

УДК 376.744

DOI: 10.18384/2310-7219-2023-2-75-87

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Биба А. Г.

*Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского
248023, Калужская обл., г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления трудностей детей-инофонов в изучении русского языка в начальной школе и в выявлении соответствующего методического обеспечения педагогов.

Цель исследования состоит в том, чтобы уточнить содержание работы педагогов с учащими-инофонами и способы его реализации для успешного изучения русского языка в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования.

Методы исследования. Проведён сопоставительный контент-анализ методики обучения русскому языку в начальной школе, методики обучения русскому языку как иностранному и данных теории и практики логопедии, касающихся этапов, содержания и методов речевой работы с детьми младшего школьного возраста. Проведено эмпирическое исследование обучения детей-инофонов русскому языку в начальных классах для уточнения содержания и способов соответствующей работы учителя и логопеда.

Научная новизна / теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна исследования заключается в том, что в нём уточнено содержание работы педагогов с учащимися-инофонами и способы его реализации для успешного изучения русского языка в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования. Обосновано содержание речевой работы с детьми-инофонами младшего школьного возраста, необходимое для успешного освоения ими предмета «Русский язык». Определены процедура отбора данного содержания и способы его реализации в процессе обучения младших школьников-инофонов с учётом нормативных требований соответствующей общеобразовательной программы. Результаты исследования могут быть использованы учителями и логопедами, работающими с учениками-инофонами в начальной школе.

Результаты. Отобрано дополнительное к программе по русскому языку содержание работы с детьми-инофонами младшего школьного возраста, посильное для учащихся названной категории и необходимое для подготовки их к выполнению требований общеобразовательной программы по русскому языку. Выявлены приёмы и средства работы учителя и логопеда с учащими-инофонами, способствующие успешному освоению ими общеобразовательной программы по русскому языку.

Выводы. Дополнительная речевая работа с детьми-инофонами включает: тренировку в понимании инструкций, смысловых связей в повествовательных и вопросительных предложениях; коррекцию, уточнение и расширение их словаря. Содержание данной работы отбирается с учётом языковой интерференции и результатов обследования речи, реализуется логопедом. На уроке русского языка наиболее эффективными являются: объяснительно-иллюстративный метод с элементами моделирования проблемы, приёмы ассоциаций, введение дидактического героя с подобным инофону уровнем владения языком, развёрнутые алгоритмы способов предметных действий. Достижение метапредметных результатов обучения русскому языку

осуществляется за счёт формирования и развития посильных для инофонов универсальных учебных действий, к которым относятся анализ, синтез, сравнение, моделирование, извлечение конкретной информации, восприятие вопроса и его формулировка. Перечисленные умения осваиваются за счёт копирования образцов аналогичных действий.

Ключевые слова: инофон, моделирование, наглядность, общее недоразвитие речи, понимание обращённой речи, универсальные учебные действия, учебная мотивация

OVERCOMING DIFFICULTIES OF FOREIGN-SPEAKING PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN LEARNING THE RUSSIAN

A. Biba

*Kaluga State University named K. E. Tsiolkovsky
ul. Stepana Razina 26, Kaluga, 248023, Kaluga Region, Russian Federation*

Abstract

Relevance of the research is due to the need of overcoming foreign-speaking children's difficulties in learning Russian in primary school and to specify the appropriate methodological support for teachers.

Aim. To clarify the content of teachers' work with foreign-speaking pupils and ways of its implementation providing their successful studying Russian according to the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary School.

Methodology. A comparative content analysis was carried out to search the process of teaching Russian at Primary school and teaching Russian as a foreign language, as well as the data of the theory and practice of speech therapy concerning the stages, content and methods of speech work with children of primary school age. An empirical study of teaching Russian to foreign-speaking children in primary classes was conducted to clarify the content of the relevant work of the teacher and speech therapist and its effective techniques.

Scientific novelty / theoretical and/or practical significance. Scientific novelty of the research is in specifying the content of teachers' work with foreign-speaking children as well as the methods of its realization for their successful mastering the subject "The Russian Language". The content of speech work with foreign speaking primary school children providing their successful studying Russian is formed; the technology of selecting this content and ways of its implementation in the process of teaching foreign-speaking primary schoolchildren according to the requirements of the similar general education program, are clarified. The results of the study can be used by teachers and speech therapists working with foreign students in primary school.

Results. The extra content of teachers' work with foreign-speaking primary schoolchildren is selected, which is feasible for students of this category and necessary for their preparation to meeting the school program requirements for mastering Russian. The ways of work of a teacher and a speech therapist with foreign-speaking students, contributing to their successful mastering of the general education program in the Russian language, are revealed.

Conclusion. Additional speech work with foreign-speaking children includes training them in understanding instructions, semantic connections in narrative and interrogative sentences; correction, clarification and expansion of their vocabulary. The content of this work is selected taking into account language interference and the results of speech examination; it is done by a speech therapist. At the lesson of Russian an explanatory and illustrative method with elements of modeling the problem are the most effective ones, as well as the association techniques, the introduction of a didactic hero who speaks Russian at the same level; detailed algorithms of subject actions. The achievement of meta-subject results of learning the Russian language is carried out through the formation and

development of universal educational skills feasible for foreign speakers, which include analysis, synthesis, comparison; modeling; searching certain information; perception of the question and its making. The skills are mastered by copying similar actions.

Keywords: foreign-speaking student, modeling, use of visual aids, general underdevelopment of speech, understanding of reversed speech, universal educational skills, educational motivation

ВВЕДЕНИЕ

В связи с миграционными процессами увеличивается количество детей-инофонов в российских общеобразовательных школах. Для них русский язык не является родным, но используется в качестве основного для получения образования¹. Подавляющее большинство учащихся-инофонов не владеют русским языком свободно, что подтверждается многими исследованиями, в том числе наблюдениями автора [1; 8; 10; 12]. Данная особенность детей из семей мигрантов создаёт ряд проблем для них самих и для других участников образовательного процесса. Отечественными и зарубежными исследователями выявлено, что учащиеся-инофоны испытывают трудности в лексико-грамматическом оформлении речи и, следовательно, в чётком и понятном изложении собственных мыслей при взаимодействии с учениками и с учителем (М. Жу [17], Р. Р. Хайрутдинов и др. [15]). Свойственная инофонам языковая интерференция² приводит к смешению в одном предложении двух языков, в результате чего речь учащихся становится непонятной для окружающих. В ходе длительного авторского эмпирического исследования общения детей-инофонов в начальных классах выявлено, что первоначальным препятствием коммуникации являются недостаточное понимание ими обращённой устной речи и, как следствие, снижение уверенности в общении, ухудшение межличностного взаимодействия. Фонетические, лексические и граммати-

ческие ошибки в устной речи негативно отражаются на письменной речи учащихся-инофонов, что вызывает снижение качества познавательной деятельности детей и учебной мотивации [4; 7]. Ситуация осложняется характерными для детского возраста паралингвистическими явлениями (в частности, низкий уровень самоконтроля речи [11]), незнакомыми социальными условиями. В сложившихся образовательных условиях становится очевидной необходимость в специальной работе педагогов для преодоления названных трудностей детей-инофонов, в противном случае процесс их языковой адаптации растянется во времени или ситуация будет усугубляться, освоение предметных программ не будет успешным. В рамках данной статьи ограничимся исследованием лингводидактического аспекта проблемы.

В отечественных и зарубежных работах вопросы коммуникации детей-инофонов затрагиваются в рамках исследования их социальной адаптации. Среди направлений социализации важное место отводится речевому взаимодействию инофонов со сверстниками и взрослыми (М. Жу [17]; Е. И. Суровцева [10]; А. Портез, А. Ривас [13, с. 220–247]; М. Тиенда, Р. Хаскинс [13, с. 3–8] Р. Р. Хайрутдинов, А. Р. Файзуллина, Ф. А. Саглам [15] и др.). Выявлены подходы к адаптации детей мигрантов к школе и общие способы их обучения (А. В. Антонова [1]; Н. Н. Малиярчук, Л. В. Круглова [8]; М. Калдерон, Р. Славин, М. Санчес [13, с. 103–109] и др.). Описаны методы обучения инофонов русскому языку (И. А. Бучилова [2], Л. А. Камалова, В. Г. Закирова [14]; Д. Х. Курбанова [16]; О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров [9]; А. Н. Щукина, Л. П. Юздова, Н. В. Лукиных [12] и др.).

¹ Жукова И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М. Г. Лебедько, З. Г. Прошиной. Москва: Флинта: Наука, 2013. С. 138.

² Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1985. С. 88.

Однако, на наш взгляд, не в полной мере исследована дополнительная речевая работа с детьми-инофонами, необходимая для языковой адаптации их к совместной учебной деятельности на уроке и посильная для учащихся начальных классов названной категории, в том числе не выявлен соответствующий ресурс логопедической работы с ними. По нашему мнению, также нуждаются в уточнении средства и приёмы работы учителя и логопеда с учащими-инофонами, способствующие качественному освоению общеобразовательной программы по русскому языку.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Цель исследования состояла в том, чтобы уточнить содержание работы педагогов с учащимися-инофонами и способы его реализации для успешного изучения русского языка в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- определить содержание дополнительной (внеурочной) речевой работы с учащимися-инофонами с учётом уровня их речевого развития и специфики их родного языка, необходимое для подготовки их к успешному овладению общеобразовательной программой;

- отобрать средства названной работы с учётом трудностей детей-инофонов в коммуникации;

- уточнить специфику отбора содержания урока русского языка в классе с детьми-инофонами;

- выявить эффективные приёмы и средства реализации содержания общеобразовательной программы в классе с детьми-инофонами с учётом требований ФГОС НОО развития метапредметных умений.

Методология и методы исследования

Методологическую основу для достижения цели исследования составили: положения о закономерностях освоения

ребёнком связной речи и коммуникативных умений в онтогенезе и при нарушении речевого развития (А. М. Леушина, И. Н. Горелов [5], Л. С. Выготский [4], Р. Е. Левина [6], Д. Б. Эльконин [11] и др.); лингвистические исследования фонетики и грамматики агглютинативных языков (В. А. Виноградов, А. С. Аврутина и др.); положения системно-деятельностного подхода в обучении предметам (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). Решение обозначенных задач осуществлялось автором за счёт взаимодополняющих друг друга теоретических и эмпирических методов: анализа психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы; наблюдения за процессом обучения детей-инофонов младшего школьного возраста русскому языку, беседы с ними; экспериментальной работы по подготовке детей-инофонов к освоению русского языка и обучению их на соответствующих уроках.

Организация исследования и ход работы

В начале исследования был проведён сопоставительный анализ положений методики обучения в массовой школе, в частности обучения русскому языку (М. Р. Львов, В. Г. Горецкий¹, Т. Г. Рамзаева² и др.), и данных теории и практики логопедии, в частности коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста (Р. Е. Левина³, Р. И. Лалаева⁴,

¹ Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 348 с.

² Рамзаева Т. Г. Русский язык в начальной школе: справочник к учебнику Т. Г. Рамзаевой «Русский язык» для 1–4 кл. 3 изд., стер. Москва: Дрофа, 2002. 160 с.

³ Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Москва: Альянс, 2013. 368 с.

⁴ Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя логопеда. Москва: ВЛАДОС, 2004. 224 с.

А. Н. Корнев¹, И. Н. Садовникова², И. В. Прищепова³, А. В. Ястребова⁴ и др.). В результате теоретической работы выявлены направления и возможные способы речевой работы с детьми-инофонами в начальной школе для преодоления их трудностей в освоении русского языка. Содержание, приёмы и средства работы учителя и логопеда с инофонами уточнены в процессе организованного автором эмпирического обучения 47 детей-инофонов в начальных классах общеобразовательных школ г. Калуги и Калужской области. Из указанного количества участников эксперимента 23 ребёнка обучались в 1 классе, 24 ребёнка обучались во 2 классе. Отметим, что у 96% учащихся, принявших участие в эксперименте, родной язык относится к группе агглютинативных языков, специфика которых учитывалась в решении проблемы.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим выявленное в ходе теоретического и эмпирического исследования содержание специальной речевой работы с учащимися-инофонами в начальной школе. Оно отобрано с учётом затруднений детей-инофонов психолингвистического характера [5; 8; 11], которые подтвердились в ходе констатирующей диагностики. К ним относятся:

– недостаточная дифференциация глаголов изъявительного и повелитель-

ного склонения (например, *прочитает* и *прочитайте* и т. п.), выявлено у 91% обследованных учащихся-инофонов;

– смешение глаголов с оппозиционными приставками (например, *придвинуть* и *отодвинуть* и т. п.), выявлено у 85% обследованных учащихся-инофонов;

– смешение по семантическому признаку существительных, имеющих в составе схожие фонемы (например, *шарф* – *шкаф*, *иллюстрация* – *иллюминация*, *вертушка* – *ватрушка* и т. п.), выявлено у 87% обследованных учащихся-инофонов;

– смешение смежных по значению предлогов (например, *между* и *около*, *над* и *на* и т. п.), выявлено у 87% обследованных учащихся-инофонов;

– низкая способность установления семантических и грамматических связей внутри предложения (например, в предложении *Мамой убрана комната* ребёнок не может верно определить субъект и объект действия), выявлено у 83% обследованных учащихся-инофонов;

– искажение порядка слов в предложении (например, *Я мыть помогать посуду люблю*. *У котёнок кошки есть*), выявлено у 81% обследованных учащихся-инофонов;

– нарушение семантических полей на парадигматическом и синтагматическом уровнях (например, смешение слов *банка*, *ваза*; *свеча*, *фонарь*; отнесение слова *зонтик* к одежде, слова *лейка* к посуде; понимание слов *игрушка* и *солдатики* как слов одного уровня семантической иерархии; употребление слова *написать* (осенний лист) вместо *нарисовать*; замена слова *дерево* словом *растёт*), выявлено у 98% обследованных учащихся-инофонов;

– нарушение лексической сочетаемости слов (*я мыл одежду*, *ехал на вертолёт*), выявлено у 87% обследованных учащихся-инофонов;

– несоответствие возрастной норме объёма пассивной и активной лексики русского языка, что выражается в непонимании речи окружающих или в неточном употреблении слов (*плохая собака*

¹ Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: МиМ, 1997. 286 с.

² Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва: Аркти, 2005. 400 с.

³ Прищепова И. В. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. Психолого-педагогический подход: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Литера, 2020. 128 с.

⁴ Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. Москва: Аркти, 2000. 158 с.

вместо *злая*; мяч *спускается* вместо мяч *скачет*, *катится вниз*), выявлено у 96% обследованных учащихся-инофонов.

Автор не претендует на данную типологию ошибок в качестве единственной, существуют другие типологии ошибок, например на основе подробного языкового анализа (исследования Н. Н. Касеновой¹, М. Д. Воейковой [3]).

Считаем также важным заметить, что типичные для учащихся-инофонов смешение звонких и глухих звуков (например, [ж] – [ш]) и замена твёрдых звуков мягкими, приводящие к искажению слоговой структуры слов (например, *тарелька*), в ходе эмпирического исследования не создали существенной трудности для их устной коммуникации. В связи с этим, на наш взгляд, специфика фонетической стороны речи в большей степени должна учитываться учителем в процессе преподавания разделов программы по фонетике, графике, орфографии, в меньшей – в дополнительной речевой работе педагогов.

Для преодоления выявленных теоретическим и эмпирическим путём трудностей следует практиковать детей-инофонов: в понимании односложных и двусложных инструкций; в поиске в повествовательных предложениях устной речи субъекта действия, действия, объекта действия, условий действия (места, времени); в обнаружении (понимании) в вопросительных предложениях предмета вопроса, в дифференциации указанных ранее синтаксических компонентов; практиковать поиск правильного порядка слов (несмотря на его относительную гибкость в русскоязычных предложениях). Требуется осуществлять коррекцию смешения родовых и видовых понятий, уточнять значение смежных по значению слов (например, *начертить* – *нари-*

совать – *написать*), расширять пассивный и активный словарь, особенно, как показало эмпирическое исследование, глагольной лексикой, эмоционально-оценочной лексикой, словами со значением «целое» и «часть» (например, *дерево* – *ветка*, *пальто* – *рукав*, *дверь* – *ручка двери*).

Точный отбор содержания коррекции и развития лексико-грамматической стороны речи детей-инофонов проводится поэтапно с учётом положений логопедии о планировании речевой работы². На диагностическом этапе, осуществляемом логопедом, речевое и психолого-педагогическое обследование ребёнка должно проводиться на родном для него языке на русскоязычном материале, в заключение такого обследования педагог определяет уровень речевого развития ученика по общепринятой в отечественной логопедии психолого-педагогической классификации. На проективном этапе коллектив педагогов (включая логопеда, учителя начальных классов и при необходимости педагога-психолога) выбирают тип общеобразовательной программы и составляют план индивидуальной логопедической работы с ребёнком с учётом уровня его речевого развития. На коррекционно-развивающем этапе содержание речевой работы реализуется на индивидуальных или групповых логопедических занятиях; учитель учитывает его в дифференцированном обучении на уроке.

Представим подтвердившие свою эффективность в ходе эмпирического исследования способы работы с инофонами на коррекционно-развивающем этапе. Обучение пониманию инструкций начинается с актуализации пространственных представлений. Для этого педагог использует иллюстрации, фигуры или реальные предметы, повторяет слова со значением пространства. Важно так-

¹ Касенова Н. Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2020. 197 с.

² Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2008. 144 с.

же актуализировать названия действий, особенно смешиваемых детьми, совмещая их произнесение с наглядными движениями¹. Тренировка в понимании односложных инструкций осуществляется с участием дидактического героя: тот «говорит» инструкцию – педагог её выполняет – ребёнок за педагогом повторяет. Затем предлагается выполнить аналогичную инструкцию, но с изменением одного условия (например, меняется объект действия или расположение предмета). Для тренировки в понимании двусложной инструкции рационально провести объединение двух усвоенных инофоном односложных указаний (например, «Возьми синий карандаш», «Обведи круг по контуру» – «Возьми синий карандаш и обведи круг по контуру»). Сначала ученик копирует выполнение двусложной инструкции за педагогом, затем выполняет указания с изменением в ней условий действия аналогично работе над простой инструкцией.

Для разграничения в устных и письменных предложениях действия и его субъекта, объекта действия и обстоятельств его выполнения детям предлагается сравнить содержание предложений. Например, для тренировки в разграничении действия и места его совершения педагог предоставляет ученику две иллюстрации и даёт время на их рассмотрение, после чего актуализирует представления ребёнка по содержанию иллюстраций (например, просит показать предметы). Далее инофону предлагается прослушать и выбрать нужную иллюстрацию к каждому предложению (например, «Кошка лежит на крыльце», «Кошка лежит на ковре»). Важно при отборе предложений снижать степень контраста их содержания, например, после выполнения задания с парой высказываний о кошке дать предложения вида: «Кошка лежит под

столом» и «Кошка лежит около стола». Аналогично проходит тренировка в понимании предмета вопроса с указанием на иллюстрации того, о чём спрашивают. Например, в момент своего вопроса «Где лежит кошка?» педагог обводит ковёр и просит ученика ответить на вопрос. В ходе экспериментального исследования выявлено, что для запоминания инофоном значения вопросительных слов эффективным является установление ассоциации, например, на карточке рядом с напечатанным вопросительным словом *кто?* помещается иллюстрация фигуры человека, *что делает?* – несколько фигур человека в действии и т. п.

Смешение инофонами родовых и видовых понятий корректируется за счёт группировки предметов. Педагог называет конкретные и обобщённые понятия и одновременно выполняет действия с ними (например, иллюстрации с предметами посуды (*чайник, ложка*) кладутся на поднос, и на нём закрепляется карточка со словом *посуда*; иллюстрации с садовыми инструментами (*лейка, лопатка*) кладутся в ящик с напечатанным на нем словосочетанием *садовые инструменты*). Ученик повторяет название предметов, группирует их, повторяет названия группы понятий, читая надписи, а педагог следит за верным наименованием и правильностью группировки. Дополнительным средством коррекции лексических ошибок являются задания на сравнение по внешним и внутренним признакам видовых понятий. Например, ученик рассматривает и сравнивает *козу* и *олень* по размеру, форме рогов, длине шерсти, месту обитания.

В результате исследования выявлено, что работа над активным и пассивным словарём учащихся-инофонов может проводиться аналогично коррекции общего недоразвития речи определённого уровня. Соответствующие методы и средства исчерпывающе представлены в пособиях по логопедии и организуются в единстве с коррекцией грамматического

¹ Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. Москва: Аркти, 2000. 158 с.

строения речи¹. В ходе эмпирической работы также подтвердилась рациональность использования ассоциаций (например, фиксация пар антонимов для их запоминания иллюстрациями солнца и дождя). Выявлены достаточно эффективные приёмы словарной работы, заключающиеся в подборке синонимов к глаголам и прилагательным, объединённым в тематические группы в виде кластеров, и в указании использовать только одно слово для точного описания предмета или действия на иллюстрации. При этом, если ученик выбирает верное слово, оно педагогом закрывается в кластере карточкой соответствующего понятия, нет – значит, учитель сигнализирует ученику об ошибке и тот исправляет себя: ищет другое слово. Например, к глаголам кластера «Тип движения» *едет, скачет, катится, бежит, ползёт* предлагаются иллюстрации движущихся мяча, лошади, ребёнка, машины, змеи. При необходимости педагог уточняет оттенки значений слов, предлагает ребёнку выполнить задание повторно.

Считаем необходимым выделить ещё один важный компонент речевой работы с учащимися-инофонами – формирование у них мотивации к совершенствованию собственной речи. Задача решается за счёт создания доброжелательной атмосферы на занятии с использованием игровых приёмов взаимодействия, характерных в целом младшему школьному возрасту; за счёт убеждения детей в важности правильной речи с использованием специальных ситуаций, требующих сравнения отношения к людям, которые говорят грамотно, и к тем, кто говорит с ошибками. Если ученик не концентрируется, не слушает педагога, допустимо за-

хватить его лицо ладонями, повернуть к педагогу, чётко артикулировать произнесение отдельных слов (педагог работает в перчатках). Данный приём зарекомендовал себя в логопедической практике².

Отметим, что в результате описанной речевой работы, апробированной в указанном выше эмпирическом исследовании, снизились или были преодолены трудности: в дифференциации глаголов у 72% обследованных учащихся-инофонов; в смешении существительных у 76% детей; в понимании и употреблении предлогов у 74% детей; в понимании семантических связей в предложении и в его составлении у 68% испытуемых; уменьшилось количество нарушений в семантических полях у 65% детей, обогатился словарь у 95% учащихся.

Рассмотрим специфику работы с младшими школьниками-инофонами по общеобразовательной программе. В методике обучения родному языку в начальных классах и в специальной методике преподавания данного предмета отмечается важность повышения мотивации учащихся к изучению языка³. Для поддержания интереса к предмету методистами предлагается использовать проблемный метод, обращаться к интересным явлениям языка, разнообразить работу интересными заданиями. Проанализируем рациональность применения рекомендуемых средств повышения мотивации в работе с исследуемой категорией детей, проверенную в ходе названного выше эмпирического исследования.

¹ Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи. Санкт-Петербург: Союз, 2001. 160 с.;

Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва: Аркти, 2005. 400 с.

² Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. 192 с.

³ Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. С. 6–7; Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990. 267 с.; Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Минск, 2011. 309 с.

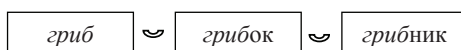
Наблюдение за работой учащихся-инофонов на уроке русского языка позволяет сделать заключение, что только 17% детей могут понять учебную проблему и осмысленно выстраивать свою деятельность для её решения, остальные механически выполняют действия за учителем. Данный факт возможно объяснить необходимостью высокого уровня обобщения лингвистического материала при проблемном его изложении, что является трудным для инофонов вследствие недостаточного владения связной речью, трудностями в формулировке умоза-

ключения. Однако посильным для инофонов является понимание проблемы за счёт её моделирования с использованием средств наглядности, что подтверждается результатами эмпирической работы: 74% инофонов смогли задать проблемные вопросы на основе совместного с учителем анализа лингвистических примеров и наглядного представления проблемы. Например, в начале изучения темы «Родственные слова» ученики смогли осмыслить, какие признаки родственных слов им неизвестны, когда педагог представил модель проблемы следующим образом:

Родственные слова

1) Как связаны слова?

2) Что у них общее?



под надписями помещены иллюстрации понятий.

Для понимания и самостоятельной формулировки проблемы инофонами также рекомендуется предварительно предлагать ученикам выбрать вопрос из готовых формулировок или вставить недостающие слова в соответствующую формулировку, например: *Как связаны родственные слова и что у них есть _____? (разного, общего).* Соответственно, детям нужно выбрать подходящий вариант признака родственных слов из скобок и вставить в пропуск.

Тем не менее, эмпирическое исследование показало, что наиболее результативным в обучении детей-инофонов является объяснительно-иллюстративный метод, при этом учитель может обращаться к ученикам с вопросами не проблемного характера, а требующими описания внешних признаков предмета или явления, отнесения слова к определённой группе и т. п.

Предлагаемый в массовой школе анализ интересных явлений языка также требует не только умений лингвистического анализа, но и языкового чутья, которое функционирует на необходимом уровне лишь у носителя языка и оказывается бесполезным для инофона (эмпи-

рическим путём выявлена способность только у 17% учащихся). Эффективность в поддержании интереса учащихся-инофонов к изучению языка показали иные приёмы: задания с дидактическими героями, которые обращаются за помощью, т. к. владеют речью на уровне, близком к владению языком инофоном; элементы учебного сотрудничества, когда педагог также как и ребенок-инофон ошибается (естественно, намеренно), сомневается. Названные приёмы помогают ученику почувствовать, что он не отстаёт от других, что язык труден не только для него, следовательно, помогают включиться в изучение темы с более позитивным настроением.

Условия работы учителя на уроке в массовой школе не позволяют ему использовать для обучения инофонов технологии, которые рекомендуются для работы с детьми с речевой патологией. Однако педагог может учитывать специфику фонетической и лексико-грамматической сторон речи учащихся данной категории в отборе содержания и приёмов работы. В частности, при изучении правила о правописании букв парных согласных на конце слова учителю рекомен-

дуются сопоставить парные по глухости и звонкости фонемы, которые традиционно смешиваются инофонами, сначала в сильных позициях, например, *точка* – *дочка*, *Сима* – *зима*, затем уже переходить к анализу слов с фонемами в слабых позициях, например, *рот*, *сад*, *изморозь*, *лось*. Для запоминания характеристики оппозиционных фонем рекомендуется также использовать зарекомендовавшие себя средства ассоциации, например, звонкие согласные звуки обозначать иллюстрацией колокольчика, глухие – наушниками или знаком, который предложат сами ученики. Безусловно, в классах с учениками-инофонами необходимо использовать наглядный материал в большем объёме по сравнению с общедидактическими рекомендациями, что будет способствовать более точному пониманию детьми содержания предмета.

Далее обратимся к деятельности составляющей обучения инофонов по общеобразовательной программе. Ученики массовой школы используют алгоритмы («памятки») для освоения предметных умений. Наблюдение за действиями инофонов выявило проблему: они не могут верно воспроизвести способ действия, т. к. плохо владеют промежуточными (частными) действиями или пропускают их. В таком случае учащимся-инофонам требуются более развёрнутые алгоритмы. Например, традиционно памятка проверки буквы парного согласного на конце слова включает в себя: «1) Изменяю слово так, чтобы после проверяемого согласного стоял гласный»; «2) В слове на конце пишу такую согласную букву, какая стоит в проверочном слове перед гласной буквой». Инофонам для успешного применения данного алгоритма требуется предварительно определить место орфограммы, опознать парную по глухости и звонкости фонему; им трудно даётся изменение слова, и этот шаг детям нужно выполнить отдельно, изменяя слово по числу или по падежу (вопросу). Таким образом, для инофонов алгоритм должен

выглядеть следующим образом: «1) Выделяю звук на конце слова»; «2) Определяю, этот звук парный по глухости и звонкости или нет»; «3) Если звук парный, то проверяю его букву»; «4) Изменяю слово по числам (один–много)»; «5) Проверяю себя: появился на конце гласный звук?»; «6) Слушаю, какой согласный звук стоит перед этим гласным звуком»; «7) В слове на конце пишу такую согласную букву, какая стоит в проверочном слове перед гласной буквой».

Ещё одним компонентом содержания обучения инофонов на уроке русского языка в соответствии с ФГОС НОО является формирование и развитие универсальных учебных действий. В рамках данной статьи только обозначим возможный путь решения проблемы. Во-первых, учитывается состав базовых метапредметных умений, которые посильны инофонам. Эмпирическое исследование позволило отнести к ним: логические действия анализа, синтеза; действия извлечения конкретной информации из текста и иллюстрации; знаково-символические действия обозначения единиц речи, признаков понятий, связей между словами; восприятие вопроса и его формулировка. Во-вторых, данные умения формируются на основе предоставления инофонам образцов их выполнения учителем в дополнительное (внеурочное) время с последующим совместным выполнением в группах с русскоязычными учащимися на уроке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе теоретического анализа проблемы и результатов её решения эмпирическим путём можно заключить, что для успешного освоения учащимися-инофонами общеобразовательной программы по русскому языку необходимо дополнительно учить их пониманию обращённой речи; корректировать, уточнять и расширять их словарь. Содержание данной работы определяется с учётом характерных для говорящих на агглюти-

нативном языке трудностей и индивидуальных коммуникативных особенностей детей и реализуется логопедом.

Для оптимального отбора содержания урока русского языка в классе с детьми-инофонами педагогу рекомендуется сотрудничать с логопедом, который определяет специфику коррекционной речевой работы с ними. Для реализации предметной программы в условиях работы с детьми-инофонами наиболее эффективным является объяснительно-иллюстративный метод с элементами моделирования проблемы; учителю рекомендуется использовать приём ассоциаций, введение дидактического героя с подобным инофону уровнем владения языком; предлагать учащимся развёрнутые алгоритмы способов предметных действий; акти-

визировать базовые посильные для учащихся универсальные учебные умения для последующего формирования и развития всего комплекса метапредметных действий.

Результаты исследования не исчерпывают всей проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в начальной школе: оно может быть продолжено в аспекте применения логопедом нейропсихологических техник в речевой работе с данной категорией учащихся и организации учителем на уроке групповой дифференцированной работы при изучении вопросов фонетики, морфологии и синтаксиса, которые особенно подвержены языковой интерференции.

Дата поступления в редакцию 27.12.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова А. В. Методы и приёмы работы с детьми-инофонами на уроках в начальной школе. Проблемы обучения детей инофонов в условиях общеобразовательной школы // Вестник образования, науки и техники. Серия: Образование. 2018. Т. 52. С. 4–9.
2. Бучилова И. А. Работа над орфографической грамотностью и расширением словаря у детей-мигрантов младшего школьного возраста на уроках русского языка в начальной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки. 2014. № 4. С. 124–127.
3. Воейкова М. Д. Грамматические особенности письменной речи детей-инофонов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 18–25.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург: Лань, 2003. 320 с.
5. Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике. Москва: Лабиринт, 2003. 320 с.
6. Левина Р. Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. Москва: Аркти, 2005. 221 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва: Книга по требованию, 2017. 320 с.
8. Малярчук Н. Н., Кругова Л. В. Пути преодоления сложностей адаптации детей-мигрантов к российской школьной действительности // Концепт. 2015. № 37. С. 131–135.
9. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990. 267 с.
10. Суровцева Е. И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 184–188.
11. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. Москва: Интор, 1998. 110 с.
12. Юздова Л. П., Лукиных Н. В. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарного педагогического университета. 2018. № 8. С. 34–40.
13. Immigrant Children // The future of children. 2011. Vol. 21. № 1. 270 p.
14. Kamalova L. A., Zakirova V. G. Developing the methodology for effective teaching of the Russian language to migrant Muslim children // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. Vol. 13. № 12. P. 7813–7821.
15. Khayrutdinov R. R., Fayzullina A. R., Saglam F. A. The role of the educational environment in the adaptation of children from migrant families // Man in India. 2017. Vol. 97. № 8. P. 161–169.

16. Kurbanova D. X. Modern approach to teaching Russian as a foreign language // *Science and Education*. 2021. Vol. 2. № 10. P. 613–618.
17. Zhu M. The education problems of migrant children in Shanghai // *Child Welfare*. 2001. Vol. 80. № 5. P. 563–569.

REFERENCES

1. Antonova A. V. [Methods and techniques of working with foreign children in the classroom in elementary school. Problems of teaching children of foreigners in a general education school]. In: *Vestnik obrazovaniya, nauki i tekhniki. Seriya: Obrazovanie* [Bulletin of education, science and technology. Series: Education], 2018, vol. 52, pp. 4–9.
2. Buchilova I. A. [Work on spelling literacy and vocabulary expansion among migrant children of primary school age at Russian language lessons in elementary school]. In: *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Cherepovets State University. Pedagogical Sciences], 2014, no. 4, pp. 124–127.
3. Voejkova M. D. [Grammatical features of the written speech of foreign children]. In: *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen], 2020, no. 196, pp. 18–25.
4. Vygotskij L. S. *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2003. 320 p.
5. Gorelov I. N. *Izbrannye trudy po psiholingvistike* [Selected works on psycholinguistics]. Moscow, Labirint Publ., 2003. 320 p.
6. Levina R. E. *Narushenie rechi i pis'ma u detej: izbrannye trudy* [Violation of speech and writing in children: selected works]. Moscow, Arkti Publ., 2005. 221 p.
7. Luriya A. R. *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness]. Moscow, Print on demand Publ., 2017. 320 p.
8. Malyarchuk N. N., Krugova L. V. [Ways to overcome the difficulties of adapting migrant children to Russian school reality]. In: *Koncept* [Concept], 2015, no. 37, pp. 131–135.
9. Mitrofanova O. D., Kostomarov V. G. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russkij yazyk Publ., 1990. 267 p.
10. Surovceva E. I. [Social and pedagogical support of migrant children at school]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2014, no. 12, pp. 184–188.
11. El'konin D. B. *Razvitie ustnoj i pis'mennoj rechi uhashchihsya* [Development of oral and written speech of students]. Moscow, Intor Publ., 1998. 110 p.
12. Yuzdova L. P., Lukinyh N. V. [Teaching foreigners and bilinguals the Russian language in elementary school]. In: *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarnogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State Pedagogical University for the Humanities], 2018, no. 8, pp. 34–40.
13. Immigrant Children. In: *The future of children*, 2011, vol. 21, no. 1. 270 p.
14. Kamalova L. A., Zakirova V. G. Developing the methodology for effective teaching of the Russian language to migrant Muslim children. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, vol. 13, no. 12, pp. 7813–7821.
15. Khayrutdinov R. R., Fayzullina A. R., Saglam F. A. The role of the educational environment in the adaptation of children from migrant families. In: *Man in India*, 2017, vol. 97, no. 8, pp. 161–169.
16. Kurbanova D. X. Modern approach to teaching Russian as a foreign language. In: *Science and Education*, 2021, vol. 2, no. 10, pp. 613–618.
17. Zhu M. The education problems of migrant children in Shanghai. In: *Child Welfare*, 2001, vol. 80, no. 5, pp. 563–569.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Бибя Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского;
e-mail: bibaag@tksu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Anna G. Biba – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Preschool, Primary School and Special Education, Kaluga State University named K. E. Tsiolkovsky;
e-mail: bibaag@tksu.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Бибa А. Г. Преодоление трудностей в изучении русского языка у детей-инофонов младшего школьного возраста // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 2. С. 75–87.

DOI: 10.18384/2310-7219-2023-2-75-87

FOR CITATION

Biba A. G. Overcoming difficulties of foreign-speaking primary schoolchildren in learning Russian. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2023, no. 2, pp. 75–87.

DOI: 10.18384/2310-7219-2023-2-75-87