, использованных на занятиях и в домашних заданиях.

Большинство ошибок Э. связано с употреблением Ъ для обозначения мягкости согласных, а также разделительного Ъ. В 15 из 19 слов нет Ъ: *будем охранят – будем охранять, малчик – мальчик, знаеши – знаешь, девят – девять, денги – деньги, улыбалас – улыбалась, маленькой – маленькой, мыш – мышь, ненасте – ненастье, деревьях – деревьях*. Это связано с тем, что в устной речи итальянцы не умеют произносить сочетания типа тья, а под влиянием сложившегося во внутренней речи неверного произношения возникает опущение мягкого знака на письме. При отборе чистоговорок и текстов для списывания мы обращали внимание на наличие данных сочетаний. Например, текст «История Каштанки»: *Снег падал пушистыми хлопьями приятно касаясь лица. Рыжая собачка прижалась к двери подъезда беспомощно повизгивала. Ей хотелось обогреться но никто не спешил ей помочь. [орфография и пунктуация Э.]*

Неразличение твердых и мягких согласных итальянцами также приводит к многочисленным ошибкам у ученика Э. на письме: *питаясь – пытаюсь, откривать – открывать* (проверяемые безударные гласные в корне слова, даже если бы ученик подобрал однокоренное проверочное слово, не факт, что он там бы не сделал ошибки), *показивать – показывать, рынок – рынок* (непроверяемые гласные в корне слова), *жолтые – жёлтые, жыл – жил* (буквы И, У, А, Ё после шипящих), *виглядела – выглядела, вилезти – вылезти* (гласные и согласные в приставках), *дальная – дальняя, дальнюю – дальнюю, долини – долины* (ошибки в окончаниях). В 8 из 13 слов вместо твердого согласного, он смягчается звуком [И]. Это связано с тем, что «фонема [ы] вызывает наибольшие произносительные трудности среди русских гласных», т.к. в итальянском она отсутствует. Поэтому на занятиях на этапе работы с чистоговоркой подбирались тексты для дифференциации Ъ и И. Например:

Мишки с мышкой поиграли, / Мышке ушко оторвали. / Ушко сделано из ваты. / Разве мишки виноваты?

Из этого перечня выбивается ошибка в окончании *дальная – дальняя, дальнюю – дальнюю*. Эта ошибка, в отличии от замены ы на и, была быстро снята нами на занятиях через речевые разминки, направленные на формирование фонематического слуха.

Ошибки у ученика А. в написании первых букв фамилий и имен: *зубов – Зубов* (фамилия), *каштанка – Каштанка*, связаны с тем, что афганцы не

выделяют на письме ни начало первого слова в предложении, ни имена собственные, так как в арабской письменности нет такого деления. Данная ошибка была выявлена на одних из первых занятий, когда для списывания был предложен текст «История Каштанки», для домашнего задания был дан отрывок из «Сказки о потерянном времени». Для закрепления написания имен с заглавных букв в дальнейшем для списывания дома предложены в разное время такие тексты как «Лизонька» (Прокофьев А.), «Про веселую книжку» (Голявкин В.), в которых персонажами были дети Лиза, Митя, Вовка. Также ученики Э. и А. в игре «Словесный футбол» называли имена и названия городов, что еще раз позволяло закрепить написание имен с заглавных букв.

На итоговом занятии ученики списывали те же самые тексты. Результаты проверки демонстрируют прогресс в формировании орфографической грамотности: у ученика Э. ошибки в 3 словах в первом тексте и в 3 словах во втором, что составляет 31% от общего количества ошибок в диктанте, написанном в первый день занятий. У ученика А. ошибки в 9 словах в первом тексте и в 3 словах во втором, что составляет 40% от общего количества ошибок в диктанте, написанном в первый день занятий.

Таким образом, мы видим динамику в освоении орфографической грамотности у учеников: рост 69 % у ученика Э., 60% у ученика А. Мы можем сделать вывод, что наше предположение об эффективности системы упражнений, направленных на формирование «автоматической» орфографической грамотности, подтвердилось.

Используемая литература

1. Голев Н. Д. Антиномии русской орфографии. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1997. – 148 с.

2. Беженарь О. А. Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского языка: фонетическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая интерференция // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2015. – №4. – С. 53-59.

3. Айтпаева А. С. Учёт особенностей родных языков афганцев при их обучении русскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/15219/38/2/1/0/> – Заглавие с экрана.