

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Факультет филологический
Выпускающая кафедра современного русского языка и методики

Прокофьева Елена Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Преподавание грамматики в школе в аспекте РКН

Направление подготовки 44.03.05. Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы "Русский язык и
иностраный язык (английский)"

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой кандидат филологических наук, доцент

Бебриш Н.Н.

Руководитель кандидат филологических наук, доцент

Ревенко И.В.

Дата защиты _____

Обучающийся Прокофьева Е.А.

Оценка _____

Красноярск

2017

Оглавление

Введение.....	2
Глава 1. Теоретический анализ проблемы обучения русскому языку как неродному.....	6
1.1. История вопроса. Понятие «билингвизм».....	6
1.2. Психологические трудности изучения иностранного языка.....	15
1.3. Роль и место грамматики в изучении русского языка как иностранного/неродного.....	21
1.4. Лингвистические особенности родного языка испытуемых.....	25
Глава 2. Анализ письменных работ как способ выявления проблемных зон в усвоении грамматического материала.....	31
2.1. Требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся по русскому языку за период начальной школы и 5 класса.....	31
2.2. Тестирование как способ диагностики сформированности лингвистической компетенции.	39
2.3. Комплексный подход при коррекции грамматических ошибок в сочинениях.....	44
Заключение.....	55
Список литературы.....	57
Приложения.....	62

Введение

В настоящее время российские школы всё чаще сталкиваются с трудностями при обучении детей мигрантов. Проблема заключается в том, что дети, зачастую не владеющие русским языком или владеющие им в недостаточной для обучения степени, вынуждены не только обучаться русскому языку, но и изучать другие школьные предметы на иностранном для них языке. Это приводит к тому, что дети должным образом не усваивают школьную программу, а в дальнейшем не могут избрать нужный путь для продолжения образования или для получения профессиональных навыков. Ситуацию можно изменить путем внедрения тестирования по русскому языку для детей мигрантов на начальных этапах обучения с целью выявить ошибки и уровень владения языком. После такой работы первостепенной задачей будет корректировка ошибок, некоторые из которых типичны и для русских детей, а для нейтрализации других типов ошибок необходимо составить особый эффективный план по коррекции. Таким образом, проблему можно скорректировать и решить еще на раннем этапе, что позволит детям надлежащим образом освоить школьный курс предметов и стать успешнее в дальнейшем уже на этапе взрослой жизни. Решение указанных задач является актуальным для современной методики РКН.

Ученые выделяют три категории учащихся в зависимости от уровня владения языком: «владеющие родным языком, но не говорящие по-русски, владеющие русским языком на разговорном уровне и дети, которые владеют родным языком и русским почти в равной степени» [Верещагин, с. 14].

Наличие первой группы мигрантов в российских школах существенно усложняет процесс обучения, замедляет прогресс в учебе всего класса, так как учителю приходится дольше объяснять материал урока. Недостаточное владение русским языком вызывает недопонимание, а иногда и этнические конфликты в учебных группах. Для многих детей русский язык не второй родной, а совершенно чужой. Такие дети нуждаются в особых

дополнительных подготовительных курсах русского языка, где они начнут изучать русский язык с нуля. Последняя группа мигрантов, которых, к сожалению, меньшинство, существует из-за активного сотрудничества бывших советских республик. Они являются, по сути, переводчиками для своих соотечественников. Такой феномен владения двумя языками называется билингвизмом. Во многих современных исследованиях по вопросам обучения детей-мигрантов отмечается, что особенно актуальным является вопрос о степени билингвизма. В большинстве случаев двуязычие проявляется на рецептивно-репродуктивном уровне [Верещагин, с. 33]: человек может понять (хотя и не всегда) русский язык и воспроизводить (даже с ошибками) то, что читал и слышал, тем не менее, ведет борьбу за построение независимых, твердых и значимых высказываний, текстов, т. е. выходит на продуктивный уровень владения языком. Такие дети, как правило, экономически обеспеченные, имеют достаточный уровень образования, владеют русским языком (второй родной язык) и не испытывают больших трудностей в усвоении школьных предметов в России, что позволяет приравнять их к российским школьникам, а не рассматривать как уникальных получателей образования на русском языке.

Билингвизм как условие обучения иностранному языку рассматривается учеными с разных сторон. Сложность вопроса заключается в том, что учителя иностранных языков сталкиваются с такими проблемами: как использовать положительные стороны явления двуязычия и как нейтрализовать его негативное влияние. Различные аспекты сообщаются в психологических и психолингвистических исследованиях зарубежных авторов (А.Герлах, В.Генс, И.Кэррол, С.Кросби, П.Колерс, У.Ламберт, К.Осгуд, Ф.Смит и др.). Двуязычие и многоязычие в России изучалось многими учеными с разных точек зрения: лингвистической, социальной, исторической, дидактической, психологической, психолингвистической (М.М.Михайлов, Е.Н.Верещагин, Л.В.Щерба, И.А.Зимняя, Н.В.Имедадзе, Р.К.Миньяр-Белоручев, А.А.Леонтьев и др.).

Грамматика русского языка рассматривалась такими учеными, как М.Смотрницкий, М.В.Ломоносов, Н.Г.Курганов, А.А.Барсов, И.С.Рижский, И.Орнатовский, И.Ф.Тимковский, А.Х.Востоков, И.И.Давыдов, Г.П.Павский, К.П.Зеленецкий, И.И.Срезневский, Ф.И.Буслаев, А.А.Потебня, К.С.Аксаков, Ф.Ф.Фортунатов, И.А.Бодуэн де Куртене, А.А.Шахматов, М.М.Покровский, Н.В.Крушевский, В.А.Богородицкий.

Итак, краткий обзор теоретических источников позволяет нам выделить следующую проблему: с одной стороны, увеличение в российских школах учащихся-мигрантов, для которых характерно слабое знание русского языка, с другой стороны, недостаточная разработанность методов и технологий преподавания русского языка как неродного, в частности, формирование грамматического навыка у детей мигрантов.

В связи с этим, объектом исследования является грамматика русского языка как неродного, а предметом выступают грамматические ошибки детей-инофонов.

Цель исследования состоит в выявлении эффективных средств коррекции грамматических ошибок.

Цель реализуется в следующих задачах:

- изучить научную и методическую литературу по проблеме преподавания грамматики в аспекте РКН;
- собрать практический материал на заданную тему, классифицировать грамматические ошибки по различным категориям;
- разработать план коррекции ошибок, варианты заданий;
- предложить рекомендации для учителей по проведению коррекционных занятий.

Методы – теоретические (анализ, синтез материала), эмпирические (наблюдение, сравнение), собственно-лингвистические (метод компонентного анализа), методы педагогики и методики.

Практическая значимость: данный материал может быть использован в школьном курсе русского языка при диагностике уровня владения русским

языком у детей-мигрантов, для дальнейшей работы по устранению грамматических ошибок.

Работа состоит из введения, теоретической и практической глав, с выводами по каждой главе, заключения, списка литературы, приложения. В теоретической части анализируются проблемы обучения русскому языку детей из семей мигрантов, определяются психологические трудности изучения иностранного языка, лингвистические особенности родного языка испытуемых, роль и место грамматики в изучении русского языка как иностранного/неродного. Практическая часть посвящена анализу письменных работ школьников из семей мигрантов и возможности его коррекции на занятиях по русскому языку, даются методические рекомендации, рассматривается использование тестирования как одного из эффективных методов работы по выявлению уровня владения грамматикой русского языка. Апробация работы прошла на научно-практической конференции "Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире" (Использование тестирования для диагностики и коррекции ошибок у детей-инофонов), на конференции «День славянской письменности и культуры» (Преподавание грамматики в школе в аспекте РКН).

Глава 1. Теоретический анализ проблемы обучения русскому языку как неродному

1.1 История вопроса. Понятие «билингвизм»

Результатом того, что современная Российская школа становится полиэтнической по своему национальному составу, является поиск способов оптимизации преподавания русского языка для детей-мигрантов [Аванесов, с.65], [Акишина, с.37].

Существует две категорий населения России, для которых русский язык является иностранным: это мигранты из стран-участников СНГ (Азербайджан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан и т. д.) и жители регионов России (Дагестан, Ингушетия, Чечня, Бурятия и т. д.).

Данное исследование является важным при обучении первой группы населения. В этой связи, мы попытаемся дать общую характеристику проблем в области обучения детей-мигрантов русскому языку с акцентом на грамматике.

Среди учащихся школ существуют три основных группы в зависимости от уровня владения языком:

- 1) мигранты, которые не говорят или с трудом говорят по-русски;
- 2) мигранты, которые владеют русским языком на разговорном уровне;
- 3) мигранты, владеющие русским языком и умеющие говорить на нем как на втором родном языке (билингвы).

Родители детей, относящихся к первой группе, приехали в Россию в поисках приемлемых условий жизни и труда. Они часто работают на нескольких низкоквалифицированных работах, не проявляя активного интереса к образовательной деятельности своих детей или не имея возможности помочь им по причине недостаточного владения учебным материалом, воспитывают детей в условиях, далеких от комфортных для эффективного обучения. Можно предположить, что, будучи недостаточно образованным и имея низкий доход, родителей еще на родине не имеют возможности обеспечить своим детям качественное начальное и среднее

образование. Поступив в русскую школу, дети мигрантов, по меркам стандартов российского образования, зачастую имеют недостаточные для своего возраста знания о мире.

Внимание большинства исследователей и методистов, разрабатывающих учебно-методические материалы и учебники по данной проблеме (М.Б.Багге, Е.В.Какорина, О.Н.Каленкова, Л.В.Костылева, И.Е.Шатилова, Т.В.Савченко, и др.) направлено в основном на две трудности, возникающие в процессе обучения детей-инофонов: недостаточное владение русским языком и культурная безграмотность. Дети мигрантов, как уже отмечалось, это учащиеся из неблагополучных с финансовой точки зрения семей. Они часто живут в плохих условиях, с раннего детства приучены не к умственной, а к физической работе (помощь родителям в работе, дома). И, таким образом, на момент поступления в русскую школу они отстают не только по уровню владения русским языком и знанию русской культуры, но и по уровню общего психического развития: развитие логики, мышления, воображения и, главное, развитие навыков обучения и самообучения. Последнее замечание чрезвычайно важно, поскольку, ученику-мигранту приходится восполнять значительное количество пробелов в знании языка, в котором ключевую роль играет усердие и навыки самообучения. Тем не менее, обычно детям мигрантов, которые не смогли получить помощь от родителей, и с детского возраста не привыкшие к активному познавательному процессу, трудно представить, как реализовать эту задачу. Таким образом, таких детей можно рассматривать не только как не владеющих или плохо владеющих русским языком, но в целом отстающих, неуспевающих учащихся.

Можно сделать вывод, что существуют группы учащихся-мигрантов в школах, которые характеризуется:

- рецептивно-репродуктивным уровнем владения русским языком;
- низким уровнем подготовки по предметам в целом, недостаточным знанием русского языка;

- отличным знанием русского языка, что обеспечивает хорошую успеваемость по остальным предметам школьной программы.

Соответственно, учитель должен учитывать эти особенности процесса преподавания русского языка в полиэтнических классах.

С приходом все большего числа мигрантов методисты и учителя пытаются адаптировать их детей в российское общество. К таким попыткам относятся:

- 1) «формирование нулевых классов для детей-мигрантов в общеобразовательных школах (с 1 января 2001 года, на базе средней школы № 729 города Москва);

- 2) открытие школы русского языка для детей мигрантов всех возрастов;

- 3) издание образовательных программ, учебников, учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному» [Балыхина, с.75];

- 4) формирование групп дополнительных занятий по русскому языку для детей мигрантов, обучающихся в российских классах;

- 5) обучение мигрантов в национальных школах (в посольствах).

Эффективность работы очевидна, однако, при развитии каждой из этих областей выявлено несколько существенных недостатков.

Существовали особые классы русского языка для детей мигрантов, где занятия строились по методике преподавания РКИ, но такой метод быстро потерял свою актуальность и практически все подобные классы были расформированы по ряду причин: малое число таких школ, их удаленность от места проживания детей-мигрантов; нежелание родителей потерять годы на пути к взрослению ребенка, изоляция детей-мигрантов от русскоязычного населения, что приводит к образованию диаспор и т. д. Объединение детей-мигрантов в нулевые подготовительные классы также вызвало ряд негативных последствий: «проблемы с дисциплиной, с отношением к обособленной группе русскоязычных мигрантов» [Балыхина, с.76].

Данная проблема анализируется также в работах В.В.Гузеева, Т.А.Круглякова, Т.С.Кудрявцева, А.А.Корнеева, И.П.Лысакова, А.А.Остапенко, Е.Ю.Протасовой, С.Н.Цейтлин и др.[Цейтлин, с. 74].

Довольно сложным и дискуссионным вопросом является также термин «билингвизм». По словам О.С.Ахмановой, «билингвизм (двуязычие) - это то же мастерство в двух языках, используемых в разных условиях общения» [Ахманова, с. 125]. Р.А.Будагов считает, что «при билингвизме определить родной язык бывает очень трудно; говорящие с детства усваивают два языка, причем одним они пользуются в быту, а другим – в официальном общении» [Будагов, с. 246]. В.Ю.Розенцвейг отметил способность человека переключаться с одного языка на другой в зависимости от ситуации. «Под двуязычием обычно понимается, чтобы быть двуязычным и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения и чередовать их использование в зависимости от условий речевого общения» [Розенцвейг, с. 26]. Анализ теоретической литературы по проблеме показывает, что существуют различные типы и виды двуязычия.

Э.М.Верещагин выделяет три типа билингвизма: координированный, субординационный и медиальный. По числу действий, выполняемых на основе навыков, Э.М.Верещагин делит билингвизм на: а) восприятие, если этот навык позволяет двуязычному понимать речь, принадлежащую ко второй языковой системе; б) репродуктивный, если двуязычный знает и может воспроизвести то, о чем он читал или слышал; в) продуктивный, если этот навык позволяет не только понимать и воспроизводить на двух языках речевые произведения, но и производить их с использованием вторичной языковой системы. Относительно природа контактных языков М.М.Михайлов выделяет следующие типы билингвизма: а) двуязычие, когда родной и неродной языки являются структурно близкими; б) двуязычие, когда родной и неродной языки являются структурно отдаленными [см. Михайлов].

Двухязычное образование понимается нами как процесс обучения иностранному языку на основе ранее усвоенных языков (родной страны). Гипотеза о возможности независимого существования двух языков в сознании индивида и отсутствие вредного влияния билингвизма на интеллектуальное развитие ребенка предложил французский ученый Жан Диапазон в 1913 году и получил название «эффект диапазона». Дальнейшее изучение исследовательского опыта показало, что основным условием и способом изучения иностранного языка является обобщение с состоянием естественной семьи. В результате ребенок свободно говорит на двух языках, без видимых дополнительных затрат энергии, без помех, начиная от детского лепета к спонтанной речи [см. Фомин]. Исследователь А.И.Ясинкявичюс рекомендует наиболее подходящий возраст для изучения языка (после родного) - от 6 до 12 лет [см. Фомин]. Однако, по словам Н.В. Уфимцевой, получение огромного количества знаний ребенка в овладении вторым языком является обобщенным из-за отсутствия реальной ситуации общения. Она считает, что при переходе к другой культуре должно быть осознание своей собственной культуры [см. Уфимцева]. Соотношение билингвизма и бикультуризма было рассмотрено Ю.Н.Карауловым и В.Н.Нерознаком. Они выделяют в качестве отдельного «дихотомическое деление билингвизма по критерию полноты/неполноты». На основе этого критерия авторы различают 2 типа двуязычия: интенсивное (непрерывное) и большое (дискретное) двуязычие. Первое подразумевает постоянное использование обоих языков с максимальной реализацией коммуникативного потенциала. Второе относится к факультативному двуязычному тезаурусу. Он подчеркнул, что двуязычие приводит к интенсивному двуязычию литературы. Особенностью этого литературного билингвизма является четкая взаимосвязь с бикультуризмом. [см. Караулов, Нерознак].

Л.В.Щерба, выделяя «чистое» и «смешанное» двуязычие, подчеркнул, что оба языка образуют две отдельные системы ассоциаций, не имеющие контактов (в случае, когда люди изучают иностранные языки от иностранных

гувернанток, с которыми они могли говорить только на изучаемом языке с исключением всякого другого). И при обучении на основе метода перевода, два языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, что Л.В.Щерба называл «смешанное» двуязычие [см. Щерба]. Л.Г.Булгаков считает, что «развитие языкового двуязычия обогащает опыт и расширяет кругозор учащихся, помогает осознанно воспринимать и понимать особенности языка перевода. Расширение взаимоотношений языков помогает глубже вникать в работу родного и русского языков и способствует лучшей практики усвоения иностранного языка в связи с процессом сознательной передачи знаний, умений и навыков в ранее изученных языках» [Булгаков, с. 47-48].

Истинность теории о положительном влиянии многоязычия на интеллект подтверждены современными научными исследованиями. И.А.Зимняя доказала, что предметом речевой деятельности является мысль как отражение в сознании человека и отношение предметов и явлений реального мира, существующих вне зависимости от человека. Автор обращает внимание на то, что определение речи как способа формирования и формулирования мысли вытекает из утверждения В. Гумбольдта о творческой природе языка и высказывания А.А.Потебни, писал что «язык есть средство не выражать уже готовую мысль, но принять ее» [Потебня, с. 118].

В исследованиях А.В.Ярмоленко явление двуязычия рассматривается в связи с развитием индивидуального сознания в процессе обучения и воспитания. Его исследование имеет ярко выраженную дидактическую, педагогическую направленность. Автор представляет билингвальное сознание как "сложное единство языковых систем в процессе общения и мышления на обоих языках. В общем, дидактический (педагогический) подход к многоязычию (билингвизму) подтверждает необходимость изучения психологических механизмов двуязычия в процессе обучения, выявить психологические закономерности изучение нового языка" [Ярмоленко, с. 314]. Н.В.Имедадзе выделяет два основных параметра

психолингвистической классификации билингвизма: количественное соотношение двух языковых систем, связанные со степенью владения вторым языком, и качество со степенью автономии. Н.В.Имедадзе выделяет четыре типа билингвизма:

1) двуязычие в сочетании с доминантной системой родного языка, устойчивой к помехам;

2) комбинированное двуязычие, с двумя взаимодействующими системами;

3) координированный билингвизм с доминантной системой родного языка, не чувствительной к помехам, но находится на низком уровне;

4) совершенное координированное двуязычие [см. Имедадзе] .

При исследовании мы опирались на данную систему, так как она является наиболее точной и подробной.

При изучении многоязычия и двуязычия возникает ряд проблем:

1. Проблема характера влияния многоязычия (билингвизма) на интеллект, который обсуждается в русле психологического подхода к многоязычию и двуязычию;

2. Проблема комбинированного и отдельного существования (локализации) речевых механизмов в памяти двуязычного индивида (или полиглота), которая в основном изучается в контексте психолингвистического подхода;

3. Проблема характера влияния первого и второго языков на третий язык (трилингвизм), который в основном изучается в контексте дидактического (педагогического) подхода, что позволяет сосредоточиться на психологических и психолингвистических факторах.

Все эти проблемы являются базисными в методике обучения русскому языку как неродному.

В дополнение к позитивным аспектам двуязычия необходимо учитывать отрицательное влияние на усвоение иностранного языка. Перенос (интерференция) может быть отрицательным (неосознанным, стихийным),

результатом которого является ошибочное речевое действие, и положительным (осознанным, целенаправленным), если он лежит в основе методических приемов обучения иностранному языку. Интерференция независимо от уровня и полноты двуязычия и многоязычия иногда проявляется в речевой деятельности билингва. Рассматривая проблему взаимовлияния, прежде всего, обратим внимание на то, как взаимодействие анализируется с различных научных позиций. С лингвистической точки зрения, интерференция была проанализирована в работах Л.И.Баранникова, З.У.Блягоз, Т.В.Булгакова, У.Вайнрайха, Е.П.Ершова, М.М.Михайлова, В.Ю.Розенцвейга и др. Ученые рассматривали такие виды интерференции, как фонетико-фонологическая, синтаксическая и лексико-грамматическая.

Фонетико-фонологическая интерференция, как отметил У.Вайнрайх, вызывается следующими основными причинами:

- а) чисто фонологическими факторами: различием в выборе фонемы в их компонентного состава и распределения моделей;
- б) экстрафонологическими факторами: желанием избежать нежелательных ассоциации со словами табу, влиянием орфографии и т. д.;
- в) экстралингвистическими факторами: стремлением к «чистоте» или концептуальности и т. д.;
- г) неправильные толкования явлений звуковой системой другого языка.

Лексическая и грамматическая интерференция проявляется на уровне простых и сложных слов и словосочетаний, в области грамматических отношений. Синтаксическое (синтагматическое) вмешательство связано, как отмечает Л.Н.Ковылина, нарушением сочетания элементов второго языка в цепочке речи под влиянием моделей первого языка [Ковылина, с. 113].

В результате отрицательного влияния интерференции можно наблюдать такие явления:

- Накопление лексики происходит медленно, недостаточно точно усваиваются понятия на русском языке.
- Недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи.

- Связная речь развивается на примитивном уровне.

Нередки проявления ошибок в области грамматического строя речи, которые приводят дисграфии (специфическому нарушению письма, которое проявляется в виде неправильной реализации фонетического принципа русского языка) и дизорфографии (стойкому нарушению реализации на письме морфологического принципа). Может также наблюдаться дислексия (нарушение чтения), а в старших классах будут проявляться ошибки в области письменной речи.

Итак, существует много проблем в области билингвального образования в России, самая важная из которых состоит в том, что дети мигрантов не владеют русским языком на достаточном для обучения уровне, поэтому им очень трудно воспринимать преподаваемый материал. Родители-мигранты также не могут помочь своим детям в силу недостатка образования.

Путей решения данной проблемы несколько:

- Так как преподавание в российских школах ведется по программам, разработанных для детей-носителей русского языка, то нужно создавать специальные образовательные программы для детей-мигрантов, а также разрабатывать специальные законодательные документы, регламентирующие набор детей-инофонов в общеобразовательные учреждения. В данный момент это трудноосуществимо.
- Детям мигрантов необходимо заниматься со специалистами-филологами, чтобы повысить свой уровень владения русским языком.
- Учителям необходимо использовать специальные упражнения и рекомендации, которые помогут им справиться с проблемами, возникающими при обучении детей в поликультурных классах.

1.2 Психологические трудности изучения иностранного языка

К настоящему моменту работ, в которых бы описывались психологические трудности детей при обучении русскому языку как неродному мало, поэтому мы будем опираться на классификацию трудностей, возникающих при изучении русского языка как иностранного, а также на методику обучения иностранному языку.

Определяя трудности обучения иностранному языку, необходимо рассмотреть понятие языка. И.А.Зимняя определяет язык как «сложное системное уровневое образование, посредством которого формируется понятийное (вербальное) мышление человека и опосредуется развитие всех его высших психических функций и которое является основным средством человеческого общения» [Зимняя, с. 32]. Язык, как отмечает В.Гумбольдт, является душой нации, «в нем запечатлен весь ее «национальный» характер» [Гумбольдт, с. 56]. Таким образом, для успешной социализации ребенку мигранту необходимо знать язык страны, в которой он проживает.

Русский язык является неродным, иностранным для детей мигрантов. Он отличается от родного тем, что «ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка» [Выготский, с. 56]. Основной причиной возникновения трудностей в изучении языка, который является иностранным для ребенка, является различие их языковых структур. Восприятие иностранной речи на слух сопровождается целым рядом особенностей, зависящих от звуковых особенностей каждого языка, а также от особенностей слухового восприятия речи на иностранном языке. Затрудняет понимание также наличие в иностранном языке таких фонем, которых нет в родном языке.

На начальном этапе изучения русского языка имеет место так называемый «языковой барьер». Известный лингвист и психолог Ш.Бутон дает точное название состояния языкового сознания обучаемого при

контакте с новым изучаемым языком. «Психолингвистическая блокада» возникает в результате блокирования формируемых ассоциативных связей, динамических стереотипов в изучаемом новом иностранном языке. «Автоматизированные навыки родного или первого иностранного языка вступают в конфликтные отношения с формируемыми навыками в изучаемом русском языке» [Аврорин, с. 86].

Из этого следует, что языковой барьер является одной из самых труднопреодолимых преград на пути к изучению русского языка детьми мигрантов, а также и самой первой трудностью, с которой они сталкиваются. Однако, узнав несколько общеупотребительных повседневных фраз и начав их успешно употреблять ИХ в речи, дети преодолевают это первое испытание. Но впоследствии возникает целый ряд трудностей, обусловленных рядом причин.

Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении. Обычно создается ошибочное впечатление, что иностранцы говорят быстро, но речь на родном языке, произносимая в подобном же темпе, не вызывает затруднений в восприятии. Это происходит потому, что мы можем быстро распознать слова родной речи, тогда как значения слов иностранного языка зачастую приходится долго вспоминать, из-за чего дальнейшая информация упускается из виду.

Большую трудность составляет также интонация высказываний. Интонация – это повышение и понижение тона голоса с целью выделения смысловых частей в речи и выражения отношения говорящего к тому, о чем он говорит. В русском языке интонация является единственным средством выражения вопроса, поэтому и несет наибольшую грамматическую нагрузку. От того, какой смысл мы вкладываем в высказывание, зависит выбор грамматических форм. Предложения, которые являются одинаковыми по лексическому составу и синтаксическому построению, могут отличаться друг от друга интонацией и, соответственно, по смыслу. Предложения, различающиеся лексическим составом, могут быть одинаковыми по

интонации. Таким образом, значение интонации в русской речи трудно переоценить.

Также обучающиеся часто путают на слух слова, которые похожи по произношению. В речевом потоке знакомые слова меняют свое звучание под влиянием различных фонетических явлений, таких как ассимиляция, редукция гласных и согласных, оглушение, озвончение, смягчение.

Редукция гласных происходит по причине удаленности от ударного слога в слове. Редукция наблюдается особенно ярко на предельно далеком от ударного слога гласном. Этот гласный звук практически не слышится при произнесении слова. Гласный звук, который находится в предударной позиции, слышен более отчетливо, но не завершен. В абсолютном конце слова гласные часто не произносятся совсем, как например в слове проволока.

Иногда подобный процесс происходит и при употреблении таких слов, в которых один из согласных звуков неудобен в произнесении (например, в слове солнце звук л).

Еще одним проявлением процесса редукции может служить оглушение, когда звонкие согласные могут меняться под воздействием глухих или в конце слова (кружка, луг). Так могут возникать слова-омофоны (сходные по звучанию, но разные по написанию), что затрудняет понимание ребенком-мигрантом речи собеседника.

Обратный процесс – озвончение согласных, который может наблюдаться как между предлогом и словом (под крышей), так и на стыке приставки и корня (сдать) и в середине слова (просьба).

Может также наблюдаться явление смягчения твердых согласных перед мягкими (кость, злость).

Процесс ассимиляции (уподобления) возникает при произнесении сложных сочетаний согласных, таких, как жч, здч, стч, сч, зч. На их месте произносится звук щ: счастье, звездчатый.

Если ребенок правильно усвоил эти фонетические особенности русского языка, то сможет выбрать верную грамматическую форму (луг-луга, лук-луки).

Все эти нюансы в произношении воспринимаются носителем языка как нечто естественное, тогда как для ребенка-мигранта это явление будет представлять определенную трудность, что провоцирует боязнь говорения.

Понимание речи на иностранном языке сопровождается «сложной мыслительной деятельностью, включающей узнавание языковых средств и осмысление содержания. В основе понимания смысла высказывания в целом лежит так называемое словесное понимание» [Синёва, с. 19]. Понимание может быть затруднено наличием паронимов. Ошибки, связанные с употреблением паронимов, довольно часты и среди носителей русского языка. Паронимами называют такие слова, которые похожи по звучанию и принадлежат к одной и той же части речи, часто содержат один и тот же корень, но различны по значению. Паронимия – это ошибочная замена слова другим, сходным по звучанию, но иным по смыслу. Даже человек, для которого русский язык является родным, может неправильно употребить такие слова, как одеть и надеть, роспись и подпись. Паронимы не могут быть взаимозаменяемыми, так как это приведет к искажению высказывания.

Преодоление трудностей, связанных с восприятием речи на иностранном языке, связано с развитием ощущений, таких, как языковое чутьё – «чувство языка, стиля, благодаря которому индивид стремится выражать свои мысли стилистично, грамотно и несниженно, нешаблонно и испытывает специфическую неловкость, замечая речевые ошибки собеседника, тонко чувствует малейшие речевые и стилистические неточности» [Митрофанова, с. 160].

Некоторые ощущения следует специально развивать, даже если не было необходимости их формировать в процессе овладения родным языком, однако они могут помочь в усвоении иностранного языка. Еще одна трудность в применении иностранного языка является чисто

психологической – это боязнь общаться с иностранцами, боязнь сказать не то, что приведет к конфузу или даже к ссоре.

Ученые отмечают связь темперамента с особенностями усвоения иностранного языка. «Темперамент – психологическая характеристика индивидуальности человека, представляющая собой совокупность устойчивых динамических особенностей его психических процессов, эмоциональных и других состояний, а также совершаемых им действий и движений. Силу и подвижность темперамента обычно связывают с силой и подвижностью нервной системы. Особую значимость имеет тип темперамента: холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник» [Гриценко, с. 87].

У детей-экстравертов (холериков и сангвиников) активнее развиваются речевые навыки по восприятию иноязычной речи, у детей-интровертов (меланхоликов и флегматиков) такой процесс замедлен, а иногда и вовсе сведен к нулю. Также тревожность, невротизм могут препятствовать вступлению учащихся в контакт, вызывать страх. Очевидно, этими факторами можно объяснить успешность в области изучения иностранных языков одних детей и неуспешность других.

Мощным психологическим стимулом для ребенка в преодолении трудностей, связанных с изучением нового для него русского языка, может стать желание открыть для себя новый мир через русский язык, русскую культуру и обычаи. Это соответствует общей тенденции ребенка к развитию новых, полезных в дальнейшей его жизни качеств: все новое для него является привлекательным, многим он пытается поделиться со взрослым, чтобы привлечь к себе внимание. Однако, существуют варианты, когда родители или соотечественники пытаются создать языковой и культурный барьер, постоянно разговаривая с ребенком на своем родном языке или вызывая в нем негативное отношение ко всему русскому. В этой ситуации школа может уравновесить негативное влияние на социализацию ребенка.

Поэтому очень важно создать у детей положительное отношение к изучаемому языку, постоянно пробуждать и поддерживать их интерес к деятельности; стремиться к развитию первоначальных навыков учащихся и навыков общения на русском языке; развивать в детях моральные качества, навыки и привычки, необходимые для правильного поведения в социальной и этнической среде, а также бережное отношение к природе и людям.

Грамматика может послужить в этом связующим звеном.

1.3 Роль и место грамматики в изучении русского языка как иностранного/неродного

Прежде всего, следует разграничить понятия «русский язык как иностранный» и «русский язык как неродной». Н.М.Шанский, сравнивая эти понятия со школьным предметом «Русский язык», пришел к выводу, что преподавание русского языка как неродного на начальных этапах схоже с преподаванием русского языка как иностранного, но «по мере приближения к окончанию учебного курса всё более приближается к обучению русских, когда происходит известное «подравнивание» к русской речи школьников, для которых русский язык является родным» [Шанский, с. 86].

Теперь необходимо обозначить, в каком аспекте мы рассматриваем грамматику в данной работе. Грамматика объединяет словообразование, морфологию и синтаксис и представляет собой «систему систем». Составные части грамматики можно называть подсистемами грамматического строя языка или уровнями.

Словообразование изучает части слова, их значение и позицию в слове, способы образования слов. Нормы словообразования регулируют выбор морфем, их соединение и размещение в составе слова.

Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова. Морфологические нормы определяют правильность образования и употребления форм слова. Нормы морфологии затрагивают все части речи (нормы употребления родовых и падежных окончаний имен существительных, прилагательных, склонения числительных, спряжения глаголов).

Синтаксис включает в себя словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок слов.

Грамматика помогает облекать наши мысли в материальную оболочку, делает речь организованной и понятной для окружающих. Целесообразно вспомнить высказывание Л.В.Щербы: «Язык <...> состоит из грамматических

и лексических правил, которые, в свою очередь являются сопоставленным и обобщенным языковым материалом» [Щерба, с. 75].

Грамматический строй – результат длительного исторического развития. Быстрое изменение мешало бы пониманию русского языка. Многие правила грамматики переходят из поколения в поколение и порой их трудно объяснить. Грамматика – результат абстрагированной работы коры головного мозга, но является отражением действительности и основывается на конкретных фактах.

Связь грамматики с действительностью, по мнению А.А.Реформатского, лежит через язык, а сама грамматика лишена какой-либо конкретности. Грамматическая абстракция отличается от лексической: «Грамматика по преимуществу выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, то есть отношения грамматические, лишенные всякой конкретики» [Реформатский, с. 154]. Лексическое значение конкретно, оно служит для обозначения определенного предмета или явления. Грамматика рассматривает только формальные признаки. Такие слова, как *книги* и *ручки*, хоть и обозначают разные понятия, однако характеризуются одинаковыми грамматическими параметрами (слова одной части речи, множественное число образовано присоединением к основе слова окончания и, слова одинаково изменяются по падежам). Оба этих слова взаимозаменяемы в предложении с точки зрения грамматики.

Грамматика как наука занимается изучением грамматических категорий, которые объединены грамматическими значениями при наличии грамматического способа их выражения. Таких способов в каждом языке немного: аффиксация, повторы, внутренняя флексия, сложение, ударение, служебные слова, супплетивизм, интонация, порядок слов. Так как русский язык – флективный, то есть в нем доминирует словоизменение при помощи флексий – окончаний, то для него характерны все вышеназванные способы

выражения грамматических категорий, тогда как для других языков существуют только некоторые из них.

Итак, каждое грамматическое явление всегда имеет две стороны: внутреннюю, грамматическое значение, то, что выражено, и внешнюю, грамматический способ выражения, что выражается.

Фундаментальной категорией грамматики любого языка являются части речи. В русском языке это: имя существительное, имя прилагательное, глагол, имя числительное, местоимение, причастие, деепричастие, наречие, союз, частица, предлог, междометие. Иногда в самостоятельную часть речи выделяют предикатив (слово, обозначающее статическое состояние и выступающее в роли сказуемого в безличном предложении).

Грамматика предложения – это единство грамматического значения слов в предложении и грамматического способа выражения значений этих слов. Изменяя грамматические значения слов, можно получить новые формы слов.

Грамматика занимается изучением грамматических моделей – групп лексем, объединенных по определенному признаку (наличию суффикса, приставки). Такие модели называются словообразовательными. Модели, по которым слова изменяются по падежам или спряжениям, называются словоизменительными.

Понимание ребенком грамматического строя языка имеет огромное значение, так как морфологически и синтаксически правильно оформленная речь служит средством общения со взрослыми и сверстниками.

Усвоение правил грамматики языка способствует тому, что речь ребенка начинает выполнять наряду с коммуникативной функцией функцию информирования, когда он овладевает монологической формой связной речи. Синтаксис играет особую роль в формировании и выражении мысли, в развитии связной речи.

Овладение грамматически правильной речью влияет на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром

К.Д.Ушинский, формулируя третью цель в обучении языку, назвал грамматику логикой языка. Говоря о ее изучении, он писал: «грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т.е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными» [Ушинский, с. 63.].

Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи.

В дошкольном возрасте в ребенке нужно воспитывать привычку говорить грамматически правильно. К.Д.Ушинский особенно подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи.

Основой для изучения грамматического строя является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. Речь маленького ребенка с точки зрения грамматики бесформенная. Морфологическая и синтаксическая аморфность речи говорит о непознанных отношениях и связях, которые существуют в жизни. Изучение окружающего мира способствует раскрытию связей между предметами и явлениями, отражается грамматически в речи. Установление связи, понимание логической зависимости между наблюдаемыми явлениями проявляется в заметном изменении структуры детской речи: в увеличении числа предлогов и наречий, использование сложных предложений. В целом происходит совершенствование работы детской речи в области словообразования, синтаксиса.

Осознавая отношения между предметами и явлениями, ребенок учится в первую очередь выражать своё понимание окружающего мира посредством речи. Формирование грамматического строя проходит успешно при условии правильной организации предметной деятельности, повседневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных речевых занятий и упражнений, направленных на усвоение и закрепление трудных грамматических форм.

1.4 Лингвистические особенности родного языка детей-инофонов

Проблема учета особенностей грамматической системы родного языка учащихся в преподавании русского языка как иностранного в процессе обучения русскому языку как иностранному включает изучение языковых средств обучения видам речевой деятельности. Речевая деятельность опирается на языковые средства (фонетические, лексические и грамматические), которые органично функционируют в речи, находятся в состоянии взаимообусловленности и взаимозависимости. Это наблюдается, только если дети освоили необходимые языковые нормы и правила правописания. Среди этих языковых норм и правил особую роль играют законы грамматики. Грамматический компонент является неотъемлемой частью каждого слова, предложения, текста. Овладение языком как средством общения предполагает знание грамматических правил. Необходимо решить, что есть грамматическая информация, что нужно укреплять в аспекте грамматики и чего требовать от учащихся. «Решение этого вопроса должно быть, - пишет Л.З.Шакирова,- простое: нам нужны основы грамматической теории, которые покажут детям функциональные особенности языковых норм» [Шакирова, с. 217]. В процессе изучения грамматического строя русского языка в его подготовке в качестве иностранного языка учитываются, с одной стороны, в системе русского языка и науки о нем, с другой стороны, результаты сравнительного анализа русского языка и родного языка учащихся. Это позволяет выявить сходства в грамматических системах сопоставляемых языков и различия между ними.

Сопоставительный анализ позволяет установить общие и специфические черты, сходства и различия в контактирующих языках на всех языковых ярусах. Это дает возможность построить обучение на основе дидактического принципа «от известного к неизвестному». Опираясь при изучении русского языка на сходные явления в контактирующих языковых системах, можно сформировать навыки и умения на базе родного языка.

В данной работе дается лингвистическая интерпретация результатов сравнительного изучения русского и киргизского языков, так как исследовательская часть работы базируется на результатах сочинений детей-мигрантов из Киргизии, обучающихся в одной из школ города Красноярска.

О важности сравнительно-типологического изучения грамматики разноструктурных языков писал в XIX в. И.А.Бодуэн де Куртенэ, В.А.Богородицкий, К.Насыри, В.В.Радлов и другие. В XX веке сравнительное изучение грамматического строя тюркских и русского языков проводили Л.В.Щерба, Р.С.Газизов, М.Х.Курбангалиев и другие.

Киргизский язык по происхождению является восточнотюркским, однако исторически близок к горноалтайским и сибирским тюркским языкам. Он входит в киргизско-кыпчакскую группу тюркских языков.

Киргизский язык повсеместно распространен в Республике Кыргызстан (2,7 млн человек), в которой является государственным языком страны наряду с русским. Киргизским языком также владеет некоторая часть населения Узбекистана (175 тыс.), Таджикистана (65 тыс.), Казахстана (15 тыс.), Китая (140 тыс.), России (46 тыс.), Афганистана, Пакистана, Турции (1-2 тыс.). Всего насчитывается примерно 4 миллиона человек, говорящих на этом языке.

Ученые выделяют в киргизском языке два диалекта: северный и южный, которые имеют некоторые различия в фонетике и лексике.

Исследователь И.А.Батманов выделил признаки, характерные для киргизского языка:

- замена дифтонгов долгими гласными (тав – тоо);
- система вокализма включает восемь кратких фонем и шесть долгих;
- джеканые (ж – дж);
- лабиально-сингармоническое чередование широких гласных;
- аффиксальные л и д, не переходящие в н;
- отсутствие фонемы h;
- наличие формы настоящего времени данного момента [см. Батманов].

Выделяя эти признаки, автор опирался на киргизский литературный язык, однако в диалектах многие из этих признаков отсутствуют, другие же проявляются, как, например, фонема э, отсутствующая в литературном языке и проявляющаяся в диалектах.

К.К.Юдахин предлагает такие классификационные грамматические признаки, отличающие киргизский язык от других тюркских языков Средней Азии:

- частица ограничения эле;
- формы на –ыбатат, -атат для настоящего времени данного момента;
- форма на –чу для прошедшего времени обычного действия
- использование форманта –май в значении отглагольного имени
- форма родительного падежа на –н
- отрицание - элек;
- губная гармония, распространенная как в северных диалектах, так и в южных [см. Юдахин].

В.А.Богородицкий выделяет основную особенность киргизского языка – более полное осуществление гармонии гласных по сравнению с другими тюркскими языками [см. Богородицкий].

Отличия от других кыпчакских языков были классифицированы Н.А.Баскаковым по таким категориям:

- оглушение и озвончение согласных в интервокальной позиции;
- вторичная долгота гласных;
- отсутствие фонем х и в;
- последовательная гармония гласных;
- наличие фонемы ж`;
- дифференциация глухих и звонких согласных;
- формант родительного падежа –нын/-нин, -дын/-дин, -тын/-тин и исходные –дан/-дэн, -тан/-тэн, -нан/-нэн;
- большое количество монголизмов в лексике, меньшее количество заимствований из арабского и персидского языков [см. Баскаков].

Многие из грамматических категорий, которые присутствуют в русском языке, существуют и в киргизском:

- Падеж и число имен существительных.
- Времена глаголов.
- Склонение местоимений.
- Склонение количественных и порядковых числительных.

В грамматическом строе русского и киргизского языков наряду с общими свойствами обнаружены существенные различия:

- В киргизском языке, как и в русском, существительное отвечает на вопросы кто? что?, однако вопрос кто? актуален лишь для человека, а ко всем остальным существительным, в том числе и одушевленным, задается вопрос что?.
- Множественное число существительных в киргизском языке образуется при помощи различных окончаний. Однако если перед существительным стоит числительное, то существительное не принимает окончаний множественного числа.
- В киргизском языке, в отличие от русского, прилагательные и порядковые числительные не согласуются с существительными ни в числе, ни в падеже, а просто примыкают к ним.
- В киргизском языке существуют особые служебные слова, сходные с русскими предлогами, которые называются послелогоми и ставятся после слова, к которому относятся.
- Понятие рода в киргизском языке отсутствует.
- В отличие от русского в киргизском языке при обозначении принадлежности предмета употребляются не только притяжательные местоимения (мой, твой), но и особые притяжательные окончания, которые присоединяются к существительному.
- Мягкий и твердый знаки употребляются только в словах, вошедших в киргизский язык из русского [Зайналова, с.79].

Сравнительное изучение русского и киргизского языков позволяет выявить сходства и различия грамматических форм именных частей речи в контактирующих языках. В этой связи важно учитывать особенности родного языка учащихся при изучении грамматического строя русского языка, в процессе преподавания русского языка как иностранного может предотвратить интерферирующим влиянием родного языка учащихся и использовать его положительное влияние, т. е. транспозиции.

В то же время образцы русского языка они воспринимают через призму родного, возникает явление переноса из родного языка в русский язык, что часто приводит к ошибкам. Такой перенос называется интерференцией. Задача учителя-помочь преодолеть ошибки интерференции в русской речи.

Выводы по главе.

Дети мигрантов, приезжая вместе с родителями в Россию, сталкиваются с определенными трудностями, пытаясь адаптироваться в новой, чуждой для них среде. Немногие из них владеют русским языком в достаточной для обучения степени. Те дети, для которых русский язык является по сути вторым родным языком, называются билингвами. К сожалению, данная группа немногочисленна, большинство мигрантов владеют устной формой русского языка, совершая, однако, большое количество ошибок – фонетических, орфоэпических, грамматических. Из разговорной речи ошибки переходят в письменную, при этом иностранцы зачастую пользуются фонетическими принципами при написании слов, то есть как слышат слова, так и пишут.

Ошибки появляются в результате интерференции – взаимовлияния языков. Интерференция может как помогать в изучении языка, так и мешать. Необходимо использовать положительное влияние интерференции при преподавании русского языка детям мигрантов и сглаживать отрицательное влияние.

Для всех изучающих русский язык как иностранный язык, особую трудность представляют: категория рода и категория одушевленности / неодушевленности, предложно-падежная и видо-временная системы. Категория рода является грамматической категорией. Она охватывает существительные, прилагательные, местоимения, глагольные формы (прошедшее время, условное наклонение, причастия). Склонение существительных, согласование прилагательных, порядковых числительных зависит от правильного определения рода. Если в родном языке учащегося отсутствует категория рода, то это приводит к ошибкам типа: мой книга, горячей воды, мама сказал и т. д. Возникают и фонетические трудности (разница звуковых систем языков) и лексические, и трудности усвоения падежных форм и синтаксических трудностей.

Глава 2. Анализ письменных работ как способ выявления проблемных зон в усвоении грамматического материала

2.1. Требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся по русскому языку за период начальной школы и 5 класса

Период начальной школы является непростым в жизни ребенка как с психологической, так и с физиологической точки зрения. За это время обучающемуся необходимо не только успешно адаптироваться к новым для него условиям, но и овладеть некоторыми знаниями, умениями и навыками по многим предметам, таким как русский язык, чтение, иностранный язык, математика и т.д. Учителю начальной школы на первых этапах работы с детьми необходимо сформировать положительное мотивационное отношение к школе через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости.

В области русского языка к концу начальной школы дети должны уметь:

- произносить звуки в соответствии с нормами языка;
- знать, в чем заключается различие между буквой и звуком, что звуки делятся на гласные-согласные, гласные бывают ударные и безударные, образуют слоги, согласные делятся на парные - непарные, глухие - звонкие, мягкие - твердые;
- производить фонетический и морфологический разборы, разбор по составу;
- разбирать доступные слова по составу, подбирать однокоренные слова, образовывать существительные и прилагательные с помощью суффиксов, глаголы с помощью приставок;
- пользоваться толковым словарем;
- различать многозначные слова;
- знать, что такое синонимы и антонимы, уметь находить их;
- различать простое предложение с однородными членами и сложное предложение, состоящее из двух частей;

- ставить запятые в простых предложениях с однородными членами (без союзов, с союзами и, а, но), в сложных предложениях из двух частей (без союзов, с союзами и, а, но), оформлять на письме предложения с прямой речью (слова автора плюс прямая речь);
- производить синтаксический разбор простого и сложного предложений в рамках изученного;
- писать подробное изложение текста повествовательного характера (90-100 слов) по плану, сочинение на предложенную тему с языковым заданием;
- читать тексты учебника, художественные и учебно-научные, самостоятельно осмысливать текст, делить текст на части, составлять план, пересказывать текст по плану;
- воспринимать высказывания на слух, выделять темы текста, ключевые слова;
- создавать связные устные высказывания на грамматическую и иную тему;
- знать, какую роль играет язык в жизни человека; функции языка, отличие письменного текста от устного высказывания;
- уметь излагать свои мысли в устной и письменной форме;
- уметь применять изученные орфограммы, соблюдать основные правила орфографии и пунктуации [Артюгина, с. 75].

Орфограммы, изученные за период начальной школы:

- Заглавная буква в начале предложения, в именах собственных;
- Буквы и, у, а после шипящих;
- Отсутствие мягкого знака в сочетаниях ч, щ с другими согласными (чк, чн, чт, нщ);
- Безударные проверяемые гласные в корне слова;
- Проверяемые согласные в корне слова;
- Непроизносимые согласные в корне слова;
- Непроверяемые гласные и согласные в корне слова;

- Слитное написание приставок, раздельное написание предлогов со словами;
- Разделительные ь и ы;
- Гласные и согласные буквы в приставках;
- Употребление мягкого знака после шипящих в конце существительных;
- Не с глаголом;
- Мягкий знак после шипящих во 2 лице ед.ч. глаголов и в неопределенной форме;
- Особенности переноса слов [Артюгина, с.83].

Незнание этих орфограмм приводит к разного рода ошибкам, в том числе и в области грамматики.

Обозначим последовательность изучения частей речи в начальных классах.

На подготовительном этапе дети учатся различать предмет и слово, признак предмета и слово, действие предмета и слово. У школьников развивается внимание к смысловому значению слов, формируется умение классифицировать слова по группам с учетом их смысла.

В первом классе дети знакомятся со словами, отвечающими на вопросы «Кто? Что? Какой? Какая? Какое? Какие? Что делает? Что делаем? Что делают?».

Во втором классе представление учащихся о лексико грамматических разрядах слов расширяется. Дети узнают, что слова, которые отвечают на вопросы «Кто? Что?» и называют предметы - это имена существительные; слова, которые отвечают на вопросы «Какой? Какая? Какое? Какие?» и называют признак предмета – это имена прилагательные; слова, которые отвечают на вопросы «Что делаешь? Что делает? Что делаем? Что делают? Что делал? Что будет делать?» и называют действия предметов - это глаголы. Младшие школьники учатся различать части речи по смысловым признакам (предмет, признак предмета, действие предмета) и по вопросам.

Также происходит знакомство и с некоторыми формальными (грамматическими) признаками частей речи (без введения терминов).

В третьем классе дети знакомятся с категориями рода, числа и падежа имен существительных, с категориями рода и числа имен прилагательных, числа и времени глагола.

В четвертом классе учащиеся узнают об особенностях каждого падежа имен существительных, типах склонения имен существительных (1, 2, 3 склонение), склонении имен прилагательных, неопределенной форме глагола. Углубляется представление о категории времени глагола. При знакомстве с понятием «спряжение» дети получают знания о категории лица, типах спряжения глагола. Происходит формирование общего представления о местоимении, числительном и наречии.

Таким образом, в начальных классах имеет место следующий порядок изучения частей речи: сначала осуществляется общее ознакомление младших школьников со всеми частями речи, после чего происходит изучение каждой лексико-грамматической группы. Такой подход создает благоприятные условия для сравнения частей речи, способствует четкому выделению основных признаков формируемых грамматических понятий. В качестве ведущего положения, определяющего последовательность изучения частей речи, выступает положение о целесообразности взаимосвязанного изучения сходных языковых явлений.

В процессе изучения морфологии учащиеся усваивают следующие признаки частей речи:

- 1) что обозначает слово;
- 2) на какие вопросы отвечает;
- 3) как изменяется, какие имеет постоянные категории;
- 4) каким членом предложения является;
- 5) какие имеет окончания, как образуется.

Также усваиваются умения:

- определять лексико-грамматическое значение слов основных частей, их формальные признаки и функцию в предложении;
- изменять части речи в соответствии с их системой словоизменения;
- стилистически правильно использовать изученные грамматические единицы в речи с учетом цели и ситуации общения.

За период 5 класса дети пополняют и углубляют свои познания в области русского языка. Обучающиеся совершенствуют умение находить в словах орфографические ошибки и исправлять их, правильно писать слова с непроверяемыми орфограммами, изученными в 5 классе. В разделе пунктуации учатся находить в предложениях смысловые отрезки, которые необходимо выделить знаками препинания, обосновывать выбор знаков препинания и расставлять их в предложениях согласно изученным правилам. Зная, как определять тему и основную мысль текста, его стиль, получают навыки подробного и сжатого изложения повествовательных текстов (в том числе с элементами описания предметов, животных), учатся составлять простой план исходного и собственного текста, писать сочинения повествовательного характера на заданную тему, рассказы о случаях из жизни, описывать отдельные предметы по картине [Артюгина, с.59].

В школе, в которой проводилось данное исследование, используется стандартная образовательная программа, соответственно дети должны владеть всем вышеперечисленным. Однако из-за преобладания в классах детей-мигрантов, которые проходили программу начальных классов на родном языке на родине, учителя сталкиваются с проблемой: как в короткий период времени ликвидировать существенное отставание таких детей в русском языке. В методике обучения неродному (второму) языку приоритетной считается цель – обучить школьников речи, научить их разговаривать, а потом уже читать и писать на иностранном для них языке. Однако обучение русскому языку таким образом в смешанных (полиэтнических) классах невозможно, из-за того, что учитель вынужден

работать по программе «русский язык как родной», требования к уровню подготовленности учащихся предъявляются одинаковые.

Работая в полиэтнических классах, учителю необходимо выровнять учащихся-мигрантов до уровня их русскоязычных сверстников с целью успешной их социализации в российском обществе, параллельно работая над прогрессом успеваемости по русскому языку всего класса.

Основные отличия в принципах подачи языкового материала для русскоговорящих учеников и детей мигрантов состоят в следующем:

- формирование грамотности у русскоязычных детей происходит с опорой на сложившуюся речевую компетенцию и обобщение речевых моделей. В преподавании используется принцип от общего к частному, речевая компетенция формируется за счет освоения различных функциональных разновидностей языка и разных жанров речи.
- формирование речевой компетенции иноязычных детей происходит на основе углубленного изучения и освоения грамматических моделей русского языка (обобщенные модели лежат в основе, а исключения вообще не даются). Речевой материал осваивается как целостный, а основной принцип обучения – от частного к общему [Леонтьев, с.83].

Дети-инофоны чаще всего плохо читают, у них бедный словарный запас, они не воспринимают переносное значение слов, не могут своими словами пересказать текст, так как они не владеют этими общеучебными умениями в силу слабого владения русским языком. Однако минимум содержания по русскому языку ими должен быть усвоен в полной мере для дальнейшего успешного обучения.

Овладение родным языком в школе осуществляется в двух направлениях:

1. через получение сведений о языке – правилах изменения языковых единиц и их конструирования, грамматических категориях – формирование языковой компетенций;

2. через развитие речи учащихся, основанное на реальном функционировании языка (формирование коммуникативной/речевой компетенции).

Результатами обучения детей-мигрантов являются в первую очередь практические достижения:

- умение читать и высказывать свое мнение о прочитанном,
- умение опознавать изучаемые явления языка и речи,
- умение пользоваться словарем (найти справку в соответствующем словаре о значении, правописании, целесообразном употреблении того или иного слова) [Рот, с.67].

Тем не менее, минимум содержания программы по русскому языку должен быть усвоен в полной мере для дальнейшего успешного обучения. И по окончании основной школы эти дети «выравнивают» свои знания и умения в том случае, если учитель русского языка владеет методикой русского языка как неродного и уделяет этим детям особое внимание.

Методика обучения русскому языку как неродному базируется на принципах:

1. обязательная коммуникативная направленность обучения;
2. взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и их сторонам;
3. единство приобретения знаний и умений и формирования их практического использования (взаимосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании);
4. соотнесенность с родным языком учащихся.

Последний принцип можно реализовать только через учет типичных ошибок и трудностей учащихся, которые соотносимы с их родным языком и выявлены учителем в процессе входной диагностики или наблюдения за речью учащегося. Входная диагностика может проводиться разными способами:

- Контрольная работа.

- Письменная проверка в сочетании с устным опросом.
- Диктант, сочинение.
- Тест.

Из вышеперечисленных способов можно особо отметить диктант. При таком виде проверки учителю очень удобно классифицировать ошибки детей, так как изначально каждый текст диктанта составлен таким образом, чтобы выявить пробелы в определенных темах. Проводя диктант на этапе входной диагностики уровня владения русским языком детей-инофонов, учитель может проследить, какие ошибки допускаются ребенком, что поможет составить эффективный план по их коррекции. Диктант позволяет выявить фонетические, грамматические ошибки на письме.

Сочинение - монологическое письменное высказывание, с помощью которого можно проследить, насколько хорошо ученик владеет русским языком. Сочинение также показательно в плане выявления разного рода ошибок, в том числе грамматических. Совокупностью этих факторов и объясняется наш выбор сочинения как способа диагностики наличия грамматических ошибок, а также как способа контроля за устранением ошибок после проведенной коррекционной работы.

2.2. Тестирование как способ диагностики сформированности лингвистической компетенции.

Диагностировать уровень владения грамматикой русского языка учителю помогут тестовые задания. Педагогическим тестом называется система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, служащая для объективной оценки структуры и изменения уровня знаний учащихся. Тестовый контроль является одним из приоритетных направлений совершенствования методики контроля знаний учащихся.

Правильно составленная система вопросов и ответов характеризуется целостностью, неразрывностью (при удалении одного элемента нарушается взаимосвязь заданий). Тестовые вопросы можно варьировать по уровню сложности; они менее энергозатратны, экономны по времени выполнения, объективны.

Принципы, которыми необходимо руководствоваться при генерировании тестов:

- соответствие школьной программе для данной возрастной группы,
- количество предлагаемых заданий на одно правило,
- количество заданий в тесте,
- количество правильных ответов и дистракторов.

Разработка тестового контроля включает следующие этапы:

- определение целей тестирования;
- отбор и упорядочение заданий;
- распределение заданий по блокам;
- апробацию;
- исправление возможных ошибок в тестовых заданиях;
- проведение теста;
- подведение итогов, анализ результатов теста.

При составлении каждого задания акцентируются существенные и несущественные признаки элементов знаний. Существенные признаки

закладываются в эталонный ответ. В другие ответы закладываются несущественные признаки с учетом характерных ошибок учащихся.

Тестовые задания должны отвечать следующим критериям:

- Простота. Формулировка заданий и ответы должны быть четкими и краткими.
- Определенность. После прочтения заданий каждый ученик должен понимать, какие знания продемонстрировать.
- Однозначность. Задание должно иметь, по мере возможности, единственный правильный ответ – эталон.
- Равнотрудность. При составлении тестов в нескольких вариантах равнотрудность определяется стабильностью результатов по вопросам во всех вариантах одного и того же задания.
- Практичность. Задания должны обладать совокупностью свойств, которые будут влиять на эффективность использования теста.
- Прогностическая ценность. Исходя из полученных ответов, учитель сможет предсказать, какой способ работы по коррекции ошибок следует выбрать, какую работу и с какими обучающимися проводить [Аванесов, с.83].

При выборе критериев оценки тестов также учитываются мыслительные навыки, которые должны быть получены учащимися в процессе обучения.

При составлении тестов должны учитываться следующие стандарты:

- не менее 3-х предлагаемых вариантов ответов;
- ответ не должен быть «западной»;
- нельзя указывать неверные формулировки;
- должно быть минимальное количество ответов, содержащих слова «да» - «нет»;
- задание должно иметь, по мере возможности, единственный и правильный ответ – эталон [Аврорин, с.82].

В практике проведения тестирования нет однозначной классификации тестовых заданий. Н.И.Шевандрин в книге «Психодиагностика, коррекция и

развитие личности» дает примерную типологию педагогических тестовых заданий:

I. Задания закрытого типа (утверждения):

1. с двумя ответами;
2. с тремя ответами;
3. с четырьмя ответами.

II. Задания открытой формы (дополнить утверждения).

III. Задания на соответствия.

IV. Задания на установление правильной последовательности.

V. Фасетные задания (задания фасетного типа – это цель, к которой должен стремиться разработчик тестовых заданий. Такие задания являются основой для конструирования параллельных форм теста).

VI. Ситуационные задания [см. Шевандрин].

Наибольшее распространение получили четыре типа тестовых заданий:

- закрытые (при выполнении данного вида заданий от обучающегося требуется выбрать из нескольких предложенных возможных ответов один, иногда несколько);
- открытые (в таких заданиях необходимо вставить или дополнить словом конкретное предложение, чтобы получилось верное высказывание);
- задания на соответствие (между элементами задания необходимо установить соответствие);
- задания на установление правильной последовательности (детям предлагается задание, в котором нужно установить правильную последовательность утверждений, поставив напротив цифру) [Третьякова, с. 78].

Тестовые задания четко ориентированы на реальный практический результат. Они позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, проверять качество усвоения теоретического и практического материала, экономят время, затрачиваемое на опрос, обеспечивают оперативность проверки выполненной работы.

Нами была разработана система заданий тестового типа для помощи в диагностике уровня владения русским языком:

1. У тебя ...семья? а. хороший б. хорошая в. хорошее г. хорошие
2. Ты любишь ... Пушкина? а. сказка б. сказки
3. Как ... зовут? а. им б. они в. их г. ими
4. Ты учишься в ... классе? а. первом б. первое в. первый г. первая
5. Ты был ... кино? а. в б. на
6. В нашем классе ... парты.а. маленький б. маленькая в. маленькие
г. маленькое
7. Ты учишься в ...классе? а. наших б. наша в. наш г. нашем
8. В этом классе нет ... а. компьютер б. компьютеров в. компьютеры
г. компьютерах
9. В зоопарке мы увидели ... животное.а. интересный б. интересное
в. интересная г. интересные
10. Мы приехали сюда на три ... а. года б. лет в. год г. годы
11. Прочитайте. Соедините слова по смыслу.
Дети ... рисовал
Брат... рисовала
Сестра ... рисовали
Звено ... рисовало
12. Поставьте на месте троеточия нужное слово.
 - 1) Саша читает....
книга - книгу
 - 2) Витя пишет....
диктант - диктанта
 - 3) Мы идём на....
улица - улицу
 - 4) Я пишу....
письма - письмо
13. Прочитайте. Вместо точек запишите нужное слово.

- | | | |
|---|------------|----------------------|
| 1) Я помогаю ... убирать квартиру | мама /маме | |
| 2) Я иду в гости к ... | Ваня /Ване | |
| 3) Коля разговаривает по телефону с.... | | Серёжа /
Серёжей |
| 4) Мой брат хорошо рисует.... | | красками /
краски |

14. Прочитайте. Вставьте правильную букву.

- 1) В библиотек... я читал интересную книг...
- 2) Сегодня я шёл в школ... вместе с Кол...
- 3) На день рождения я подарила Даш... цвет...
- 4) Я дружу с Ол... и Игор...
- 5) Я рассказал Игор.... о своем летнем отдых...

15. Прочитайте. Вместо точек впишите предлоги из, с, на.

- Когда вы вернулись моря?
- На прошлой неделе, а ты лагеря?
- Я приехал ... лагеря только вчера, а до этого я был ... севере.
...севера же я возвратился ещё в конце июня.

16. На будущей неделе наш класс ... на экскурсию в Санкт - Петербург.

- 1) поехал 2) поедут 3) поехать 4) поедет

17. Маша и Серёжа часто ... сказки.

- 1) слушала 2) слушали 3) слушал

Данный вид работы показал свою эффективность на уроке в 6 классе. Разработанные задания были предложены детям-инофонам в конце урока по работе над ошибками. 90% учащихся совершили в тесте 3-4 ошибки из 17, что свидетельствует об эффективности проведенного урока.

Однако, осознавая важность тестирования, приходится констатировать практически полное отсутствие методической литературы по созданию и применению тестов в обучении русскому языку и литературе.

2.3. Комплексный подход при коррекции грамматических ошибок в сочинениях

Данное исследование проводилось на базе одной из школ города Красноярск. Дети мигрантов составляют около 36 % от общего числа обучающихся школы. Большинство учащихся 6 класса, в котором проводилось исследование, – мигранты из Киргизии (87 %). Остальные (3 человека) - дети, для которых русский является родным.

Контингент испытуемых: все дети из полных семей, у большинства есть старшие или младшие братья и сестры, семьи среднего достатка, отцы работают, матери занимаются домашним хозяйством. Дети успешно общаются со своими русскоязычными сверстниками, активно участвуют во всевозможных школьных мероприятиях.

Исследование проходило в рамках эксперимента, направленного на выявление и коррекцию грамматических ошибок в письменной речи детей-инофонов. Эксперимент как вид работы был выбран потому, что позволяет исследователю активно включаться в процесс возникновения и течения исследуемых явлений, что позволяет целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых.

Эксперимент состоял из этапов:

I. Подготовка.

Сбор сведений об испытуемых, анализ сочинений, классификация ошибок. Предполагаемый результат: большое число ошибок, связанных с предложно-падежной системой, определением рода, согласованием прилагательных, местоимений и глаголов в прошедшем времени с существительными.

В нашем исследовании мы анализировали сочинения школьников (Приложение 1). Данный вид работы был выбран нами потому, что является монологическим письменным высказыванием, с помощью которого можно проследить, насколько хорошо ученик владеет русским языком. Сочинение также показательно в плане выявления разного рода ошибок.

Из 24 человек, обучающихся в данном классе, сочинение написали всего 14 человек, что свидетельствует о низкой мотивации при выполнении домашних работ по русскому языку.

По результатам сочинений на тему «Интересная встреча» мы наблюдали любопытную закономерность – практически полное отсутствие ошибок на письме у русскоязычных детей. Это может быть обусловлено по крайней мере двумя факторами:

1. При написании сочинений дети руководствовались всеми изученными правилами, избегали незнакомых слов и синтаксических конструкции, что позволило им успешно справиться с заданием.
2. Родители проверяли черновой вариант сочинения на предмет ошибок, после должной правки работа переписывалась в тетрадь.

Возможно сочетание обоих факторов, так как учитель русского языка характеризовал этих обучающихся как прилежных, старательных детей, в классном журнале наблюдается преобладание положительных оценок.

Однако подавляющее большинство класса – дети-инофоны – допустили в своих работах массу ошибок. Мы остановимся поподробнее на тех моментах, которые должны были быть усвоены за период начальной школы и 5 класса, и дадим рекомендации по диагностике и коррекции.

Многие ошибки характерны и для русскоязычных детей, например в таких орфограммах, как проверяемые безударные гласные в корне слова (соблезубых, остоновки, смиялись, стикло, сваю, завут, лашадей, принисла), непроверяемые гласные и согласные в корне слова (ливте, в коникулах, саседа, иппадром, пахоже), написание слов с заглавных букв (День рождения, с Днем Рожденье), буквы И, У, А, Ё после шипящих (захватывающеми, творчиских, оставшые), гласные и согласные в приставках (правел, расскажу), написание наречий (долга, по середине), правописание суффиксов (переночивали, увидили), не с частями речи (небыла, несразу, невызвал, невидел, невидились), перенос слов (интер-есную, ры-бка, нов-ые, сем-я, спрос-ил).

Однако подавляющее большинство ошибок типичны именно для детей-мигрантов. Эти ошибки обусловлены несформированностью звуко-буквенного анализа, фонематического восприятия, незнанием русских слов, влиянием родного языка (интерференцией). К таким ошибкам относятся:

1. Ошибки в написании ударных гласных (сильная позиция) (характера, хвастик);
2. Пропуск букв, слогов, слов (в приставке – зкричал; в корне - гуял (гулял), гулют (гуляют), машне (машине), радитеями, сбачку; в суффиксе – киргизкий; в окончании - к бабушк, мы сней игра (играли), пото (потом), средня; в постфиксе - оставшые (оставшиеся);
3. Полное искажение буквенно-звуковой структуры (подкавиные (подкованные), мальекую (маленькую); чвахва (чихуа-хуа));
4. Добавление лишних букв, слогов, слов, словосочетаний (от праздрановали (отпраздновали/ поздравили), хавастом, урааа);
5. Неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия (незнание слова - былогодарство (была благодарность), неразличение согласных щ/ш-следующий, уцка, ц/с - подарил светы (цветы), ч/с - она осень (очень) веселая; написание в соответствии с произношением - што, одново, детскова сада, пачиму);
6. Слитное/раздельное написание слов (патамушта, низнал, ктота; копы та, от праздрановали);
7. Смягчающий Ъ (отсутствие - малчика, малчиком, семя; мягкий знак как отражение фонетических особенностей родного языка - медьведя, одинь, дружбили);
8. Раздельное написание приставок со словами/ слитное написание предлогов (из далека, с перва, за рычал, от праздрановали, от везли; сней, унего, обэтом, унево, вовремя, стех пор, свиду, тоесть);

9. Ошибки в согласовании грамматических форм (употребление предлога в предложно-падежном сочетании - на шашлыке, парке; по ним; нарушение глагольного управления - пачиму им завут, нарушение согласования глагола прошедшего времени с существительным - понравилось сказки Пушкина, была день рождения, должен был состоятся встреча); согласование прилагательных, местоимений, числительных с существительными - в первое классе, после несколько месяцев, по несколькаторколак, хороший семя, интересная животное, в этом школе, к мамыны сестре, большую мишку);

10. Неверный выбор слова (на три лет; она придет из Киргизии, приходил в Красноярск);

11. Неразличение твердого и мягкого согласного (бил (был) необични, железный, называется, магазини (магазины), книжный, не обичное).

Изучение характера ошибок обучающихся позволило сделать вывод: дети-мигранты испытывают трудности в употреблении тех слов, фонетический облик которых отличается от написанного. В связи с этим в сочинениях учеников-мигрантов можно встретить такие слова, как «нейо», «патамушта».

Дети затрудняются в различении твердых и мягких согласных. Буквы, которые отсутствуют в родном языке (ь, ъ), зачастую не употребляются или употребляются не правильно.

В таком примере, как «у те 2 года» наблюдается замена предлога в на у. Это можно объяснить влиянием интерференции, так как в родном языке детей-мигрантов существует тенденция к замене буквы у на в и наоборот.

Вышеназванные ошибки приводят к грамматическим нарушениям. Грамматические ошибки чаще всего связаны с неправильным согласованием существительных и прилагательных. Многим детям трудно определить род существительного. Кроме того, большие трудности возникают в падежной системе: многие ученики не могут правильно просклонять слова.

Большие трудности вызывает русский глагол: изменение форм, образование времени. При употреблении учащимися видовременных форм глагола наблюдается:

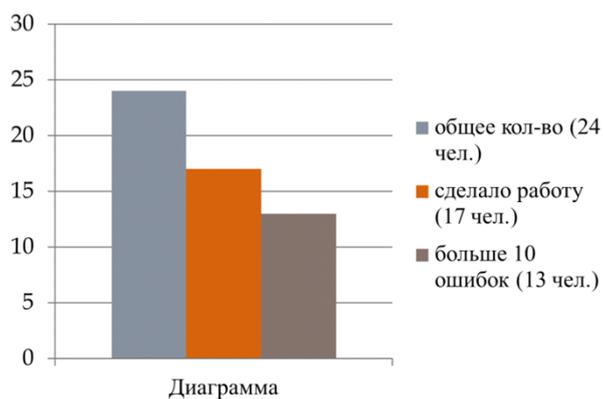
1. смешение видовременных форм;
2. смешение супплетивных форм;
3. отсутствие умений соотносить функцию и значение формы повелительного наклонения с видовым значением;
4. нарушение норм в употреблении видовременных форм глагола в предложениях с однородными сказуемыми, в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях.

Все ошибки в употреблении видовременных форм глагола, определении рода существительного связаны с отсутствием категории рода в родном языке обучаемых.

Лексические ошибки возникают по причине небольшого объема словарного запаса ученика-мигранта. Также часто встречаются ошибки в выборе слова в сочинениях детей мигрантов (в три лет).

Орфографические ошибки детей-мигрантов связаны не только с незнанием элементарных правил написания слов на русском языке, но и с написанием слов по схеме «пишу как слышу».

В сочинениях детей-мигрантов наблюдается практически полное отсутствие знаков препинания, даже в тех случаях, в которых их русскоговорящие сверстники поставили бы нужный знак. Мы не говорим о каких-либо трудных случаях, как то: постановка тире или двоеточия. Многие из детей не ставят точки в конце предложений, смешивая части предложений, начиная следующее предложение с последних слов предыдущего. Не ставятся также и запяты, даже там, где их постановка должна быть очевидной.



Итак, анализируя вышесказанное, можно сказать, что в силу такого большого количества ошибок, связанных с разными разделами русского языка (от 10 до 32 в сочинениях разных учеников), у детей-мигрантов наблюдается довольно низкий уровень владения русским языком. Нами была использована система мер, направленных на улучшение сложившейся ситуации.

II. Ход эксперимента. Урок работы над ошибками по написанным сочинениям.

Структура урока:

1. Организационный момент.
2. Мотивация учебной деятельности. Формулировка темы, задач урока. «Единственная настоящая ошибка – не исправлять своих прошлых ошибок» Конфуций. Суть высказывания, нужно или не нужно работать над исправлением ошибок.
3. Разминка, направленная на воспроизведение и коррекцию опорных знаний учащихся. «Третий лишний»: стол, стул, парта; карандаши, ручки, линейка. Хлопните в ладоши, если услышите один предмет, поднимите руки вверх, если услышите несколько: линейки, резинки, стол, ручка, парты. Прочитайте слова. Изменяется ли смысл слова, если перепутать звуки [и] и [ы]? Был и бил, забыл и забил, мил и мыл. Прочитайте слова. Скажите, меняется ли смысл слов, если убрать мягкий знак (ел – ель, семя - семья).

Вставьте пропущенные буквы:

У нее сложный хар_ктер, поехали к бабушк_, мы играл_, средня_ школа.

Объясните, как вы вставили буквы.

Напишите нужный предлог: приехали ___ Красноярск, ушли ___
улицу, уехали ___ России. Почему вы выбрали эти предлоги?

Итак, многие из вас заметили, что совершали подобные ошибки в
своих сочинениях.

4. Выполнение работы над ошибками. Форма работы – малые группы.

Описание: класс разделился на 3 группы, в каждой группе по 4-5 детей-инофонов, которые выполняли работу над ошибками по стандартной схеме под руководством русскоязычного ученика.

Алгоритм работы следующий:

1. Ребенок просматривал работу, обращая внимание на пометки учителя.
2. Ученик находил ошибки, выписывал слово, вспоминая правило и выделяя орфограмму.
3. Далее ребенку необходимо было подобрать слово или словосочетание относительно правила на допущенную ошибку, после чего ребенок переходил к анализу синтаксических ошибок и разбирал их по такому же принципу.

Функция учителя в ходе этого сводилась к созданию благоприятных условий для ученика, контролю за выполнением работы над ошибками, консультировании в случае возникновения вопросов или затруднений. Учитывая специфику класса, в котором проводилось исследование, консультирование малых групп учителем требовалось довольно часто, так как большинство детей-инофонов были не в готовы работать самостоятельно, даже при поддержке русскоязычных детей.

Дети воспринимали предлагаемые задания позитивно, активно взаимодействовали с учителем и одноклассниками. По результатам рефлексии, проведенной в конце урока, дети ответили, что урок понравился.

В результате проведенной работы все дети-инофоны справились с заданием. В конце урока был проведен тест (см.выше), который показал эффективность заданий.

Далее работа проводилась учителем системно, в течение 6 месяцев. В некоторые уроки, где было возможно, интегрировались задания игрового типа.

Приведем пример текста-модели С.В. Федоровой, автора подборки текстов для изучения Родительного падежа существительных в разных значениях. Этот текст был апробирован нами на одном из уроков. Значение принадлежности и отсутствие предмета:

Есть у чайника носик, Но нет у него головы, Есть у иголки ушко, Но глазок-то нету, увы. А у гриба есть шляпка, Но нет у него пальто, А у стола есть ножка, Но ручки не видел никто. Зато у двери есть ручка, Но что-то не видно ног, У стула всегда есть спинка, А живот я найти не смог. У любого кота усы есть, Но у них не растет борода, У меня есть четыре брата, Но не будет сестры никогда.

Все это очень странно. Кто может мне дать ответ? Почему если есть у нас что-то, То чего-то обычно нет?

Перед нами занимательный текст и философское размышление на вечные темы «быть» и «иметь». А учебная цель текста – изучение форм Родительного падежа, которые многократно повторяются. Учебная цель так грамотно встроена в текст, что мы ее почти не замечаем. Еще пример:

На берегу... До звезды не долететь – высоко, И до дна мне не достать – глубоко. Я б до берега доплыл – широко, И до леса не дойти – далеко. Как же маленькому жить нелегко: Все на свете высоко, глубоко.

Это пример текста-модели для изучения форм Родительного падежа в пространственном значении.

Примеры игр для отработки грамматических форм:

1. Картинное домино. Цель: активизация лексики; отработка форм родительного падежа существительных при числительных. На фишках

картинного домино изображены следующие предметы: Мужского рода: стакан, шарф, чайник, карандаш, костюм, галстук. Женского рода: футболка, чашка, юбка, вилка, сковорода, кастрюля. Среднего рода: полотенце, платье, мыло. Слова мужского рода изображены на голубом фоне, женского – на розовом и среднего – на жёлтом фоне. Игра проводится по принципу домино, при этом каждый игрок должен назвать предметы, нарисованные на фишке, употребляя существительное с числительным. Выигрывает тот, кто первым поставил в ряд свои фишки. Если игра зашла в тупик, выигрывает тот, у кого осталось меньше фишек и кто правильно назовёт изображённые на них предметы.

2. Словесное домино. Цель: отработка управлений глаголов или отработка сочетаний существительных с прилагательными. Основной принцип домино сохраняется во всех вариантах. Фишки делятся между играющими, число которых не ограничено (но делятся поровну). Оставшиеся фишки образуют резерв. Ученики придумывают словосочетания из имеющихся у них на фишках слов, проговаривая языковой материал. При этом выкладывают фишки одну за другой. Ряд фишек может быть продолжен как вправо, так и влево. Выигрывает тот, кто первым закончит игру, т. е. сумеет правильно поставить все свои фишки в образующийся ряд.

3. «Солнечный зайчик». Цель: отработка форм предложного падежа (предлоги в и на для обозначения местонахождения). Учитель направляет солнечный свет с помощью зеркала на предметы в классе. Ученики составляют предложения.

4. «Где учебник...?». Цель: отработка форм предложного падежа (предлоги в и на для обозначения местонахождения) водящий выходит из класса, в это время прячется какая-либо вещь. Задача водящего найти её, задавая вопросы всем ученикам по очереди.

5. «Чьи это вещи?». Цель: отработка форм родительного падежа. Водящий выходит из класса, в это время все находящиеся в классе кладут на один стол по 1-2 вещи, затем водящий спрашивает «Чей это телефон?»

Твой?» если хозяин вещи найден, он её забирает. Нужно раздать все вещи ученикам.

Применялись также словарные диктанты по проблемным орфограммам и тесты открытого типа по модели приведенного выше теста.

Работа с категорией рода проводилась по следующему алгоритму:

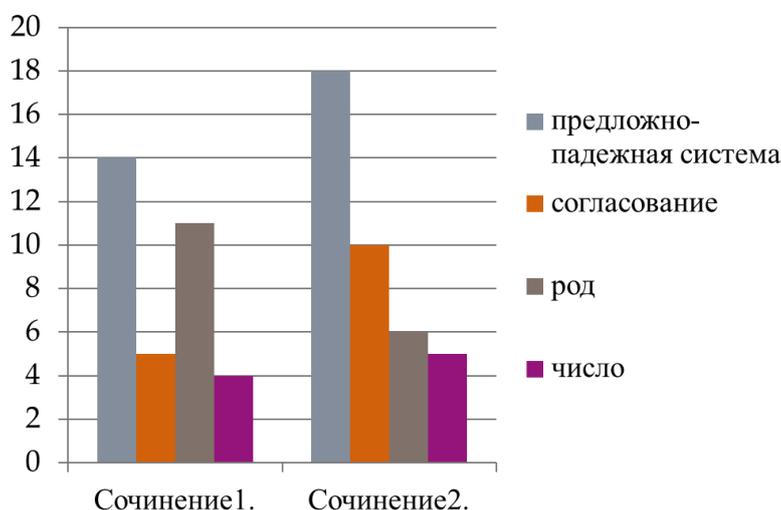
1. Объяснение (школа (она) – чья? – наша).

2. Включение данного слова в словосочетание, предложение (подберите к данному существительному прилагательное, подберите к данному глаголу существительное по образцу: ходить – куда? – в школу).

3. Введение слова в контекст (составьте предложение со словом; опишите школу, используя слова; расскажите о первом дне в школе, используя слова).

III. Подведение итогов эксперимента.

На этом этапе было проведено сочинение на тему «День Победы. Как мы отмечаем его в нашей семье». (Приложение 2). Сочинение выполнили 17 человек (включая 3 русскоязычных детей). Результаты сочинения:



Как видно из диаграммы, количество ошибок, связанных с определением рода, сократилось на 49%, что связано с эффективностью представленных выше упражнений. Наличие остальных ошибок связано с дистанцией во времени. Некоторые ошибки стали характерными, но при проведении должной работы их количество снизится.

Выводы по главе.

Нами был проведен эксперимент, который показал эффективность упражнений и игровых заданий на формирование представления учащегося-инофона о категории рода в русском языке. На основе сочинения мы проследили динамику проявления грамматических ошибок в письменной речи детей-мигрантов. Проведение сочинений – очень важный этап на пути формирования у ребенка грамотной письменной речи, ученик успешно готовится к итоговой аттестации, основу которой и составляет сочинение.

Заключение

Современный поликультурный контекст обуславливает специфику преподавания дисциплины «Русский язык» в общеобразовательной школе. В классах с полиэтническим составом учащихся носители русского языка как неродного часто владеют устной формой речи не хуже своих русских одноклассников. Однако в письменной речи и в ситуациях, когда требуется активизировать пассивный лексический запас, проявляется их ограниченное владение языком. Дети, владеющие русским языком как родным, способны включить языковую догадку, основанную на соотнесении производных и производящих основ, реализовать ассоциативные связи и другие механизмы, лежащие в основе языковой системы. Дети-инофоны не могут воспользоваться подобными приемами. По этой причине в работах детей мигрантов возникает большое количество ошибок.

Входной анализ письменных работ детей-инофонов позволил выявить, что основную часть ошибок составляют грамматические ошибки. Наличие ошибок связано с низким уровнем лингвистической компетенции. Причиной этому служит недостаточное усвоение знаний за период начальной школы и 5 класса.

Нами было проведено корректировочное занятие, в ходе которого были апробированы различные виды заданий (речевые, языковые, коммуникативные). Эффективность таких заданий - в комплексном применении, а также в варьировании уровня сложности и типов заданий, форм работы, что было доказано на практике.

Наибольший эффект по результатам эксперимента показали упражнения на формирование и закрепление грамматической категории рода. Сочинения, которые стали завершающим этапом нашей работы, показали, что количество ошибок, связанных с этой категорией сократилось в два раза.

Эксперимент, проведенный нами, основывался на сочинении как монологическом письменном высказывании, с помощью которого можно

проследить правильность и логичность построения письменной речи, а также выявить уровень сформированности лингвистической компетенции. Совокупностью этих факторов и объясняется наш выбор сочинения как средства диагностики и как средства контроля за устранением ошибок после проведенной коррекционной работы.

Успешно сформированный грамматический навык приведет к более скорому и естественному включению учащихся в процесс активного пользования языком, так как только в этом процессе может произойти как языковая, так и культурная адаптация.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. - М.: Изд-во РУДН, 1996. – 156 с.
2. Аврорин, В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка/ В.А. Аврорин. – М.:Изд-во РУДН, 2005. – 205 с.
3. Акишина А.А. Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.
4. Ахманова Р.А. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. Энци., 2007. – 608 с.
5. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007. – 287 с.
6. Баскаков Н.А. Тюркские языки. – М.: Логос, 2010. – 248 с.
7. Батманов И.А. Грамматика киргизского языка. – М.:Логос,2004. – 164с.
8. Блягоз, З.У. О некоторых проблемах культуры родной и неродной речи в условиях билингвизма/ З.У. Блягоз // Мысли об адыгских языках: Сб. науч. тр. – Майкоп, 1994. – 265 с.
9. Богородицкий В.А. Лекции по общему языковедению. – М.: Логос, 2010. – 312 с.
10. Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М.: Русский язык, 2003. – 254 с.
11. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. – М.: Изд. МГЛУ, 2003 – 394 с.
12. Булгаков Л.Г. О преподавании иностранных языков в национальной школе // Иностранные языки в школе № 3, 1992, с.45-48
13. Вайнрайх, У. Языковые контакты: Состояние и перспективы исследования / У. Вайнрайх. – Киев, 2007. – 342 с.
14. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 234с.

15. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во МГУ, 2003. – 263 с.
16. Гриценко В.В., Шустовой Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова.— М.: Изд-во МГУ, 2011. – 285 с.
17. Гузеев В.В., Остапенко А.А. Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. - 2013. - № 1. - С. 3–23.
18. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов// Психологическая наука и образование. – 2010. – №5. – с.23-28.
19. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 2001. – 324с.
20. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного университета. - 2012. - № 28. – С. 774 –778.
21. Зайналова Л. А. Учет специфики родного языка в процессе обучения русскому языку в национальной школе // Русский язык в школе. 2014. № 1. – с. 28- 32.
22. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000, - 384 с.
23. Имедадзе Н.В. К психологической природе раннего двуязычия. – М.: МГУ, 2003. – 182 с.
24. Караулов Ю.Н., Нерознак В.П. Атлас двуязычия как инструмент социолингвистического анализа. – М.: Русский язык, 2008. – 384 с.
25. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки горного института. Актуальные проблемы гуманитарного знания. 2011.- с. 193.
26. Ковылина Л.Н. Тест как способ контроля. – Томск.: ТОИП, 2015 – 308с.
27. Леонтьев, А.А. Смысл как психологическое понятие: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком /А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 2005. – 284 с.

28. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2009. – 254 с.
29. Михайлов М.М. Двужычие: проблемы, поиски. – М.: Русский язык, 2008. – 165 с.
30. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя. — М.: ООО «ТИД Русское слово», 2008. – 294 с.
31. Потебня А.А. Мысль и язык. – М.: Лабиринт, 1999. – 450 с.
32. Протасова Е.Ю., Корнеев А.А. Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин. / Под ред. Т.А. Кругляковой, Т.В. Кузьминой – СПб.: Златоуст, 2013. – С. 224 – 235.
33. Развитие орфографической грамотности школьников: технология работы, конспекты уроков / Авт.-сост. Н.Н. Карягина, Е.Н. Перепелицына. – Волгоград: Учитель, 2009. – 123 с.
34. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М.: Русский язык, 1996. – 187 с.
35. Розенцвейг, В.Ю. Языковые контакты: Лингвистическая проблематика/ В.Ю. Розенцвейг. – М.: Русский язык, 2007. – 284 с.
36. Рот Ю. , Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг / Ю. Рот, Г. Коптельцева. — М.: Русский язык, 2006. – 286 с.
37. Русский язык в полиэтнических классах: Методическое пособие/ М.Б. Багге, М.Г. Белова, М.Р. Илакавичус и др. – СПб.: СПб АППО, 2010. – 56с.
38. Синёва О.В. Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе. — М.: Русский язык в школе, 2007. – 278 с.
39. Ситникова Е.В. Проблемы языковой адаптации школьников-инофонов // Вестник Московского городского университета. - 2010. № 1 (4). С. 79–86.
40. Смолина Т. Л. Симптомы культурного шока: обзор и классификация // «Психологическая наука и образование» – 2012. – №3, - с. 85-92.

41. Структура и содержание рабочей программы учителя в контексте ФГОС нового поколения: метод. рекомендации / авт.-сост. Т.Ю. Артюгина, Н.В. Самородова. – Архангельск: изд-во АО ИППК РО, 2013. – 90 с.
42. Третьякова Т. Г. Лингводидактическое тестирование: стандартизованные и нестандартные тесты. – М.: Русский язык, - 2005. – 287 с.
43. Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Языковое сознание: динамика и вариативность. – М.: Институт языкознания РАН, - 2011. – 252 с.
44. Ушинский К. Д. Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку//Избр.пед.соч. – М.: Русский язык, - 1995. – Т.2. – С.693.
45. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. – М.: Форум, 2015. – 172 с.
46. Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двуязычия) – М.: Мир книги, 1998. – 215 с.
47. Хамраева Е. А. Компетентный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы // Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сб. материалов круглого стола. М., 2010. – с 45-56.
48. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 сент. 2004 г. - СПб., 2005. - Т.2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. - С. 168-179.
49. Шакирова Л.З. Методика преподавания русского языка [на материале национальных школ]. – СПб.: Просвещение, 2003. – 376 с.
50. Шаклеин В. М., Рыжова Н. В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учебное пособие. М: Изд-во РУДН, 2008. – 299с.
51. Шанский Н.М. Собрание сочинений. – М.: Русский язык, 2005. – 678 с.
52. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Владос, 2001. – 378 с.

53. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Отв. ред. М. И. Матусевич, Л. Р. Зиндер. - М.: Русский язык, - 1997. – 294 с.
54. Юлдахин К.К. Русско-киргизский словарь. - М.:Лабиринт, - 2009. – 354с.
55. Ярмоленко А.В. Дефектология и логопедия. - М.:Лабиринт, - 2007. – 244 с.

Приложение 1

Сочинение.
Интересная встреча.
Я встретил одного мальчика он был необычен, у него характер - похороше моего характера. Он был хорошим мальчиком, а его... сам я был хорошим мальчиком, а его родители были хорошими людьми. Я подумал может это интересная встреча, нет это супер интересная встреча.

Сочинение.
Интересная встреча.
Как-то раз я посетил городскую библиотеку, посмотреть книги. Я долго искал подходящую мне книгу, но переключившись на раздел приключения я заметил книгу, а называлась она "Вальсевич Изумрудного города" написанная А. Волковым. Я взял эту книгу и пошел домой.
Когда я пришел домой я сел на кресло и начал читать. И тут-то произошла моя встреча с интересными героями и с их захватывающими приключениями например: как Лев не имел храбрости победы соблазненных тигров, или как Эми разобрались с ведьмой, как Железный Дровосек смог спасти мышку от смерти, или как Страшила не имел мозгов не раз спас

своих друзей.
На уроке литературы меня спросили: "Что ты читаешь дома?" Я ответил: "Да я читаю называется "Вальсевич Изумрудного города". Я расскажу все про то что прочитал и поучился чему благодаря этой интересной встрече."

Сочинение

Интересная встреча

Я встретил своих друзей а они
ни не виделись 3 года. Я их очень
обожаю и люблю.

На каникулах мы были на
шашлыках, парке, отраctions и бассейне
и были счастливы. Они пришли из
далека и они ушли две недели назад.
Я очень скучаю и хочу их увидеть.

Мы тогда очень хорошо играли,
сидели, вселились. Их зовут
Ната, Мура, Тана, Ваня, Ксюша.
Они мне принесли большую мишку,
куклу Барби, разные книги и наши
из детского сада книжки.

Они прислали мне письмо там
было написано что скоро Таня
будет в Красноярске. И будет учителем
в этой школе. Но она старше меня.

на три лет, она ~ седьмой класс.
Она придет из Киргизии, она
и Киргизский, и русский знает 4 языка
киргизский, русский, английский и узбекский.

Сочинение.

Интересная встреча

1. Я встретил в парке, не обилье животное но
она была! Очень интересно, а на что смотрю
душаю что за животное, но уже были
такие же кошки и кошки что за животное.

2. Она вся черная серая была я у родителей я
спросил. Они тоже не знают, а я потом нашел.
Догадался она была как котенок. Им нет

3. Я смотрю смотрю на кошку, но не, на цвет.
И не догадался что за. Интересное животное,
она была не обильный. Это было самая интересная
встреча. Она была в Красноярске.

Сочинение
Интересная встреча

У меня был друг по имени Чинчи. Мы с ним играли каждый день, и с ним во дворовых или друзей Таризи, Амири, Азизет. Он тогда был самым лучшим другом с Азизетом. Любили мы с ним с родителями но ребята играли он раз в неделю раз в неделю и я ездил с родителями в пятницу.

Однажды мы с ним застряли в лифте и он начал молиться на все четыре стороны и я Ахмади и оказывается он начал на кнопку стая или ~~или~~ или 10 минут пока эта стая не выехала лифт.

И он уехал на год и обратно

приехал мы с ним поехали ради такси в КФС с его родителями этого тогда была дача рождена мы играли, на следующий день он уехал в Кыргызстан навсегда и можно сказать в конце года и теперь я его не вижу.

Сочинение.

Интересная встреча

Однажды в первом классе я познакомился с мальчиком. Его звали Азизет потом он познакомил меня со своими друзьями. И у всех был велосипед и я попросил папу купить мне велосипед и папа мне купил велосипед. И мы все играли в велосипеды и всегда побеждал я.

Мои друзья звали: Азизет, Санжар, Сагжан, Фаридек, Адохан, Исак, Баджан, Далир. Через 2-3 месяца все начали уезжать в Кыргызстан. И остались только я, Далир, Адохан и Исак.

И когда я улетел в Кыргызстан были слухи что Азизет приедет в Кыргызстан. И я жду его когда он приедет сюда. И я его не видел уже 5-6 лет но хочу его найти.

Сосенение.
Интересная встреча
Как-то раз я посетил книжный магазин и там я увидел очень интересную книгу. Я купил эту книгу прочитал она как и следы паучьшам очень интересной. Потом я на следы чьи дель поехал еще но там не было новых книг. И я ездил туда каждый день я так увлекался книгами что я даже стал ходить туда на занятия.
Я пригласил туда своих друзей и мы тоже очень понравились сказки А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтов Пушкин сказка А. С. Пушкина «Буслан и Надмила», «Золотая рыбка» и т.д. Потом я устроился туда на работу. На работе приходили новые учебники математики, русский язык и т.д. Я посетил и другие магазины

там было много чего интересного.
Я стал директором и стал заказывать товары. Книгу компьютеро звали «Смакер».

Сосенение
Интересная встреча
Я на каникулах каникулах в Кыргызстане встретил свою мушкетера подружку. Мы с ней повзрослели у нас 2 года и я порадовался и я ей подарил сватки и мы с ней повзрослели и ее зовут Алёнушка мы с ней повзрослели в школе когда мы с ней учились в первом классе и она очень веселая и заботливая и смешная и умная подружка.

Сочинение

Интересная встреча
Мой друг - это наша собака,
которую зовут Рекс. Однажды
мы с мамой поехали на машине
за клубникой в лес. Рень
был жаркий, и были синишки.
Вдруг за рычанием Рекс.
Мы бесцельно все время
да нашего Рекса рычания на
мальчишек. Один из них
держал в руках маленькую
синишку. Он жалобно пищал, а
вокруг летала его мамочка,
она громко пищала, словно
просила о помощи. Рекс
сердито рычал на проказников.
Что было делать мальчикам
только был один выбор
бежать от нашего Рекса.

Оставили они синишку, от а мы
от праздничновали нашего друга
с мамой, что он стал синишкой
семью и его покорили, и от
везли его, где живут все собаки
это было подарство за то что
что он спас синишку семью.

Сочинение.

Интернетная встреча

Как-то я шел по двору с братиком и увидел собаку эта была собака белого или черного и в интернете и я спросил как их зовут она сказала. Зоя а папишу их зовут зайка она сказала шва анна когда белая она как зайка белая и я спросил скана ее родила она сказала одно и какое породе я спросил она сказала. Чвахва да и я сказал чета она не похожа у чвахува ушка витает а у нее нет а страна и я пришел домой с братиком. Дамой и сразу в интернет смотрю собаку и я спросил маму а давай же купи собаку и мама сказала да и я зрел ураа и мама пришла собаку и я ей назвал чвахтик

паташущта она была махат хавастан.

Сочинение

Интересная встреча

Сегодня после школы у меня должен был состояться встреча с другом, поскольку у него был День рождения.

Я пришел со школы, а с началом поел потом сделал уроки. Я уже был возле нашего места встречи, я увидел своего друга и от всей души его поздравил с Днем Рождения. Мы пошли по улицам по городу затем сходим в парк нам было очень весело.

Я эту встречу запомню на долгое время.

Сочинение
Интересная встреча.
Я рассказываю как я правил
лето. Я пришел в Кызылстан
там нас встретил маленький брат
он там ухаживает людей в ухаживает
первое время мы ухаживали переносили
мы потом поехали в магазин
спереди нас тоже переносили
мы. Потом мы поехали
в айыл то есть в деревню.
А бабушка и дедушка мама
обрадовались когда нас увидели
потом мы там проводили в
оставшие дни.
Я играл с двоюродными
братьями и с друзьями и раздал
мне свои деньги.
~~Но...~~
Я думаю характерно
лето. Но передо мной с тобой.

Сочинение
Интересная встреча
В конюшнях я встретила свою подружку
ее зовут Барчикой. Она с первого дня
не узнала. Потом сказала а это ты
Аксана и, я сказала да это я Аксана.
Узнала меня да узнала. И мы
сней играли и даже ходили в зоопарк.
И в зоопарке мы увидели там
огромного медведя, и жирафа, и даже
льва. И мы пошли домой, а там
мама приготовила пироги и мы
съели пироги.
Потом мы пошли играть и так
она пришла домой. И так и закончи-
лась моя интересная встреча.

Сожжение.

Интересная встреча.

Мне было 5 лет. Врутели от-
правили меня на родину. После несколь-
ко месяцев они сообщили родные родже-
тницу вест. Я об этом совсем и не зна-
ла. Я вернулась домой, меня встре-
тил отец. Когда мы пришли домой, ма-
ма дома небыла. Я спросила у отца
где мама? Но он мне ничего не ответил.

На следующий день, мы пошли в
роддом, и ждали маму.

Я не сразу поняла что тут
происходит, но когда вышла мама
держав в руках младенца. Я уже
поняла что это мой маленький братик.

Сожжение
Интересная встреча

Я вам расскажу о встрече которая
мне надолго запомнилась. Однажды
мы с классом после уроков отправились
на кладбище. Учительница велела
нам взять с собой угли для
лашадей по дурной привычке
и по несколько марсалак.

Мы собрались возле школы и попи-
пали и остановились у кладбища.

Сели в автобус и приехали при остановке
мы выгрузились у кладбища.

Там же мы ходили гулять рядом но
никогда не заходили внутрь. А теперь
я очень удивлена какой тут была
территория угли сзади с асфаль-
тово-бетонной дорожкой по середине. Но дорожка
не такая как угли не с асфальтом

Приложение 2

Сообщение
День победы, как отмечаем в семье
Для моей семьи 9 мая - не просто дата в календаре, а одно из самых любимых праздников. Мой прадед помогал, защищая от фашизма. И другие создаются, победив войне чтобы нас спасти от страшностей. Мы отмечаем праздник 9-ое мая всегда. Этот праздник 9-ое мая, самый великий праздник. Поэтому, наше созданы воспринимать великую победу в 1945 году 9-мая. Мы этот праздник не забываем, мы всегда в мая идем в парад. Этот праздник отмечаем не только мы, и другие народы. Это война было мировое. Я никогда не забуду о героях, и прадедушке, и конечно же праздник 9-ое мая.

Сообщение
День Победы, как мы отмечаем его в нашей семье.
Для меня День Победы.
В будущем люди не должны ни в каком случае забывать о подвиге русского народа. Даже даже спустя сто лет, россияне должны с уважением праздновать эту великую победу и вспоминать тех, кто подарил России мир и покой.
Для меня День Победы самый главный праздник в нашей стране. Этот праздник русский народ должен помнить все без исключения. Потому, что некоторые дети практически ничего не знают

о страшных событиях тех време
н. Саданки, пообщились на фрон
т, подарил нам книги и про
цветочие нашей страны.

В День Победы у меня
всегда наворачиваются слезы
на глаза. В войке нам часто
показывают учителя.

Кроме того я стараюсь
смотреть бывшие военные
фильмы, поэтому много
знаю.

Сочинение.

День Победы, как мы отмечаем его
нашей семье

Вот скоро наступит этот день, праздни
к для всей нашей семье, и мы этот
праздник чтим и помним как не
давать. Нам легко жить много
годы на войне, война началась в 1941
и закончилась 9 мая.

Сочинение.

День Победы, как мы отмечаем его
в нашей семье.

День Победы... Этот день отмечает
вся страна. Вспоминаю страшные
беды и какая была жертва.

Этот день мы с семьёй отме
чаем всегда. Мы едем на парад,
поздравляем ветеран, запускаем са
лоты, вспоминаем о родственниках
которые были на фронте что бы

воевать. Трижды дамой из парада.
Отец забирает у нас телефоны и
ставит фильмы про войну. Мы смотрим
и у нас будто мурашки по ко-
же.

Это видно была самая важная
погода для всего мира, люди жертвовали
своей жизнью чтобы мы жили нормально,
чтобы жили без страха и боязни
не того чего и жили мирно.

Мы каждый год семьей едем
на парад и патаи. Мы ^{просим} ~~приводим~~ дамой
и отмечает и мы спалимое прадедушку
Тата мне говорил что мой дедушка
бы ^{когда был} маленьким ^{прошел войну}
капа воевал. ~~видит как~~

У меня прадедушка воевал
и каждый раз он оставил дедушку одного
прабабушкой. И он не умер в войне.

Солнечные
День Победы как мы отмеча-
ем его в нашей семье

День Победы это праздник
для всей страны. День Победы
отмечают все люди и семьи.
Герои, которые участвовали
на войне. Они не за славу, и не
за деньги, а за нас. Они воевали
чтобы Гитлер не захватил СССР.
Они знали? и своей кровью ста-

и за родины своего.
Мы в семье День Победы отмечаем каждый год. Мы с семьей ходим раз в два года в парад в честь Великой Отечественной войны. Когда мы не ходим на парад, мы отмечаем дома. И приглашаем родных и близких.
Для нашей семьи Победы это большой праздник. На войне участвовал мой прадедушка. Зовут моего прадедушку Яким.

его в нашей семье
9 мая - День Великой Победы. Это праздник для каждого гражданина, для всего государства, и даже для всего мира! Это день победы над фашизмом, страшнейшим врагом человечества.
Поздно вечером в нашем городе пускают салют. Посмотреть на него собирается много людей. Еще бы, ведь это самый красивый и самый долгий салют в году.
Я рад, что в нашем городе проводится так много мероприятий в честь этого праздника. Это значит, что мы ценим и чтим великую победу нашего города.

Сочинение
День Победы, как мы отмечаем его в нашей семье

В будущем люди не должны ни в коем случае забывать о победе русского народа. Даже спустя сто лет, россияне должны с размахом праздновать эту великую победу.

Для меня День Победы самый любимый праздник в нашей стране. Это победил народ русского народа должны помнить все без исключения. Хотя, что некоторые дети практически ничего не знают о страшных событиях тех времен.

Создавал, помогал на дорожке, поцарил на жизнь и процветание нашей страны.

Я с собой ем, еду на парад, который проходит каждый год.

Сочинение
День Победы, как мы отмечаем его в нашей семье.

1) В нашей семье к сожалению нет таких, кто спрашивает за родную в роду, Великой Отечественной войны, по-прежнему. Но День Победы мы не отмечаем стол и не собираем родственников, друзей.

2) Обычно я и мама на выходные идем на выставку, где демонстрируются в честь этого дня.

Как правило, на один концерт на один концерт мы стараемся посмотреть концерты. Мы ходим в музеи, выставки, художественные, театральные и так далее.

3) Они поют песни о войне, танцуют танцы, показывают свои рисунки, посвященные этой теме.

Сочинение.

День Победы, как мы отмечаем его в нашей семье.

Считаем особым днем, связанным много воспоминаний многих людей. Как в то время рано утром, самым первым. Во время войны, погибло немало людей. Смерь, мужественно сражаясь, мы одержали победу.

Как мы сейчас, проносим слова победы, с гордостью и сочувствием нашим солдатам. И этот особый день, девятое мая, мы благодарим тех людей, кто сражался за свою родину.

Я со своей семьей, иду на парад, который проходит каждый год, в честь

дня победы. Когда то у всех, прабабушки, прадедушки воевали на войне, все они в то время некоторые города отменили и даже убили некоторые статуи, которые символизируют дух которые сделаны в честь дня 9 победы. Мы я со своей семьей, поздравляю ветеранов Великой Отечественной войны. И

Сочинение.

День Победы, как мы отмечаем его в нашей семье.

День Победы, его никогда не забудут в мире. День Победы - это день, когда Россия некоторые страны города побеждают в войне.

Мы отмечаем день рождения. День Победы, мы накрываем стол, вспоминаем, как и когда воевали наши прабабушки и прадедушки.

Для нашей семьи День Победы,
когда победила Сталин.^а
Когда воевали наши ~~д~~^н дедушки
и тети. ~~и~~

В нашей стране День Победы
считается почти самым главным
праздником.
Папи дедушка был ветераном войны.
Нам всем есть чем гордиться. В этот день
моя вся семья съездом идем ~~в парк~~ на
парад. Обычно в этот день всегда чудная
погода. Будто бы сама природа радуется
тому, что все живёт и цветёт. Если
бы не прои той ужасной войны, все
могли бы быть по-другому. Любе того моя
всем съездом едем к бабушке и дедушке.
Бабушка и дедушка живут в чудесной ^{доме} ~~доме~~ с садом.
Этот праздник для
нашей семьи много ^{ва} значит, важнее
всех остальных праздников. Бабушка
всегда готовит много вкусных блюд.
Собираются все родственники. И мы
слушаем истории моего дедушки, которые
он слушал когда-то от своего отца. Эти
рассказы каждый год те же самые, но всегда
интересны, как в первый раз.

Нападают гордостью ^{за} каждого члена семьи
заставляют ^{но} гордиться ~~его~~ своей ступицей и
нашими предками

Девятки Девятого мая мы всей семьёй собрались и выйдём в лес, чтобы собрать картошку, это как правило, но немного по-другому. И потом мы идём ^{к нам} ~~на~~ ^{полюшко} в парадной одежде, после парада мы идём в торговую точку "Триумф". А вечером мы празднуем день рождения моей бабушки ей 73 семьдесят девять лет. В этом году ей исполнилось ровно 68 восемьдесят лет.

Моя бабушка рассказывала мне, что её мама участвовала в Отечественной войне, она изобретала для танков болота, а папа моей бабушки был лётчиком, он умер, когда ему дали приказ разбить немецкие танки, один из танков ^{пошёл} по самолёту, а самолёт разбился.

Войны
День Победы, как мы отмечаем его в нашей семье.
9 мая это День Победы, его отмечают все ^{люди} ~~люди~~ ^{будут} в России. Это день Великой Отечественной войны. 9 мая утраивают парад, поздравляют бабушек и дедушек которые участвовали в войне и дарят им подарки. ~~Эт~~ дедушки, которые потеряли из-за войны свои ноги, руки. Из-за войны потеряли много людей и даже дети ~~много~~. Война началась 1942 22 июня, а закончилась в 1945 году 9 мая ^{победил} СССР.
День Победы мы отмечаем в нашей семье очень приятно. Мы ходим в парад, и мы ^{возвращаем} ~~возвращаем~~ ^{подарки} ~~подарки~~ ^{на} бабушек и дедушек, которые участвовали в войне. Дед и дядя по ~~два~~ ^{два} ~~анекдота~~ ^{анекдота}, а они ^{становятся} ~~становятся~~ ^{добавляются} ~~добавляются~~

И вот так ^и мы отметили
День Победы в нашей семье.
А желают чтобы ^и когда не
было войны?

События:
День Победы, как мы отметили его в
нашей семье
Мы встали в 9⁰⁰ и пошли в магазин ^{покупали}
при карточках ^{на продукты}
и на 9 мая поздравили тех, кто воевал
и благодарим их за победу и вручили
им карточки ^{на продукты}. А потом пошли
в магазин и благодарим ^{нашего}
Дядю Глебу за победу и показали
портрет ^с ^{красивым} ^{его} ^{цветком}

Потом
поздравил. Потом едем с родителями
запой. Накрываем на стол, благодарим
Мама за дедушку за победу.
Мой дедушка был ^{полковником} ^{армии}
Он ^{двигал} ^{все} ^{попу} ^{геше}, и когда
настала война, мы ^{вышли} ^{но} ^{далго}
до ^{про} ^{деду} ^{мы} ^{ушли}, и мы ^{уражали}
его. А потом мы едем к сестре,
поздравляем её ^с ^{днем} ^{победы} и ^{поздравляем}
поздравляем с ^{днем} ^{победы}. И так
каждый год. Я ^{всегда} Я ^{каждый}
год еду на ^{пир} ⁹ ^{мая} и ^{поздравляю}
их с ^{победой}. Благодарю их.
Закончилась война 22 июля 1941 года, а
закончилась 9 мая 1945 года