ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



БУЧИЛОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЁНКА-ИНОФОНА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ШКОЛ ГОРОДА ЧЕРЕПОВЦА)

Специальность 10.02.01 – Русский язык

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор Е. В. ГРУДЕВА

Череповец
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ…….3
ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА-ИНОФОНА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ…….14
1.1. Освоение ребенком-инофоном русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма……..…….……14
1.2. Вторичная языковая личность ребенка-инофона……..…...…..26
1.3. Портрет языковой личности ребёнка-инофона младшего школьного возраста, составленный на основе анализа ошибок речевой деятельности.……..……...…45
1.4. Особенности письма на русском языке детей-инофонов…….....67
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1……..…….……..79
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ИНОФОНА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……...…..83
2.1. Организация экспериментального изучения языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста……83
2.2. Языковая и этническая идентичность детей-инофонов……..88
2.3. Особенности структуры языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста……...95
2.4. Изучение языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста на материале письменных текстов……..…….111
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2……..…140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ……...143
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……..……150
ПРИЛОЖЕНИЯ……..……....171

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая работа посвящена изучению языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста.

Актуальность исследования определяется как собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами: формирование билингвальной языковой личности является актуальной проблемой для детей из семей иноэтнических мигрантов, обучающихся в общеобразовательных школах Российской Федерации. У большинства таких школьников в сознании сосуществуют системы двух языков, в результате чего закономерности русского языка ученики воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что приводит к интерферентным ошибкам. Лингвистический фактор является одной из важнейших причин возникновения ошибок в речи тех, кто изучает русский язык как неродной [Чанкаева, 2014: 315].

Как известно, термин «языковая личность» был впервые использован в 1930 году В.В. Виноградовым. В широкий научный оборот термин вошел благодаря трудам Ю.Н. Караулова. В его исследованиях концепция языковой личности получила наиболее детальную в отечественной лингвистике разработку. Языковая личность определяется Ю.Н. Карауловым как личность, выраженная в языке. В его работах предлагается следующая структура языковой личности: лексикон, тезаурус и прагматикон [Караулов, 2010: 37-42].

В процессе изучения русского языка у ребенка из семьи иноэтнических мигрантов формируется так называемая вторичная языковая личность. Данный термин впервые был введён и обоснован также Ю.Н. Карауловым. Научно-методологическая база по изучению языковой личности

представлена в трудах Ю.Н. Караулова, Г.И. Богина, В.В. Воробьева, В.И. Карасика, Л.Н. Чурилиной, Л.М. Салимовой и др.

Вопросы, связанные с изучением вторичной языковой личности, рассматриваются в работах С.М. Андреевой, Е.А. Викентьевой, А.С. Демышевой, Н.В. Дородневой, Е.А. Ермаковой, А.Ю. Кочергина, Г.С. Квасных, Л.В. Пельц, И.Ф. Птицыной и др. Однако в центре внимания исследователей, описывающих вторичную языковую личность и изучающих проблемы ее формирования и развития, находится, как правило, языковая личность иностранных студентов, изучающих русский язык (С.М. Андреева), а также русских студентов и школьников, изучающих иностранные языки (Е.А. Викентьева, Н.В. Дороднева, Е.А. Ермакова, А.Ю. Кочергин, Г.С. Квасных). Рассматриваются некоторые аспекты формирования вторичной языковой личности преподавателя иностранных языков (Л.В. Пельц), переводчиков (Л.В. Пельц, Н.Г. Валеева и др.), трудовых мигрантов (А.П. Утешева и др.). В некоторой степени освещены вопросы относительно особенностей языковой личности детей в исследованиях таких авторов, как: Г.И. Богин, А.С. Демышева, М.Я. Добря, Н.В. Дороднева, Е.А. Ермакова, Ю.С. Киселева, А.Ю. Кочергин, Д.В. Ларченко, С.В. Мамаева, О.С. Сальникова, Е.В. Тарасенко, Н.Е. Юзова и др.

Формирование и развитие вторичной языковой личности детей из семей иноэтнических мигрантов рассматривается, как правило, опосредованно, в контексте их языковой и социокультурной адаптации, а также в лингводидактическом аспекте обучения русскому языку. Структурные компоненты языковой личности ребенка-инофона, а именно: лексикон, тезаурус и прагматикон – изучены не в полной мере. Недостаточно изученными на сегодняшний день остаются и особенности письменных текстов на русском языке детей-инофонов, несмотря на наличие ряда исследований в данной области. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесен научной школой доктора филологических наук, профессора

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена С.Н. Цейтлин (исследования Т.М. Иванцовой, Т.М. Марголиной, Г.С. Рогожниковой, В.А. Рытниковой и др.). Анализ специфических и типичных ошибок в устной и письменной речи на русском языке детей-инофонов представлен в исследованиях А.А. Корнеева, Н.А. Маркиной, Е.Ю. Протасовой и др.

Отметим, что именно в младшем школьном возрасте наблюдается процесс перехода ребенка к сознательному усвоению системы языка и осмысленному отношению к миру и самому себе как части этого мира. В начальной школе важно формировать у учащихся основные (элементарные) черты вторичной языковой личности, делающие их способными к межкультурной коммуникации на элементарном уровне.

С точки зрения исследователей данной проблемы, необходимо обеспечить взаимосвязь языка, культуры и общечеловеческих ценностей. При соблюдении вышеописанных условий и принципов возможен перевод второго языка в статус «не-чужого», в результате чего ребенок овладеет языком не только как знаковой системой, но и как средством выражения соответствующей концептосферы [Викентьева. Электронный ресурс].

Особого внимания заслуживает проблема формирования вторичной русской языковой личности ребенка-инофона в ее письменной репрезентации. Особенности письменных текстов инофонов в зависимости от различных факторов (возраст, национальность, речевой инпут и др.) изучены не до конца. До сих пор были не выявлены отличительные черты языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста, в частности специфические маркеры письма и регулярные нарушения письменного узуса. В связи с этим предпринятое нами исследование языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста и попытка построения её модели представляется перспективным направлением в теории языковой личности и свидетельствуют о его **научной новизне**.

Объектом исследования являются письменные тексты на русском языке детей-инофонов, обучающихся в начальной школе.

Предмет исследования – языковая личность ребенка-инофона, отражённая в созданных им письменных текстах.

Материалом исследования послужили учебные письменные тексты (диктанты, изложения, сочинения, упражнения на списывание) учащихся начальных классов школ города Череповца Вологодской области. Всего проанализировано 117 текстов, полученных от 39 детей-инофонов и 25 русскоязычных детей младшего школьного возраста. Особому анализу были подвергнуты идентифицированные ошибки (всего – 894) в письменных текстах. Собранные материалы вошли в состав «Электронной базы речевых ошибок детей-инофонов, обучающихся в школах города Череповца Вологодской области» (https://inophone35.ru/). Автор данной работы является одним из разработчиков указанного электронного ресурса, работа над которым поддерживалась Российским фондом фундаментальных исследований (проект № 18-412-350003 «Создание электронной базы речевых ошибок детей-инофонов, обучающихся в общеобразовательных школах города Череповца Вологодской области»).

Цель исследования – изучение особенностей языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста.

Поставленная цель определила необходимость решения следующих **задач**:

1) изучить методологические вопросы, связанные с исследованием языковой личности разного типа (в том числе вторичной языковой личности), моделированием её структуры;

2) проанализировать письменные тексты, полученные от детей-инофонов, на предмет наличия в них речевых ошибок, особенностей письма;

3) сопоставить ошибки в письменных текстах, полученных, с одной стороны, от детей-инофонов и, с другой стороны, от русскоязычных учащихся начальных классов;

4) изучить зависимость количества и типа ошибок в письменных текстах детей-инофонов от типа учебного письменного текста;

5) составить портрет языковой личности ребёнка-инофона младшего школьного возраста на основе анализа ошибок речевой деятельности;

6) изучить лексикон, тезаурус и прагматикон языковой личности ребёнка-инофона младшего школьного возраста с помощью специально организованных экспериментальных процедур.

Теоретической и методологической основой исследования послужили работы в области изучения:

– языковой личности (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, В.В. Воробьев, В.И. Карасик, Л.Н. Чурилина, Л.М. Салимова и др.);

– вторичной языковой личности (С.М. Андреева, Е.А. Викентьева, А.С. Демышева, Н.В. Дороднева, Е.А. Ермакова, Ю.Н. Караулов, Г.С. Квасных, А.Ю. Кочергина, Л.В. Пельц, И.Ф. Птицына, И.И. Халеева и др.);

– билингвизма (В.А. Аврорин, Г.М. Вишневская, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба и др.);

– специфических ошибок в речевой деятельности на русском языке детей-инофонов (В.В. Гузеев, А.А. Корнеев, Т.А. Круглякова, И.П. Лысакова, Н.А. Маркина, А.А. Остапенко, Е.Ю. Протасова, Р.Б. Сабаткоев, С.Н. Цейтлин и др.);

– языковой и социокультурной адаптации детей-инофонов (С.К. Бондарева, Е.В. Бондаревская, Г.В. Гривусевич, А.Н. Гуляева, О.В. Гукаленко, Е.А. Желязнякова, А.И. Зимина, Н.И. Ковалева,

Е.П. Кораблина, Т.С. Кудрявцева, Е.В. Манина, Е.В. Фалунина, Т.А. Чанкаева, Т.С. Яковлева и др.).

В диссертационном исследовании были использованы следующие **методы сбора и анализа языкового материала**:

1) метод теоретико-лингвистического анализа научных концепций для формирования понятийно-терминологического аппарата исследования и систематизации достижений в области изучения языковой личности, специфических ошибок в речевой деятельности детей-инофонов;

2) метод сплошной выборки – при отборе языковых единиц с ошибками из текстовых записей;

3) экспериментальный метод – при выявлении лакун в лексиконе детей-инофонов;

4) методы анкетирования и тестирования – при изучении прагматикона детей-инофонов;

5) корпусный метод – при разработке параметров и создании электронной базы речевых ошибок детей-инофонов;

6) метод языкового портретирования – при составлении портрета языковой личности ребёнка-инофона младшего школьного возраста на основе анализа ошибок речевой деятельности;

7) сопоставительный метод – при сравнении ошибок в письменных текстах, полученных, с одной стороны, от детей-инофонов и, с другой стороны, от русскоязычных учащихся начальных классов;

8) методы количественного анализа, интерпретации и типологизации речевых ошибок – при обработке собранного языкового материала.

Гипотеза исследования:

1. Языковая личность ребенка-инофона младшего школьного возраста имеет специфические особенности на вербально-семантическом, лингво-когнитивном, мотивационном уровнях.

2. Письменные тексты детей-инофонов младшего школьного возраста по сравнению с текстами русскоязычных детей характеризуются специфичностью ошибок.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование языковой личности ребенка-инофона происходит в условиях естественного билингвизма. Адаптационные возможности ребенка-инофона как языковой личности зависят от таких факторов, как: возраст ребенка, в котором начинается процесс языковой адаптации, а также речевой инпут, включающий непосредственное речевое окружение ребенка, язык школьного обучения, язык средств массовой информации.

2. Языковая личность ребенка-инофона младшего школьного возраста имеет ярко выраженные черты вторичной языковой личности, проявляющиеся на всех уровнях:

− недостатки в структуре вербально-семантического уровня (лакуны в словарном запасе, аграмматизмы);

− противоречивость формирования лингво-когнитивного уровня (тезауруса, или картины мира);

− «мозаичность» в формировании прагматикона: у детей-инофонов наблюдаются, с одной стороны, достаточно высокая мотивация к изучению русского языка и достаточно развитые навыки общения на бытовом уровне, а с другой стороны, значительные трудности при создании письменных текстов.

3. В языковой личности ребенка-инофона происходит взаимодействие двух языковых систем (родного языка и русского как неродного), которое приводит к межъязыковым ошибкам. Ошибки в устной и письменной речи детей-инофонов на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом уровнях во многом обусловлены особенностями их родного языка.

4. Письменные тексты детей-инофонов младшего школьного возраста по сравнению с текстами русскоязычных детей характеризуются

специфичностью ошибок: в них значимо больше дисграфических ошибок и ошибок, связанных с построением текста (лексических и грамматических).

5. Количество и тип ошибок зависят от типа учебного письменного текста (списывание, диктант, изложение, сочинение).

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении и расширении научных представлений о вторичной языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста. Привлечение материала разнотипных учебных письменных текстов детей-инофонов позволило выявить, с одной стороны, степень типичности и специфичности ошибок, допускаемых детьми-инофонами, а с другой стороны, зависимость типа ошибок и их количество от типа учебного письменного текста (списывание, диктант, изложение, сочинение). Результаты проведенного исследования были положены в основу разработки параметров электронной базы речевых ошибок детей-инофонов.

Практическая значимость работы определяется возможностью её использования при разработке вузовских курсов «Введение в языкознание», «Современный русский язык» (разделы «Графика и орфография», «Лексикология», «Морфология»), «Общее языкознание», «Психолингвистика», «Онтолингвистика», а также элективных курсов, связанных с изучением билингвизма и детской речи. Результаты исследования могут быть использованы в практике обучения русскому языку как неродному детей-инофонов в условиях российских полиэтнических школ, в системе дополнительного образования для детей. Материалы исследования могут представлять практическую ценность для учителей начальной школы, учителей русского языка и литературы, специалистов консультационных центров, работающих с семьями мигрантов.

Апробация теоретических положений исследования состоялась на заседаниях аспирантского семинара, заседаниях кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Череповецкого государственного

университета, а также в виде докладов на следующих научных и научно-практических конференциях и семинарах: The European Scientific and Practical Congress «Scientific resources management of countries and regions» (18 july 2014 in Copenhagen (Denmark)); VI Всероссийская научно-практическая конференция «Череповецкие научные чтения – 2014» (11-12 ноября 2014, г. Череповец); VIII Всероссийская научно-практическая «Череповецкие научные чтения – 2016» (16-17 ноября 2016 г., г. Череповец); XIII школа-семинар «Порождение и восприятие речи» (4-6 декабря 2014 г., г. Череповец); XIV школа-семинар «Проблемы порождения и восприятия речи» (г. Череповец, 1–3 декабря 2016 г.); Международная ежегодная конференция «Проблемы онтолингвистики–2018» (20-23 марта 2018, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург); IV Всероссийская научно-практическая конференция (15 февраля 2019 г., г. Киров); международная научная конференция «Современная онтолингвистика: проблемы, методы, перспективы» (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 13-15 июня 2019 г., Санкт-Петербург); VI Международная научная конференция «Взаимодействие языков и культур» (Череповец, ЧГУ, 26-30 апреля 2017 г.); VII международная научная конференция «Взаимодействие языков и культур», посвящённая 70-летию со дня рождения профессора В.П. Коровушкина (ЧГУ, 16-18 октября 2019 года, г. Череповец) международная научная конференция «Язык как отражение духовной культуры народа» (18-20 октября 2018 г., Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск); Всероссийская научная конференция «Слово. Словарь. Словесность: к столетию кафедры русского языка и 95-летию профессора Сакмары Георгиевны Ильенко» (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, филологический факультет, 14-16 ноября 2018 г., Санкт-Петербург).

Основные результаты исследования изложены в 20 научных публикациях, в том числе в 1 коллективной монографии, в 7 статьях, опубликованных в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в 1 статье, опубликованной в рецензируемом научном издании из списка Scopus.

Результаты диссертационного исследования послужили основой для создания «Электронной базы речевых ошибок детей-инофонов, обучающихся в школах города Череповца Вологодской области» (https://inophone35.ru/). Электронная база содержит 2046 ненормативных написаний.

Структура работы включает введение, две главы, заключение, список литературы и приложения.

Во *введении* обосновывается актуальность, указываются цель и задачи, объект и предмет исследования, формулируется гипотеза и основные положения, выносимые на защиту, охарактеризованы методы сбора и анализа языкового материала, обоснована научная новизна и практическая значимость работы, прокомментирована её структура. В *первой главе* содержатся теоретические положения, связанные с изучением вторичной языковой личности; рассматриваются пути освоения ребенком-инофоном русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма; представлена структура вторичной языковой личности ребенка-инофона; раскрываются особенности письма детей-инофонов на основе анализа отрицательного речевого материала (ошибок). Во *второй главе* описываются экспериментальные процедуры, положенные в основу изучения уровней языковой личности ребенка-инофона; на основе результатов эксперимента моделируются вербально-семантический уровень (лексикон); лингво-когнитивный уровень (тезаурус) и мотивационный уровень (прагматикон); приводятся результаты изучения языковой личности ребенка-инофона на материале письменных текстов. *Заключение* содержит основные выводы по результатам исследования. *Список литературы* включает 184 наименования,

в том числе на иностранном языке – 10. В *приложениях* представлены образцы экспериментальных заданий, письменные тексты детей-инофонов, а также собранный языковой материал для электронной базы речевых ошибок.

ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ РЕБЕНКА-ИНОФОНА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

1.1. Освоение ребенком-инофоном русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма

Язык как инструмент идентификации общества является свидетельством межкультурных отношений, к которым относятся отношения между официальными языками и языками этнических меньшинств, проживающих на территории государства [Sirbu, 2015: 374-376].

Язык тесно связан с национальным самосознанием и самобытностью народа. В каждом языке находит отражение оригинальное видение мира. Современные миграционные процессы приводят к тому, что в русскоязычной среде проживает значительное количество некоренного населения. Как свидетельствуют статистические данные, в Российской Федерации проживают представители 193 этнических общностей [Кожанов, 2013]. Активным участником миграционных процессов является и Вологодская область, прежде всего г. Вологда и г. Череповец [Бучилова, Алиева, 2016: 49-73].

Дети мигрантов, как правило, не теряют родной язык (родной язык выполняет функции языка семейного общения, общения в диаспоре), но в условиях социализации в русскоязычной среде вынуждены изучать русский язык. В силу сказанного развитие речи детей из семей мигрантов протекает в условиях естественного билингвизма [Гукаленко, 2000; Бондырева, Колесов, 2004].

Под билингвизмом (или лингвистическим дуализмом) понимается способность индивидуума или общества (населения) использовать две различные лингвистические системы при общении с другими представителями данного общества [Sirbu, 2015: 374-376].

Существуют различные мнения по поводу сущности билингвизма, или двуязычия. Согласно точке зрения В.А. Аврорина, двуязычием следует признать одинаково свободное владение двумя языками, т.е. «двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [Аврорин, 1973: 503-512]. Билингвизм − это такое явление, когда человек совершенно свободно владеет двумя языками и у него стирается грань между понятиями «родной» и «неродной» язык. Человек, изучающий иностранный язык, овладевает им настолько хорошо, что его нельзя отличить от человека, говорящего на данном языке как на родном. В тех случаях, когда совершенное усвоение иностранного языка не сопровождается утратой родного языка, возникает билингвизм (двуязычие), заключающийся в одинаковом владении двумя языками.

А.Е. Супрун понимает двуязычие как возможность носителя одного языка владеть другим языком в различной мере, а, следовательно, и возможность двуязычия разных степеней [Супрун, 1971: 144].

Билингвы, которые могут бегло говорить, читать и писать на обоих языках, относятся к билатералам [Sirbu, 2015: 374-376].

Как указывает Г.М. Вишневская, все многообразие концепций билингвизма можно разделить на две группы: одна концепция подразумевает владение вторым языком приблизительно так же, как своим родным, а вторая допускает значительные различия в знании двух языков, однако предполагает пользование вторым языком (неродным) в ситуации общения с носителем языка. Эти две концепции отражают узкое и широкое понимание билингвизма (двуязычия) [Вишневская, 1997: 14]. Наиболее нейтральной трактовкой билингвизма, по мнению Г.М. Вишневской, является

определение, предложенное Вайнрайхом, рассматривавшим билингвизм как практику «попеременного пользования двумя языками» [там же: 13]. Ученый указывал, что многоязычие представляет собой явление не только значительное, но и достаточно обычное и распространенное [Вайнрайх, 1972: 26].

По мнению ученых, у большинства билингвов в процессе языкового контакта доминирует один (родной) язык, данный ему с молоком матери, и одна культура, впитанная вместе с этим языком (и отраженная в данном языке как в языковой картине мира данного этноса). С позиций доминирующего языка и доминирующей культуры интерпретируются значения лексических единиц, система смыслов речевых произведений на другом языке, воспринимаются факты иноязычной культуры [Валеева, 2008: 17].

Под детским билингвизмом понимается владение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и / или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения [Басс, 2012: 21].

В научной литературе существует два противоположных мнения о влиянии двуязычия (многоязычия) на речевое и психическое развитие ребенка: указывается отрицательное и положительное влияние билингвизма в раннем возрасте [Харенкова, 2013: 162].

Учеными отмечаются следующие риски при раннем билингвизме:

− при усвоении сразу двух языков доминирующая языковая система влияет на вторую, в результате чего происходит их смешение;

− если речь полноценно не сформирована ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления [Харенкова, 2013: 162-163].

Согласно мнению Т.А. Знаменской, совмещение двух языков в раннем детстве наносит серьезный урон языковой компетенции. Активное освоение нового языка всегда сопровождается заметными потерями в родном языке. В

некоторых случаях ребенок теряет навыки общения на родном языке. Наиболее благоприятным возрастом для погружения в новую лингвокультуру является подростковый возраст (10-11 лет) с условием активного содействия сохранению родного языка. Однако возникает другая проблема – сильное влияние родного языка на вновь изучаемый язык [Знаменская, 2014: 44].

В исследованиях Н.Ш. Александровой показана возможность примитивизации как родного, так и второго языка при погружении в новую языковую среду не только у детей, но и у взрослых, выражающуюся в некоторой дезавтоматизации устной и письменной речи [Александрова, 2006: 88-100].

При стихийном развитии двуязычия возможно возникновение феномена «полуязычия». Так, М. Хинт указывал на то, что «… плохо организованное раннее обучение неродному языку вместо двуязычия может привести к «полуязычию» <…>, когда человек, вроде бы владеющий обоими языками, фактически не владеет ни одним: столкнувшись с чуть более сложным смыслом, он не способен точно выразить его ни на одном из тех языков, которыми он якобы «владеет»» [цит. по: Фрумкина, 2001: 165].

Билингвизм является фактором риска возникновения речевых нарушений. Усвоение двух языков одновременно может стать причиной возникновения заикания или задержки развития речи [Харенкова, 2013: 167]. Риски усиливаются при наличии у ребенка исходных речевых расстройств [Харенкова, 2013: 161].

Однако следует отметить, что в литературе имеется и другая точка зрения относительно начальных сроков обучения иностранным языкам. Она состоит в утверждении, что параллельное изучение двух и более языков оказывает сугубо положительное влияние на психику ребенка. Исследователи отмечают, что чем позже ребенок начинает изучать второй язык, тем ниже уровень усвоения языка, по крайней мере в некоторых сферах

[Montrul, 2016: 141-161]. Большинство детей-билингвов, которые начинают изучать два языка (один из которых их родной язык) до того, как им исполнилось пять лет, не имеют акцента ни в одном из изучаемых языков. Таким образом, чем раньше ребенок начинает изучать второй язык, тем более вероятно, что он будет говорить на любом из языков как носитель этого языка. Именно здесь психология и лингвистика пересекаются [Sirbu, 2015: 374-376].

Двуязычие, по убеждению Л.В. Щербы, «…есть одно из самых благоприятных условий для развития ума и наблюдательных способностей, остроты этих способностей…» [Щерба, 1957: 53]. Такого же мнения придерживается большинство ученых на современном этапе исследования билингвизма.

Подробный обзор работ по раннему детскому билингвизму сделан Г.Н. Чиршевой [Чиршева, 2000]. Как отмечают П.В. Коровушкин и Г.Н. Чиршева, вплоть до последней четверти XX века в мире преобладала общая тенденция к рассмотрению одноязычия как нормы, а двуязычия – как особого, специфического развития для ребенка. В последней четверти XX века заметно увеличилось количество исследований детского билингвизма, трилингвизма и многоязычия. Билингвальный и даже мультилингвальный подходы стали рассматриваться как норма развития [Коровушкин, 2014: 14-16].

Некоторые ученые отмечают, что большинство жителей нашей планеты регулярно используют более одного языка [Nikoladis, Carbonier, Popescu, 2016]. Билингвов в мире больше, чем монолингвов, из чего следует, что двуязычие в современном мире можно считать нормой. Для детей билингвизм тоже не является отклонением от нормального речевого развития [Чиршева, 2000: 463].

Исследователи подчеркивают, что билингвизм не приводит к путанице, не оказывает никакого негативного воздействия на развитие. В раннем

возрасте дети, которые постоянно слышат два языка, могут демонстрировать некоторое отставание в развитии по сравнению с детьми, которые говорят только на одном языке. Тем не менее, в глобальном плане дети-билингвы не отстают в развитии от монолингвов во всех сферах усвоения языка, а отмеченное отставание очень незначительно и длится очень непродолжительное время [Nikoladis, Carbonier, Popescu, 2016].

Дети-билингвы демонстрируют более высокие по сравнению с монолингвами результаты в тестах на оценку когнитивных способностей, включая психологическую гибкость, решение невербальных проблем, понимание традиционного происхождения имен, различие между семантической и фонетической схожестью и умение оценить грамотность предложений [Nikoladis, Carbonier, Popescu, 2016].

Двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать явления языка. Как правило, полноценно развивающиеся билингвы лучше усваивают абстрактные понятия, языки [Харенкова, 2013: 162].

Дети-билингвы имеют преимущества над своими партнерами по общению в понимании коммуникативных потребностей. Хорошие когнитивные способности могут помочь детям развить репрезентативные способности понимания того, что мысли участвуют в эффективном общении. Например, если ребенок знает, что два разных слова могут обозначать одно и то же, это помогает ему понять, что предмет или событие могут быть представлены более чем одним способом, что в свою очередь усиливает понимание ребенком других людей, способность видеть людей с другой перспективы [Nikoladis, Carbonier, Popescu, 2016].

В современном мире, как считают Р. Алиев и Н. Каже, школьное билингвальное образование является элементом подготовки любого ребенка к жизни в мультикультурном обществе [Алиев, Каже, 2005: 384].

Таким образом, анализ литературы по изучаемой проблеме показывает, что билингвизм трактуется неоднозначно. В его понимании и оценке имеются противоречия. Необходимо научное изучение, направленное на уточнение особенностей процесса речевого развития детей при усвоении ими второго неродного языка в условиях естественного билингвизма, а также выделение факторов, обеспечивающих полноценное становление двуязычия.

В нашем диссертационном исследовании рассматривается один из аспектов билингвизма (двуязычия), а именно естественный билингвизм детей из семей мигрантов, проживающих на территории России.

Сделаем некоторые пояснения относительно термина «дети-инофоны», используемого в нашем диссертационном исследовании. Существует целый ряд терминов для определения детей из семей мигрантов, проживающих на территории России и овладевающих русским языком в условиях естественного билингвизма: билингвы, инофоны, мигранты, двуязычные дети и др. Отметим, что все термины тесно взаимосвязаны, часто используются как синонимичные.

В научной литературе выделяют первое и второе поколение мигрантов. Первое поколение – это те, кто приехал в другую страну в школьном возрасте или взрослым; вторым поколением называют тех, кто родился в принимающей стране или был привезен в очень юном возрасте. Мигранты второго поколения легко осваивают новый язык. У мигрантов первого поколения языковая адаптация происходит сложнее [Александров, Иванюшина, 2020].

В зависимости от знания языков выделяют три основные категории детей-мигрантов: 1) те, кто в совершенстве владеет русским и не владеет родным языком; 2) те, кто в совершенстве владеет родным и не владеет русским языком (инофоны); 3) те, кто одновременно владеет родным и русским языками (билингвы) [Павлова, 2017: 128-134].

По другим источникам выделяется две группы детей-мигрантов в зависимости от знания языка: билингвы и инофоны. К первой категории относятся дети-билингвы, в семьях которых наблюдается явление смешанного билингвизма. При смешанном билингвизме один из родителей ребенка свободно владеет русским языком, второй родитель является носителем иноязычной культуры и знает русский на бытовом уровне. Ребенок-билингв к старшему дошкольному возрасту, не имея интеллектуальных и речевых нарушений, усваивает оба языка полноценно. Следует отметить специфичное развитие его внутренней речи и мышления. Ребенок, в зависимости от той или иной ситуации, может думать, автоматически переключаясь с одного языка на другой.

Ко второй категории относят детей-инофонов, чьи родители мигрировали недавно. Дети и родители общаются между собой на родном языке. Соответственно, владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. При поступлении в образовательное учреждение (детский сад, школу) в этих семьях может наблюдаться явление чистого билингвизма, т.е. при общении с родителями ребенок использует родной язык, а при вступлении в социальные контакты вне семьи пользуется русским языком [Викжанович, 2016: 22-24].

В соответствии со всем вышесказанным в диссертационном исследовании мы используем термин «дети-инофоны».

В последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей-инофонов, которые владеют русским языком на пороговом, начальном уровне. Как указывается в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, «инофон – носитель иностранного языка и соответствующей картины мира» [Азимов, Щукин, 2009: 79]. Это по определению приводит к проблеме адаптации ребёнка к дальнейшей жизни в российском обществе.

Прежде чем рассматривать закономерности освоения ребенком второго (неродного) языка, необходимо уточнить понятия: «первый язык» (Я1), «второй язык» (Я2), «родной язык» (РЯ), «доминантный язык» (ДЯ), «иностранный язык» (ИЯ). Так, А.А. Леонтьев считает, что родной язык (РЯ) – это тот язык, на котором ребенок произнес свои первые слова. Его следует отличать от доминантного языка (ДЯ) – языка, в данный период возрастного и вообще психического развития наиболее тесно связанного с развитием личности и психических процессов у ребенка, особенно с развитием мышления. Эти языки могут не совпадать. Конкретный пример, который приводит А.А. Леонтьев, – его младшая дочь, начавшая говорить по-армянски и затем перешедшая на доминантный русский язык [Леонтьев, 1997: 218-219].

Неродной язык, которым овладевает ребенок, может быть в свою очередь двух видов: второй язык (язык, употребительный в той общности, в которой развивается ребенок) и иностранный язык (если носителей данного языка в языковой среде нет или практически нет) [там же: 218-219].

А.А. Залевская указывает на то, что нет прямого соответствия между парами понятий: Я1 и Я2; РЯ и ИЯ. Для индивида могут быть родными и Я1, и Я2 (например, в ситуации бытового двуязычия). Хронологически Я2 может далее вытеснить Я1 и стать «родным» (доминантным, основным). Я2 может быть не иностранным, но изучаться в учебных условиях. ИЯ может быть для индивида третьим, четвертым и т.д. языком. В литературе обычно разграничивают понятия Я2 и ИЯ: освоение Я2 происходит в естественных условиях, без целенаправленного обучения; освоение ИЯ происходит в искусственных учебных ситуациях под руководством профессионала. Соответственно различают понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) двуязычия (билингвизма) [Залевская, 1999: 292].

Как уже отмечалось, дети из семей мигрантов до поступления в школу слабо владеют русским языком. Однако со временем, воспринимая речь

окружающих, часто вступая в коммуникацию с носителями русского языка, эти дети осваивают язык принимающей страны. Данный путь освоения языка является естественным путем. Таким образом, освоение ребенком-инофоном русского языка как второго протекает в ситуации естественного билингвизма. Как отмечает Т.В. Кузьмина, уже на третьем – четвертом году обучения в школе дети из семей мигрантов уверенно говорят по-русски, способны осваивать школьную программу. Однако некоторые проблемы, в частности трудности в освоении правил русского письма, без специально организованного обучения остаются непреодолимыми [Кузьмина, 2013].

Лингвисты указывают на тот факт, что условия и пути вхождения в язык детей-инофонов и русскоязычных детей значимо отличаются. Русскоязычные дети осваивают родной язык постепенно, в сопровождении взрослых, подстраиваюших свою речь под их речевые возможности. Освоение неродного русского языка детьми-инофонами, как правило, начинается при поступлении в образовательные учреждения, без специального предварительного обучения. Требования образовательных программ резко отличаются от имеющихся у детей-инофонов языковых возможностей, так как материал этих программ не предназначен для тех, кто только начинает осваивать язык как средство коммуникации [Круглякова, 2010: 241].

Освоение русского языка детьми протекает в естественных языковых условиях, следовательно, конструирование вторичной языковой системы происходит с опорой на речевое окружение [Остапенко, 2010: 248]. Формирующееся двуязычие у детей из семей мигрантов считается естественным, а не учебным, т.к. имеется в виду именно acquisition, а не learning. Под acquisition принято понимать именно спонтанное освоение языка путем погружения в речевую среду. Спонтанность и неосознанность процесса постижения нового языка в естественных условиях, без направленного обучения, как подчеркивает С.Н. Цейтлин, не подлежит

сомнению. Согласно положениям функционально-конструктивистской концепции, каждый индивид конструирует в собственном сознании компоненты своей языковой системы, опираясь на осуществляемый анализ получаемого речевого инпута и продвигаясь от разрозненных атомарных фактов к овладению языковой системой как таковой со всеми ее грамматическими категориями и единицами [Цейтлин, 2009: 268]. В последние годы С.Н. Цейтлин развивает положение о применимости для описания освоения языка в естественной среде теории имплицитного научения [Цейтлин 2020].

С.Н. Викжанович отмечает, что по характеристике владения неродным языком дети-инофоны последовательно приобретают следующие уровни речевого развития: предпороговый, пороговый, пороговый продвинутый, продвинутый. Интересным, на наш взгляд, является соотнесение уровней владения русским языком у детей-инофонов с уровнями речевого развития при общем недоразвитии речи (ОНР) у русскоязычных детей [Викжанович, 2016: 22-24].

Имея предпороговый уровень речевого развития, ребенок может понимать только отдельные частотные фразы обращенной к нему речи, не владеет лексикой русского языка. В качестве коммуникации использует паралингвистические средства речи: мимику, жесты и интонацию. Этот уровень речевого развития соотносится с первым уровнем речевого развития при ОНР.

При пороговом уровне речевого развития понимание обращенной речи возможно только в пределах элементарных фраз. Слова, которыми оперирует ребенок, воспроизводятся им в начальной форме. В основном инофон накапливает первичный лексикон за счет конкретных существительных и небольшого количества глаголов. Отмечаются грубые аграмматизмы при структурировании предложений. Этот уровень речевого развития тоже, как и предыдущий, соотносится с первым уровнем речевого развития при ОНР.

Имея пороговый продвинутый уровень речевого развития, ребенок пользуется всеми частями речи. При словоизменении еще допускает большое количество ошибок. Начинает формироваться связная речь. В предложениях наблюдается пропуск главных и второстепенных членов. Данный уровень соответствует второму уровню речевого развития при ОНР.

При продвинутом уровне развития речи бытовой словарный запас сформирован, понимание речи достигает возрастной нормы, формируется навык словообразования. Трудности проявляются в понимании инструкций с временны*ы*ми и пространственными связями, дети не знают многие обобщающие понятия, склонны к семантическим заменам, неправильно подбирают синонимы и антонимы, не всегда верно организуют флексии, подбирают суффиксы и приставки при образовании новых слов [Викжанович, 2016: 22-24].

Необходимо заметить, что может быть трудно выявить детей-инофонов, находящихся в зоне риска необучаемости и отклонений в речевом развитии. В некоторых случаях нормально развивающиеся дети-инофоны проявляют такой же уровень развития языка, что и дети с отклонениями в речевом развитии [Genesee, Paradis, Crago, 2004]. Следует учитывать, что если есть отклонения в речевом развитии, то это оказывает влияние на оба языка [Nikoladis, Carbonier, Popescu, 2016]. Соответственно, чтобы выявить, имеются ли какие-нибудь нарушения речевого развития у ребенка-билингва, необходимо провести тщательное логопедическое обследование на обоих языках [Харенкова, 2013: 166].

А.В. Харенкова подчеркивает, что проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности ребенка: «Быть билингвом – это не значит просто владеть вторым языком, это значит быть носителем другой культуры, уметь понимать другую ментальность, ощущать свою принадлежность к людям, использующим и этот, и другой языки» [Харенкова, 2013: 166].

Далее основное внимание уделим проблеме формирования вторичной языковой личности ребенка-инофона.

1.2. Вторичная языковая личность ребенка-инофона

Изучение человека во всех его ипостасях по отношению к языку («человек говорящий», «речевая личность», «коммуникативная личность», «языковая личность» и т.д.) обусловлено антропоцентрической парадигмой современных лингвистических исследований. Изучение языка вместе с его носителем стало одной из главных задач в период конца XX – начала XXI вв. [Салимова, 2012: 1514].

Как подчеркивает Ю.Н. Караулов, «…нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю и пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [Караулов, 2010: 7]. По мнению исследователя, языковая личность является сквозной идеей, пронизывающей все аспекты изучения языка, разрушающей границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучить человека вне его языка. Языковую личность можно сравнить с «человеческим коррелятом Языка с большой буквы» [Караулов, 2010: 3-4].

Следует отметить, что интерес к «человеку говорящему» был заложен в лингвистических исследованиях задолго до выдвижения теории языковой личности. Так, Фердинанд де Соссюр указывал на то, что «… язык не есть некая сущность, имеющая самостоятельное бытие, он существует лишь в говорящих» [Соссюр, 1999: 13]. Соответственно, по мнению Соссюра, предметом лингвистики являются прежде всего факты речевой деятельности человека [Соссюр, 1999: 14], имеющей две стороны: индивидуальную и социальную [Соссюр, 1999: 17]. Соссюр подчеркивал взаимосвязь мышления и языка: «Язык можно …сравнить с листом бумаги. Мысль – его лицевая

сторона, а звук – оборотная; нельзя разрезать лицевую сторону, не разрезав и оборотную. Так и в языке нельзя отделить ни мысль от звука, ни звук от мысли…» [Соссюр, 1999: 113]. Отметим, что, по нашему мнению, наиболее тесная взаимосвязь между языком и мышлением проявляется на высших уровнях языковой личности – в тезаурусе (на лингво-когнитивном уровне) и прагматиконе (на мотивационном уровне).

В отечественной лингвистике Ф.И. Буслаев впервые выдвинул понятие личности ученика в качестве объекта воздействия учителя в процессе преподавания родного языка. Большой интерес к психологическим основам употребления языка и владения им проявлял А.А. Потебня. Ученый, как и многие другие лингвисты, рассматривал проблемы взаимоотношения языка и мышления [Караулов, 2010: 15]. Эти положения в целом можно рассматривать в качестве предпосылок становления теории языковой личности.

В 1930-х гг. теория языковой личности разрабатывалась В.В. Виноградовым [Виноградов 1980]. Ученый подчеркивал, что от безличной речи естественен переход к языку. От речи же персонифицированной к языку перейти нельзя. Здесь возможен переход к языковой личности [Караулов, 2010: 30]. Однако, по мнению Е.В. Иванцовой, термин «языковая личность» В.В. Виноградов не раскрывает [Иванцова, 2010: 25].

В 1980-х г.г. идеи, высказанные В.В. Виноградовым, нашли детальную разработку в исследованиях Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова. Языковая личность, по Г.И. Богину, определяется как «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин, 1980: 3]. Модель языковой личности, по Г.И. Богину, строится с учетом трех параметров: аспекты языка (фонетика, грамматика, лексика); основные виды речевой деятельности

(говорение – слушание, письмо – чтение); оценочные суждения [Богин, 1982].

Наиболее детально концепция языковой личности была разработана Ю.Н. Карауловым. Определение, предложенное им данному феномену, является наиболее распространенным в отечественной лингвистике: «…Языковая личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов, 2010: 38]. Автором подчеркивается, что языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще, отмечается значимость интеллектуальных характеристик языковой личности. Предлагается следующая ее структура: лексикон (вербально-семантический уровень), тезаурус (лингво-когнитивный уровень) и прагматикон (мотивационный уровень). Дадим краткую характеристику каждому уровню:

− вербально-семантический уровень, лексикон личности, понимаемый в широком смысле, включающий также фонд грамматических знаний личности (нулевой уровень структуры);

− лингво-когнитивный уровень, представляющий тезаурус личности, в котором запечатлен "образ мира", или система знаний о мире (первый уровень);

− мотивационный уровень, уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикон личности: систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей, управляющих речевым поведением языковой личности, ее текстопроизводством (второй уровень) [Караулов, 2010: 36-37].

Рассмотрим структурные элементы каждого уровня. Единицами вербально-семантического уровня являются слова; отношения – грамматико-парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные («вербальная сеть»).

В качестве единиц лингво-когнитивного (тезаурусного) уровня выступают понятия (концепты); в качестве отношений – иерархически-координативные поля, семантические поля («картина мира»).

На прагматическом (мотивационном) уровне в качестве единиц рассматриваются деятельностно-коммуникативные потребности, а в качестве отношений – сферы общения, коммуникативные потребности, коммуникативные роли («коммуникативная сеть») [Караулов, 2010: 56].

Концепции языковой личности представлены также в работах В.В. Воробьева, В.И. Карасика, В.А. Масловой, Л.М. Салимовой, Л.Н. Чурилиной и др. Исходным для исследований стало понимание языковой личности в качестве конкретного носителя языка, способного понимать, воспроизводить и создавать тексты. Структурирование языковой личности Ю.Н. Карауловым получило переосмысление, дополнение и уточнение [Салимова, 2012: 1515].

В соответствии с мнением В.А. Масловой, можно выделить три компонента языковой личности: ценностный (мировоззренческий), культурологический и личностный. В концепции В.И. Карасика описываются три аспекта языковой личности: ценностный, познавательный и поведенческий. Уровневая организация языковой личности в кратком виде излагается в самом определении, предложенном автором: «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [Карасик, 2004: 22].

Обобщая мнение Ю.Н. Караулова и других исследователей относительно структуры языковой личности, Е.А. Дзюба подчеркивает, что «…языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений и готовностей к осуществлению языковых поступков разной степени сложности…» [Дзюба, 2009: 63]. Языковые поступки классифицируются, с одной стороны, по видам речевой

деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение; с другой стороны – по уровням языка: фонетика, грамматика, лексика.

На основе анализа литературы по теории языковой личности Л.М. Салимова выделяет следующие основные подходы к ее изучению: лингвокогнитивный, психолингвистический, социолингвистический, лингвокультурологический и лингводидактический [Салимова, 2012].

С точки зрения лингвокогнитивного подхода, языковая личность является одной из ипостасей «человека говорящего» наряду с «речевой личностью» и «коммуникативной личностью». В рамках данного направления изучаются концепты, представленные в языковом сознании личности, и способы их репрезентации в дискурсе (Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, Ю.С. Степанов и др.).

В психолингвистическом и социолингвистическом подходах основное внимание уделяется изучению речевого поведения языковой личности в той или иной коммуникативной ситуации. Языковая личность рассматривается с точки зрения способности к пониманию и порождению высказываний (И.Н. Горелов, К.Ф. Седов и др.).

Объектом лингвокультурологического подхода является языковая личность, существующая в пространстве культуры и отраженная в языке, в формах общественного сознания, в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры (В.В. Воробьев и др.).

Исследования языковой личности в рамках лингводидактического подхода находят применение в методике обучения языку (русскому и / или родному) (И. И. Халеева и др.).

Отметим, что в нашем диссертационном исследовании языковая личность ребенка-инофона младшего школьного возраста рассматривается прежде всего в рамках психолингвистического подхода, предполагающего анализ способностей данной категории детей к пониманию и порождению письменных текстов на неродном для них русском языке.

В отношении объекта исследования в теории языковой личности Л.М. Салимова выделяет несколько тенденций: построение усредненного, общего типа языковой личности (речевой портрет студента, преподавателя, переводчика и т.д.); анализ языковой личности конкретного носителя языка (языковая личность А.С. Пушкина. В.В. Набокова, Б. Акунина и т. д.); изучение явлений и процессов, происходящих в языке, на материале речевой деятельности отдельных языковых личностей и / или их групп [Салимова, 2012: 1517].

Статус существования языковой личности определяется ее характеристиками: элитарная языковая личность, семиологическая личность, речевая личность, словарная языковая личность, эмоциональная языковая личность, национальная языковая личность, билингвальная личность, полилингвальная личность и др. [Салимова, 2012: 1516].

В нашем диссертационном исследовании предпринята попытка построения усредненного, общего типа языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста на основе анализа письменных текстов и экспериментальных данных.

Впервые проблема двуязычной (многоязычной) личности в контексте корреляции языковой личности с национальным характером была поставлена Ю.Н. Карауловым [Караулов, 2010: 47], в том числе и в контексте речевой готовности к изучению русского языка как неродного [Караулов, 2010: 65]. Данные положения позволяют перейти к характеристике термина «вторичная языковая личность», введенного в научный оборот Ю.Н. Карауловым в 1989 году.

По определению А.Н. Щукина, вторичная языковая личность есть личность, приобщенная к культуре народа, язык которого изучается. При этом носитель вторичной языковой личности обладает способностью к производству речевых поступков в условиях непосредственного общения с представителями других культур [Щукин, 2006: 60].

Осознание себя как вторичной языковой личности, по мнению Е.И. Пассова и В.Б. Царьковой, предусматривает:

− осознание себя как языковой личности в целом, включая вербально-семантический, лингво-когнитивный и мотивационный уровни;

− способность пользоваться языком в текстовой деятельности;

− способность к саморазвитию, к обеспечению креативной текстовой деятельности [Пассов, Царькова, 1993].

Представители вторичной языковой личности, являясь билингвами, могут быть носителями субординативного билингвизма (когда отмечается владение одним языком лучше, чем другим) либо координативного билингвизма (когда владение разными языками является в равной мере свободным) [Криворотова, 2018: 36].

В лингвистике выделяются различные типы говорящих и пишущих на основе уровней языковой компетенции. А.Н. Щукиным выделяются три уровня коммуникативной компетенции у инофонов, изучающих русский язык: коммуникативно-ограниченный тип, коммуникативно-достаточный тип и коммуникативно-творческий тип [Щукин, 2003].

В статье Т.А. Знаменской также выделяются три уровня владения чужим языком: начальный (второй язык выполняет только информативно-коммуникативную функцию), переходный (проявляется экспрессивная функция) и адекватный (возникает мыслительный процесс на втором языке) [Знаменская, 2014: 43].

По мнению ученых, в условиях полиэтничности и мультикультурализма Российской Федерации языковая личность многомерна. В ее основе лежит множественная идентичность, причем это касается как этнической идентичности, так и идентичности лингвистической [Кузнецова, 2011: 103].

Так как в качестве испытуемых в нашем диссертационном исследовании выступают дети-инофоны младшего школьного возраста, для

нас особый интерес представляют исследования по формированию языковой личности в детском возрасте. Г.И. Богиным выделяются следующие типы языковой личности ребенка:

1-й уровень (уровень правильности) соответствует речевому развитию шестилетнего ребенка; на данном уровне языковая личность овладевает языком с его элементарными правилами;

2-й уровень (уровень интериоризации) связан с формированием внутренней речи, проявляющейся в скорости внешней речи; данный уровень достигается к подростковому возрасту (10-11 годам);

3-й уровень (уровень насыщенности) предполагает овладение стилевыми ресурсами языка; его формирование длится до 15-16-летнего возраста [Богин, 1984].

Соответственно, в младшем школьном возрасте идет формирование всех трех уровней языковой личности. В норме 1-й и 2-й уровни должны быть сформированы в полном объеме к окончанию начальной школы, а 3-й уровень продолжает формироваться до окончания средней школы.

Спецификой детской языковой личности как русскоязычного ребенка, так и ребенка-инофона, является положение С.Н. Цейтлин об общей стратегии усвоения языковых правил: сначала постигаются самые основные, глубинные модели языка и основанные на них языковые правила [Добря, 2013: 57]. Языковая личность ребенка обнаруживает свою отличительную особенность от языковой личности взрослого высокой степенью экспрессивности, т.е. все когнитивные процессы в языковом сознании ребенка сопровождаются эмоциями. Эмоциональность языка обусловлена наполненностью эмоциями картины восприятия и осознания окружающего мира. Еще одна особенность – это неустойчивость, «вариабельность» языковой системы ребенка, проявляющаяся в модификации различных лексем и граммем. Специфика детской языковой личности проявляется и в лингвокреативности, выражающейся в детских речевых инновациях и

языковой игре [Добря, 2013: 58-60]. В языковом пространстве ребенка сталкиваются, с одной стороны, творческий характер усвоения языка, с другой – овладение языком под влиянием речевого образца взрослого, проецирующего нормативность языковой системы [Добря, 2013: 59].

Развитие языковой личности происходит на протяжении всего жизненного цикла, но наиболее интенсивно этот процесс происходит в самый сензитивный период, в период ученичества [Пивкин, 2010: 35].

Исследования языковой личности младших школьников, изучающих иностранный язык, проведены Е.А. Викентьевой, Н.В. Дородневой, Е.А. Ермаковой. Как отмечают исследователи, младший школьный возраст является сензитивным для формирования нулевого уровня языковой личности (согласно концепции Ю.Н. Караулова) в силу ряда причин. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основные черты будущей личности. Основные новообразования данного возраста – воображение и рефлексия – могут быть эффективно использованы в процессе коммуникативно-направленного обучения иностранному языку [Дороднева, Кочергин, 2010]. Как отмечает А.С. Демышева, в младшем школьном возрасте наблюдается процесс перехода ребенка к сознательному усвоению системы языка и осмысленному отношению к миру и самому себе как части этого мира [Демышева, 2007]. В начальной школе важно формировать у учащихся основные (элементарные) черты вторичной языковой личности, делающие их способными к межкультурной коммуникации на элементарном уровне. Формирование элементарных черт вторичной языковой личности на начальном этапе обучения иностранному языку связано с формированием у младших школьников коммуникативной и межкультурной компетенций [Викентьева, 2007]. Сущность данных компетенций можно определить как умение вести диалог культур, т.е. способность понимать взгляды людей разных культур, времен, возрастов [Ермакова, 2010: 4]. Перечислим основные условия, необходимые для формирования коммуникативной и

межкультурной компетенций: реализация личностно-ориентированного подхода при обучении детей иностранным языкам; получение информации о культуре, причем не только страны изучаемого языка, но и своей национальной культуры, а также других народов; воспитание толерантности, уважения к культуре другого народа; использование в учебном процессе учебного и аутентичного видов общения [Викентьева, 2007].

Не менее значимым наряду с формированием коммуникативной и межкультурной компетенций, по мнению Е.А. Ермаковой, является формирование лингвистической компетенции, на основе которой строится коммуникативная компетентность. К лингвистической (языковедческой) компетенции относятся не только знания о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании, но и владение нормами русского литературного языка, словарный запас и грамматический строй речи. Лингвистическая компетентность обеспечивает функциональную грамотность устной и письменной речи, без которой невозможна эффективная коммуникация, взаимодействие и сотрудничество [Ермакова, 2010: 3-4].

Формирование вторичной языковой личности является актуальной проблемой не только для школьников, изучающих иностранный язык, но и для детей-инофонов, обучающихся в общеобразовательных школах Российской Федерации. Во многих регионах нашей страны наблюдается увеличение классов с полиэтническим составом учащихся, у большинства из которых в сознании сосуществуют системы двух языков, в результате чего закономерности русского языка ученики воспринимают через призму родного языка и переносят явления родного языка в русскую речь, что приводит к интерферентным ошибкам [Гривусевич, 2014: 117]. Лингвистический фактор является одним из важнейших при возникновении ошибок в речи тех, кто изучает русский язык как неродной [Чанкаевая, 2014: 315]. Особенность овладения русским языком как неродным детьми-

инофонами заключается в том, что для них русский язык является не только предметом изучения, но и средством обучения, определяющим успешность изучения всех других школьных предметов и качество образования в целом. С одной стороны, это упрощает задачу формирования вторичной языковой личности – ребенок погружен в иноязычный речевой инпут, в многоязычной речевой среде естественны ситуации общения с носителями изучаемого языка. С другой стороны, ситуация может быть осложнена, так как ребенок-инофон в силу плохого знания русского языка без специализированной помощи обречен на академическую неуспеваемость, социальную дезадаптацию.

Дети-инофоны относятся к так называемой категории нестандартных носителей русского языка. Относя детей-инофонов к категории нестандартных говорящих, А.С. Выренкова, М.С. Полинская, Е.В. Рахилина отмечают различия механизмов порождения и понимания речи у стандартных и нестандартных говорящих. Уверенность в себе и в слушающем позволяет стандартному говорящему сокращать свои усилия и сжимать свои высказывания. Неуверенность же в своей собственной языковой компетенции нестандартного говорящего ведет к буквальному описанию ситуаций, детальному толкованию идиоматичных выражений [Выренкова, Полинская, Рахилина, 2014: 4].

Рассмотрим особенности уровневой организации языковой личности ребенка-инофона. Говоря о вербально-семантическом уровне (лексиконе), Ю.Н. Караулов подчеркивает, что лексикон включает также фонд грамматических знаний. Как отмечает С.Н. Цейтлин, взаимодействие индивидуального ментального лексикона и индивидуальной ментальной грамматики является основой формирования языковой системы личности. Освоение языка и использование его в процессе речевой деятельности можно рассматривать как диалог между двумя указанными выше подсистемами. На всех этапах онтогенеза осуществляется самое тесное и разнонаправленное

взаимодействие этих двух подсистем [Цейтлин, 2009: 21]. «Построение каждым ребенком собственной языковой системы представляет собой непрекращающийся диалог между постоянно возрастающим в количественном отношении и меняющим свою внутреннюю организацию лексиконом и постоянно усложняющейся, приобретающей все большую детализацию грамматикой» [Цейтлин, 2009: 22]. Ментальный лексикон можно сравнить с «хранилищем готовых единиц», а грамматику с «совокупностью правил», позволяющих самостоятельно конструировать новые единицы [там же]. Лексикон начинает формироваться раньше, чем грамматикон. Как лексикон, так и грамматикон складываются сначала в процессе восприятия речи взрослых носителей языка, а только затем могут использоваться при ее порождении. Пассивный (перцептивный) словарь всегда шире активного, а перцептивная грамматика шире грамматики активной [Цейтлин, 2009: 28].

В языковом сознании каждого грамотного индивида представлен графический лексикон. В рамках диссертационного исследования графический лексикон и его реализация в письменных текстах имеют для нас особый интерес. Т.В. Кузьмина подчеркивает, что детский графический лексикон находится в состоянии постоянного изменения, в нем широко представлена вариативность языковых единиц, меняется соотношение плана выражения и плана содержания знаков графического лексикона. Дети самостоятельно конструируют свою языковую систему в сфере фонемно-графемного кодирования подобно тому, как они самостоятельно конструируют языковую систему устной речи. В процессе конструирования языковой системы ребенок как языковая личность осваивает все три уровня фонемно-графемного кодирования (алфавитные, графические и орфографические правила). Дети способны к освоению правил эмпирически, путем самостоятельной переработки письменного инпута, в основе которого лежит опыт чтения и письма [Кузьмина, 2005: 23-24].

Отметим, что стадию языковой зрелости, предполагающую сформированность лексической и грамматической систем, обычно относят к 12 годам [Цейтлин, 2009: 60].

Далее перейдем к обсуждению формирования лингво-когнитивного уровня языковой личности (тезауруса), в котором запечатлен "образ мира", или система знаний о мире. По мнению исследователей, тезаурус претерпевает существенные изменения при овладении вторым языком. Внедрение новой языковой системы в сознание индивида приводит к изменению его взгляда на окружающий мир, его понятий, отношений и ценностей [Пивкин, 2010: 32-33].

В структуре вторичной языковой личности инофона (поликультурной языковой личности) выделяется две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II. Тезаурус I формируется на базе ассоциативно-вербальной сети родного языка и является специфичным для каждого конкретного языка. Тезаурус II формирует концептуальную, или глобальную, картину мира. Формирование тезауруса II предполагает развитие умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей другой общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок. Для полноценной межкультурной коммуникации важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира [Гальскова, Гез, 2004: 69].

Младший школьный возраст является сензитивным для формирования представлений, понятий, концептов, составляющих в своей совокупности картину мира (тезаурус личности). Научная картина мира отражает наиболее существенные стороны бытия и мышления, природы и общества. Результатом формирования картины мира у младших школьников выступает мировоззрение, определяющее отношение человека к реальной действительности. В качестве одного из важнейших элементов картины мира выступают взгляды, представления, принципы, направленные на определение человеком своего места в окружающей его социальной и

природной среде, на обобщенное представление о самом себе, своей личности [Юзова, 2017: 71-76].

Согласно концепции Пиаже, в младшем школьном возрасте ребенок уже четко идентифицирует себя со своим государством, выдвигает основания для идентификации (национальность родителей, место проживания, родной язык). К 10-11 годам ребенок в качестве особенностей разных народов отмечает уникальность истории, специфику бытовой, в том числе этнической культуры [Стефаненко, 2007: 250].

Несколько иные возрастные нормативы формирования знаний о мире и о своей личности представлены в исследованиях И.А. Снежковой. По ее мнению, до 10 лет для детей характерно нечеткое осознание общности с людьми своей национальности, слабые этнические знания. Подростки (11-15 лет) осознают свою этническую принадлежность, проявляют интерес к истории и культуре своей и другой национальности. У старшеклассников (16-17 лет) укрепляется осознание своей этнической принадлежности, формируется мотивация выбора национальности и упрочняется отношение к своей этнической группе [Снежкова, 1982]. Однако этническая идентичность не статическое, а динамическое образование, т.к. внешние обстоятельства могут способствовать переосмыслению и трансформации этнической принадлежности в любом возрасте [Безюлева, Ермолаева, Казнова, 2013: 47].

Как отмечают исследователи (С. Бокнер, Дж. Берри и др.), межкультурная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции в другую культуру без потери богатств собственной культуры [Стефаненко, 2007: 346].

Представления, понятия, концепты, объективированные в речи и связанные с развитием коммуникативно-потребностной сферы, составляют языковую картину мира. Как показывают исследования, образ мира, существующий в языке детей в младшем школьном возрасте, значительно отличается от картины мира взрослых, в частности отмечается слабая

дифференцировка сходных объектов. Постепенно языковая картина мира младшего школьника переходит от образа к понятию, а далее к слову [Ларченко, Мальчевская, 2018].

Прагматикон, как уже указывалось выше, включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, речевым поведением в различных коммуникативных ситуациях. В рамках нашего диссертационного исследования важно выяснить мотивы, цели изучения русского языка детьми-инофонами, а также их речевое поведение в различных коммуникативных ситуациях (общение с родителями, учителями, одноклассниками).

Краткая характеристика уровней языковой личности младшего школьника представлена в коллективной работе Ю.С. Киселевой, А.В. Мелешко, М.П. Никитской, И.А. Руфеевой, Н.Н. Ефимовой: на вербально-семантическом уровне рассматриваются слова и их значения; на когнитивном – концепты; мотивационный уровень отвечает на вопрос о цели использования в тексте именно этих слов и когниций для передачи той или иной мысли в тексте [Киселева, Руфеева, Мелешко, Никитская, Ефимова, 2015].

Уточним наполнение уровней языковой личности младшего школьника конкретными умениями и навыками, опираясь на исследования Н.Д. Десяевой. Вербально-семантический уровень проявляется в умениях, обеспечивающих лексическую и грамматическую точность и правильность текстовой деятельности; тезаурусный уровень проявляется в умениях, обеспечивающих концептуальную составляющую текстовой деятельности – отражение в ней определенной языковой картины мира; мотивационно-прагматический уровень проявляется в умениях, обеспечивающих жанровую составляющую текстовой деятельности. Автор подчеркивает, что сопоставление характеристик данных уровней и степень владения ими

учеником начальных классов позволяет выявить некоторые особенности языковой личности младшего школьника [Десяева, 2014: 247].

Выберем необходимый набор готовностей к речевой деятельности из списка, предложенного Ю.Н. Карауловым, относительно младшего школьного возраста.

Вербально-семантический (нулевой) уровень.

Единицы: готовность к номинациям; готовность к рецепции лексики; готовность осуществлять выбор слов; готовность использовать инонациональную лексику.

Регистрирующая структура (вербальная сеть): готовность к рецепции грамматических структур; готовность к устной речи; каллиграфические готовности; владение нормами орфографии; готовность к письменной речи.

Стереотипы (манифестация регистрирующих структур): качество чтения; готовность производить и воспринимать тексты повседневного использования (т.е. владение обыденным языком»); готовность к монологическому выступлению.

Тезаурусный (первый) уровень.

Понятия: готовность дать определение используемым понятиям; готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые слова, дескрипторы, понятия).

Регистрирующая структура (тезаурус): готовность придавать высказыванию модальную окрашенность; готовность к развертыванию аргументации; готовность к импровизации речи.

Стереотипы (правила): готовность пользоваться внутренней речью; готовность к информирующей и оценочной передаче содержания чужой речи; готовность рефлектировать по поводу фактов родного языка (языковое сознание, проявляющееся в оценке плана выражения своей и чужой речи).

Мотивационно-прагматический (второй) уровень.

Деятельностно-коммуникативные потребности: готовность учитывать в общении «фактор адресата»; готовность производить рациональное размещение элементов высказывания во времени; готовность управлять общением.

Регистрирующая структура – коммуникативная сеть: готовность оперировать подъязыком разговорной речи; готовность пользоваться различными конкретными подъязыками и регистрами, т.е. умение с каждым говорить на его языке; готовность высказываться на родном языке публично.

Стереотипы – образы прецедентных текстов: готовность читать медленно, связанная со способностью воспринимать художественные тексты; готовность к прогнозированию сюжетных ходов художественного текста; готовность оперировать прецедентными текстами художественной культуры [Караулов, 2010: 60-61].

Ю.Н. Караулов отмечает, что формирование набора готовностей определяется социальными условиями и соответствующими ролями языковой личности. Набор готовностей ученика-инофона отличается от готовностей русскоязычного ученика. У иноязычных школьников может происходить дробление готовностей (например, разделение готовностей к восприятию письменного текста и восприятию того же текста на слух) [Караулов, 2010: 65].

Ю.С. Киселевой, А.В. Мелешко, М.П. Никитской, И.А. Руфеевой, Н.Н. Ефимовой выделяются следующие критерии развития языковой личности младшего школьника:

1) степень владения фонетико-орфоэпическими, морфемно-словообразовательными, лексико-семантическими, морфолого-синтаксическими языковыми операциями;

2) уровень сформированности текстовых действий, обеспечивающих содержание, композиционную структуру и языковое оформление связных высказываний;

3) особенности мотивационной, когнитивной и поведенческой составляющих коммуникативной характеристики в ситуациях взаимодействия с различными партнерами;

4) уровень мотивационной и операциональной готовности к активной речевой деятельности;

5) степень проявления творчества в речи и коммуникативном поведении;

6) уровень сформированности действий контроля и оценки речевой деятельности.

Е.А. Ермаковой на основе комплексного изучения проблемы языковой личности и функциональной грамотности предлагается следующее определение функционально грамотной языковой личности младшего школьника: «…это личность, владеющая всеми видами речи (устной и письменной, монологической и диалогической), умеющая решать учебные и жизненные задачи на основе адекватного взаимодействия с другими людьми, способная понимать и принимать существование других точек зрения, анализирующая и оценивающая собственную речевую деятельность [Ермакова, 2013: 9].

На формирование языковой личности младшего школьника оказывают влияние следующие факторы: непосредственное речевое окружение ребенка, привычка к чтению художественной литературы, систематическое языковое образование, современная речевая ситуация в обществе, язык средств массовой информации [Киселева, Руфеева, Мелешко, Никитская, Ефимова, 2015].

Н.Д. Десяева на основе наблюдений за речевым поведением младших школьников в учебных ситуациях делает следующие выводы относительно сформированности вербально-сементического уровня языковой личности: интонации довольно однообразны, громкость речи не меняется в зависимости от ситуации, стремление использовать терминологию, опуская

общенаучную лексику, использование преимущественно простых предложений, слабосформированность сложных предложений, частотность парцелляций. Перечисленные особенности, характерные для русскоговорящих школьников, свидетельствуют о несформированности вербально-семантического уровня языковой личности к моменту окончания ребенком начальной школы [Десяева, 2014: 248-249]. Д.В. Ларченко, М.Л. Мальчевская указывают, что речь современных русскоязычных школьников не только невыразительна, но и малоинформативна. Причина в большинстве случаев кроется в слабой сформированнности языковой картины мира (тезауруса языковой личности) [Ларченко, Мальчевская, 2018].

Ситуация, как правило, усугубляется, если русский язык для ребенка является неродным. Тот факт, что овладение уровнями языковой личности происходит параллельно, требует таких направлений на уроках русского языка в начальной школе, которые обеспечивают интегрированное развитие правильности и точности речи ребенка, его концептосферы, его жанровых умений (относящихся, по мнению Н.Д. Десяевой, к мотивационно-прагматическому уровню) [Десяева, 2014: 249]. Особым аспектом формирования языковой личности ребенка в поликультурной среде является формирование речевой рефлексии, требующей ответа на вопрос «как сказать лучше и почему?». Речевая рефлексия интегрирует вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни языковой личности, так как требует осмысленного отбора средств выражения в зависимости от коммуникативной ситуации [Десяева, 2014: 250].

Исследователи отмечают, что в формирующейся языковой личности носителя языка наиболее полно представлен вербально-семантический уровень, в то время как когнитивный и прагматический еще не сформированы окончательно [Мамаева, 2007: 12]. В то же время при анализе речи инофонов может отмечаться полнота когнитивного и прагматического

уровней при недостатке развития вербально-семантического уровня [Гальскова, 2006: 115].

Далее предпримем попытку составить портрет языковой личности ребёнка-инофона младшего школьного возраста на основе анализа ошибок речевой деятельности (отрицательного языкового материала).

1.3. Портрет языковой личности ребёнка-инофона младшего школьного возраста, составленный на основе анализа ошибок речевой деятельности

И.А. Бодуэн де Куртенэ подчеркивал: «Каждый индивид приобретает язык самостоятельно благодаря собственной работе» [цит. по: Цейтлин, 2009: 8]. Темп освоения языка у каждого ребенка свой, различия в этой области чрезвычайно велики [Цейтлин, 2009: 13]. Это положение С.Н. Цейтлин относительно русскоговорящих детей, осваивающих родной язык, характерно и для детей-инофонов, осваивающих русский язык как неродной в условиях естественного билингвизма. Исследователями подчеркивается ведущая роль социальных факторов, определяющих направления и пути освоения языка ребенком, а также важнейшая роль речевой среды, в которую он погружен. Языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им обработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является стремление к коммуникации с другими людьми [там же: 16].

Свидетельством самостоятельности в построении собственной языковой системы у людей, осваивающих второй язык, является наличие в речи ошибок [Шульга, 2010: 254]. Как указывает Е.В. Рахилина, «ошибки – это важный объект исследования, расширяющий наши лингвистические горизонты» [Рахилина, 2015: 326].

Одним из подходов к изучению речи, в том числе письменной, является анализ ошибок (АО). Выражение «отрицательный языковой материал» (к нему относятся в том числе речевые ошибки) ввел в лингвистику Л.В. Щерба, предсказывая, что роль этого материала очень значима. Оформление АО как теоретически обоснованного подхода произошло в конце 60-х годов XX века [Вишневская, 1997: 63]. Однако интерес к данному феномену у исследователей был давно. Так, еще в 1929 году Анри Фрей предложил считать ошибки полноправным объектом исследования [Рахилина, 2015: 309]. На большую теоретическую и практическую ценность учета ошибок в речи билингва указывал Л.В. Щерба. Научная и практическая значимость ошибок на этапе развития и совершенствования корпусной лингвистики неуклонно возрастает. Ошибка рассматривается как эффективный инструмент научного исследования, поскольку «работа с/над ошибками» всегда сопровождается теоретическим осмыслением их механизмов и комплекса причин, приведших к ошибке [Грудева, Иванова, Бучилова, Дивеева, 2018: 79-80].

Достаточно обстоятельно рассмотрены ошибки при обучении иностранному языку, овладении родным и вторым языком в работах А.А. Залевской.

На современном этапе в отечественной лингвистике большая работа ведется сотрудниками Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН (изучаются ошибки в речи эмигрантов, носителей унаследованного (эритажного) русского, ошибки в речи у носителей регионального русского языка). Исследователями научной школы С.Н. Цейтлин в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена изучаются ошибки детей-инофонов и языковое поведение иностранцев, изучающих русский язык. Однако, несмотря на очевидный количественный рост и бесспорную значимость работ такого рода, они все еще остаются фрагментарными [Рахилина, 2015: 309].

В работах С.Н. Цейтлин и представителей ее школы проанализированы наиболее распространенные ошибки, которые встречаются в речи русских детей в возрасте 3-4 лет, в речи инофонов 8-9 лет и старше. Как показывают наблюдения, ошибки в речи детей-инофонов и взрослых инофонов в принципе различаются весьма незначительно. Фактор различия в возрасте инофона, очевидно, не играет сколько-нибудь существенной роли. Важно лишь то, является ли для него русский язык вторым в реальной коммуникации с другими людьми [Цейтлин, 2009: 267].

У исследователей не вызывает сомнения факт влияния родного языка на возникновение ошибок в речи инофонов (интерференций) [Грудева, Бучилова, 2019: 63-74]. Интерференция (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* − касаюсь, ударяю) представляет собой взаимодействие языков (языковых картин мира, лингвокультур) в условиях двуязычия, складывающегося при языковых контактах либо при индивидуальном освоении неродного языка. Термин «интерференция» используется также для обозначения результатов самого явления интерференции, которые могут быть позитивными или негативными [Валеева, 2008: 17].

При языковой интерференции происходит перенос элементов одного языка на другой на различных лингвистических уровнях. В фонологии, например, при языковой интерференции такие аспекты, как интонация, тональность, акцент и звуки одного языка, переносятся в другой язык. С точки зрения грамматики влияние первого языка на второй проявляется в использовании местоимений, времен, наклонений и даже в использовании двойного отрицания и, что немаловажно, порядка слов в предложении. С точки зрения лексики под языковой интерференцией понимается заимствование слов одного языка параллельно со словами другого языка, при этом происходит изменение этих слов таким образом, чтобы они звучали естественно, согласно правилам словообразования используемого языка. В результате этих трансформаций происходят изменения в написании слов.

Языковая интерференция рассматривается как ошибочный источник (негативный перенос). Однако в случае, когда значимая черта обоих языков одинакова, происходит правильное использование языка (положительный перенос). Чем больше разница между двумя языками, тем вероятнее большее количество негативных переносов [Sirbu, 2015: 374-376].

По мнению М.М. Михайлова, «двуязычие приводит к образованию в нашем сознании двух систем языковых средств и соответственно двух систем речевых навыков. Эти системы находятся в большей или меньшей степени взаимовлияния и определенного противоречия» [Михайлов 1972: 253]. Как отмечает Р. Ладо, родной язык учащихся является «фактором первейшей важности» в освоении произношения, словаря и грамматики [Ладо, 1989: 38]. У. Вайнрайх указывал, что с лингвистической точки зрения проблема двуязычия заключается в том, чтобы описать те несколько языковых систем, которые оказываются в контакте друг с другом; выявить различия между системами, которые затрудняют одновременное владение ими, и предсказать таким образом наиболее вероятные проявления интерференции [Вайнрайх, 1972: 27].

В лингвистике выделяются два типа ошибок: межъязыковые и внутриязыковые. Межъязыковые ошибки обусловлены межъязыковой интерференцией, а внутриязыковые («ошибки развития», «генетические ошибки») отражают специфику процесса овладения языком [Залевская, 1999: 299]. Влияние родного языка, соответственно, приводит к межъязыковым ошибкам в речи инофонов.

Проанализируем освоение русского языка как неродного в ситуации естественного билингвизма с акцентом на анализе ошибок, которые допускают инофоны, являющиеся представителями разных национальностей. В.В. Гузеевым, А.А. Остапенко перечисляются факторы, обусловливающие особенности овладения русским языком у детей-инофонов: степень схожести родного языка с русским, тип графики письма родного языка, наличие или

отсутствие естественной двуязычной среды. Авторы отмечают, что самый неблагоприятный вариант освоения неродного русского языка обусловлен следующими факторами: родной язык нисколько не похож на русский; графика письма родного языка не схожа ни с кириллицей, ни с латиницей; естественное двуязычие отсутствует; и рукописную, и печатную графику русской письменности надо осваивать с ноля. Если же родной язык имеет высокую степень сходства с русским (например, украинский, белорусский), то в этом случае отсутствует или резко упрощается необходимость освоения навыков понимания речи. Если письменность родного языка кириллическая или создана на базе кириллицы, то освоение технических навыков второго языка не представляет трудности [Гузеев, Остапенко, 2013: 3-23].

Причины возникновения ошибок в связной речи нерусских учащихся анализируются Р.Б. Сабаткоевым. Исследователем подчеркивается интерферирующее влияние родного языка на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом уровнях [Сабаткоев, 2010: 4].

Приведем примеры ошибок детей-инофонов на фонетическом, лексико-семантическом и грамматическом уровнях. Исследователи отмечают сложность овладения фонетикой русского языка, а также влияние звукопроизносительной стороны родного языка при освоении русского. Причины ошибок на фонетическом уровне: отсутствие некоторых звуков русского языка в родных языках учащихся, дифференцирующего признака твердости – мягкости согласных, наличие редукции гласных в русском языке и ее отсутствие в родных языках, отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова в родных языках и т.д. [Сабаткоев, 2010: 128].

Подробный сопоставительный анализ вокалических и акцентологических систем русского и армянского языков представлен в докторской диссертации А.Я. Хачикян. Автору удалось классифицировать ошибки, связанные с недодифференциацией при реализации гласных фонем [а], [о], [у], а именно недостаточную дифференциацию мягких и твердых

согласных. Недодифференциация проявилась также при реализации фонемы [и] в разных фонетических позициях. Армянин-билингв не различает тех дифференциальных признаков фонем, которые в его родном языке нерелевантны. Это проявляется в неразличении [и] и [ы]. Субституция проявляется при реализации фонемы [е], которая у армян выражается в неразличении открытого и закрытого вариантов русского [е]. Широкое поле для интерференции в русской речи армян, как показал сопоставительный анализ, представляет весь безударный вокализм русского языка. В армянском языке фонемы [а], [о], [е] имеют значительно меньшее количество аллофонов по сравнению с русским вокализмом, где аллофония значительно шире. Поэтому все безударные позиции гласных неверхнего подъема могут вызвать интерференцию в русской речи армян, а именно субституцию. Обнаружено, что основной сложностью для обеих групп оказалось произнесение гласных в позиции после мягких согласных. Различие составляет также место ударения в фонетическом слове. В русском оно может быть на любом слоге фонетического слова. В армянском языке ударение реализуется на последнем слоге [Хачикян, 2005: 3-321].

Значительные различия в фонетических системах отмечаются в русском и азербайджанском языках. Так, Г.Ф. оглы Мамедов отмечает, что учащиеся-азербайджанцы слабо овладевают фонетикой русского языка; определенная их часть допускает значительное количество фонетических и орфографических ошибок. Фонетические ошибки оказываются наиболее стойкими, нередко остаются на всю жизнь. Исследователь указывает на то, что слабое усвоение фонетики тормозит овладение языком как средством общения [Мамедов, 1984: 139]. Азербайджанский язык относится к тюркской семье языков, что обусловливает специфичность ошибок при усвоении азербайджанцами русского языка, относящегося к группе славянских языков индоевропейской семьи.

Л.В. Зиндер подчеркивает тесную связь фонетики со словарем тем, что определенные фонетические ограничения накладываются на звуковой облик слов соответствующего языка. Так, например, в ряде языков, в том числе тюркских, недопустимо стечение согласных в начале слова [Зиндер, 1979: 13]. При анализе письменных текстов детей-инофонов, родными языками которых являются тюркские, ошибки на «разбавление» согласных гласными нами выявляются достаточно часто (*с**и**нег, с**е**нег (снег), в**и**низу (внизу)*).

Эта особенность письма детей-инофонов подтверждается и в исследованиях Т.В. Кузьминой. Анализ письменных текстов двуязычных детей, проведенный ученым, показывает, что этим детям иногда трудно передавать фонемный состав, фонемный облик слов русского языка. Например, для детей, которые воспитываются в семьях, основными языками общения которых являются языки, принадлежащие к тюркской группе, в написании слов характерны случаи «разбавления» стечений согласных, что практически не встречается в текстах русскоязычных монолингвов («в шыколе», «фырукты» и др.).

Основной причиной нарушений одно-однозначных фонемно-графемных соответствий, по мнению Т.В. Кузьминой, является недостаточная сформированность фонологической системы русского языка, слабо сформированные представления об основных фонематических противопоставлениях второго языка. У русскоязычных монолингвов на ранних этапах освоения письма сбои в опознании фонем изредка встречаются, но их существенно меньше, чем в текстах инофонов [Кузьмина 2013].

Аналогичные ошибки нерусских учащихся, обусловленные несформированностью фонологической системы русского языка, выделяются Н.А. Маркиной. Перечислим некоторые из них: написание буквы «и» вместо «ы» (причина: ученик не различает звуки «и» и «ы» из-за их отсутствия в родном языке); написание букв «а», «у», «о» вместо «я», «ю», «ё» (причина: в

письме отражается неправильное произношение – дети слышат «ма», «мо» и произносят так же); смешение букв «ш» и «щ» (причина: трудность различения, т.к. в родном языке нет звука «щ») и др. [Маркина, 2010: 109-110].

Фонетика, по мнению Л.Р. Зиндера, теснейшим образом связана с фонематическим письмом [Зиндер, 1979: 282]. Звуковая сторона языка находится в теснейшей связи с его словарным составом и грамматическим строем, поэтому и фонематическое (или буквенное) письмо должно отражать не только звуковую сторону, но и все лексические и грамматические связи, существующие в языке. Соответственно этому орфография и следует не одному, а различным принципам: фонематическому, этимологическому (морфемному), морфологическому и иероглифическому (или принципу дифференциации) [Зиндер, 1979: 287].

Как известно, основные грамматические показатели в русском языке, как правило, сосредоточены в конечной части словоформы (у существительных, прилагательных) и поэтому очень часто являются безударными. Безударность в абсолютном конце слова – крайне неблагоприятная позиция, т.к. физиологической особенностью русской языковой системы является вялая артикуляция, приводящая к очень заметным качественным изменениям заударных гласных [Бондарко, 1998: 8]. Л.В. Бондарко, оценивая в целом артикуляторные свойства основных аллофонов русских гласных, объясняет их специфические особенности двумя факторами: фонологическим фактором и вялостью артикуляции. Фонологический фактор: поскольку число гласных фонем в системе невелико, вариативность артикуляторных характеристик даже основных аллофонов может быть довольно большой – это видно на примере аллофонов фонемы /e/, основные аллофоны которой фонетически различаются не меньше, чем разные фонемы, например, во французском. Второй фактор, определяющий значительную вариативность гласных, − это вялость,

ненапряженность артикуляции, приводящая к значительной неоднородности гласного даже в фонетически сильной позиции [Бондарко, 1998: 57]. Очень сильные изменения происходят у комбинаторных аллофонов гласных, находящихся в соседстве с мягкими согласными [Бондарко, 1998: 109]. Кроме того, особенность реализации связного текста состоит в том, что многие звуки вообще не произносятся: так в словах *тихий, серый* нет никаких следов конечного /j/ [Бондарко, 1998: 266]. Ребенку, начинающему изучать русский язык, имеющему совсем другой языковой опыт, в связи с этим очень трудно осваивать систему фонетического русского письма.

Одним из самых сложных разделов фонетики русского языка для инофонов является интонация. А.В. Харенкова указывает: «Овладение интонационными конструкциями детям-билингвам дается с трудом, и зачастую без специального обучения интонация не может быть в полной мере освоена данной категорией детей» [Харенкова, 2013: 166]. Интонационная интерференция проявляется в модификациях интонационных единиц и интонационных средств выражения, включающих мелодические, акцентуационные, ритмические, темпоральные изменения в звучащем высказывании [Вишневская, 1997: 38-49].

Таким образом, фонетическая интерференция, по мнению исследователей, является наиболее устойчивым недостатком, практически не поддающимся полному преодолению [Знаменская, 2014: 44].

Далее проанализируем особенности становления лексикона и приведем примеры ошибок на лексико-семантическом уровне в речи детей-инофонов, обусловленных влиянием родного языка. Инофоны, как правило, испытывают значительные затруднения в усвоении русского языка, в частности его лексического состава. Лакуны в лексическом запасе могут снижать качество выполнения письменных текстов (диктантов, изложений, сочинений) из-за трудностей их понимания.

В словаре ребенка-инофона на начальном этапе освоения русского языка преобладают имена существительные и глаголы [Круглякова, 2010: 209]. Поэтому выявление особенностей субстантивного словаря иноязычных детей – определение степени освоенности существительных разных тематических групп и выделение той группы, которая у иноязычных детей вызывает наибольшие затруднения, а также выявление особенностей предикативного словаря − очень существенно.

В.А. Рытиковой (научный руководитель − С.Н. Цейтлин) проведено исследование особенностей субстантивного словаря (словаря существительных) детей-инофонов младшего школьного возраста. Национальный состав экспериментальной группы был весьма разнообразен: в исследовании приняли участие носители киргизского, армянского, таджикского и азербайджанского языков. Такой подход к формированию экспериментальной группы максимально приближает исследователя к тем условиям, в которых работает современный учитель. Следует также отметить, что носители самых разных языков делают при освоении второго языка много одинаковых ошибок [Рытикова, 2010: 210].

Как показал анализ данных констатирующего эксперимента, в группе иноязычных детей средние показатели пассивного и активного словаря заметно меньше, чем в группе русскоязычных монолингвов (показатели пассивного и активного словаря детей-инофонов: 66,8 % и 58,3 %; показатели пассивного и активного словаря русскоязычных школьников: 95,3 % и 93,5 %). Это позволяет сделать вывод о том, что лакун в словаре у детей-инофонов заметно больше, чем у русскоязычных монолингвов (соответственно 8,5% и 1,8%) [Круглякова, 2010: 210-211].

Словарь глаголов движения детей-инофонов изучался Е.М. Остапенко под научным руководством Т.А. Кругляковой. Глаголы движения, входящие в ядро внутреннего лексикона детей-инофонов и активно употребляемые ими в речи, не отличаются разнообразием. Отмечается активное использование

лишь четырех глаголов движения: *идти, ехать, бежать, лететь.* Анализ речевой продукции инофонов свидетельствует о неправильном употреблении разнонаправленных и однонаправленных глаголов движения: *Туристы на лодке к берегу плавают. Ребята помогают бабушке. Каждое утро они воду в ведрах несут.* Подобные ошибки в речи детей могут быть объяснены отсутствием дополнительной семы направленности в глагольной системе родного языка ребенка [Остапенко, 2010: 250].

Очень стойкими у представителей других национальностей являются ошибки в употреблении вида глагола. Это обусловливается тем, что любого человека, не являющегося носителем одного из славянских языков, затрудняет необходимость сосредоточиваться на определении того, целостным или нецелостным является действие, которое он хочет передать, что предполагает выбор глагола совершенного или несовершенного вида. Аспектуальность в большинстве языков не является обязательной характеристикой глагола, соответственно инофон воспринимает значение русских глаголов вне их аспектуальной характеристики [Цейтлин, 2009: 210].

В отличие от инофонов русскоязычный ребенок не имеет проблем с выбором вида глагола (уже к 2-3 годам). Подавляющая часть ошибок русскоязычного ребенка связана с несоответствующим норме конструированием видовой пары: *разрушить – разрушивать* и др. Ошибки такого плана являются примерами сверхгенерализации, заключающейся в том, что действие языкового правила, связанного с механизмом создания определенных видовых коррелятов, распространяется на более широкий круг языковых единиц, чем в конвенциональном языке (в вышеуказанном примере: использование суффикса -ИВА- вместо -А-). Такого рода ошибки не зафиксированы, по наблюдениям С.Н. Цейтлин, в речи инофонов. Если они встречаются, то достаточно редко [Цейтлин, 2009: 278].

Для детей, изучающих второй язык (Т.А. Знаменской это показано на примере русского и английского языков), характерно смешение валентности,

т.е. неправильное сочетание слов, искажение значений слов под влиянием аналогий в родном языке, а также смешение сходных по значению слов, отличающихся внутренней семантической структурой. Такие «лексические ловушки» подстерегают осваивающего иностранный язык на каждом шагу [Знаменская, 2014: 44].

В особую группу следует включить те ошибки, которые свидетельствуют о непонимании значения услышанного слова. В этом случае графический облик слова может быть изменен до неузнаваемости [Савельева, Аширов, 2018: 240].

Наиболее показательными и распространенными в речи детей-инофонов являются ошибки на грамматическом уровне. Как отмечают исследователи, овладение языком во многом заключается в освоении действующих в языке правил. Важно чисто практическое их освоение. Многие носители языка не могут сформулировать эти правила и даже не знают об их существовании [Цейтлин, 2009: 54]. Именно в области морфологических (грамматических) категорий языки наиболее радикально отличаются друг от друга. В этой области в языковом сознании инофона должны происходить наиболее серьезные изменения [Цейтлин, 2009: 60]. С.Н. Цейтлин отмечает, что выбор граммемы не представляет особой сложности для ребенка, осваивающего язык в качестве родного, однако в ряде случаев оказывается очень сложным при освоении второго языка [Цейтлин, 2009: 30].

Одной из распространенных ошибок инофона является использование существительного в исходной форме именительного падежа: *Я буду* ***пятерка*** *получать. На* ***бабушка*** *надета кофта* и др. Здесь проявляется стратегия симплификации (упрощения): инофон отказывается от выбора падежа, применяя наиболее знакомую начальную форму существительного. Также широко распространены в речи инофонов замены одного косвенного падежа другим: *Я звоню своему* ***папу*** [Цейтлин, 2009: 269-274].

Характерной ошибкой инофонов является неправильный выбор флексии, связанный с неверным определением рода существительного. Русскоязычные дети привыкают учитывать сочетаемость слов в линейной цепи, их языковое сознание синтагматично. В русском языке субстантивная и адъективная парадигмы формируются параллельно и поддерживают одна другую. Если в родном языке инофона синтагматические отношения между единицами в речевой цепи не имеют особого значения, он не сразу обращает внимание на формальные связи между словами, что серьезно сказывается на освоении категории рода: *Один ошибк. Я вижу небу* и др. [Цейтлин, 2009].

Для инофонов категория грамматического рода является одним из наиболее трудных аспектов при изучении русского языка. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда абстрактны, а грамматическая система организована на основе большого количества языковых правил [Харенкова, 2013: 165].

Согласно исследованиям Н.К. Дмитриева, дети армянской, азербайджанской национальностей наибольшее количество ошибок делают на употребление в речи форм грамматического рода [Дмитриев, 1952: 96-98]. Характер этих ошибок разнообразен: вместо женского рода употребляют мужской; вместо мужского – женский, средний род заменяется женским и мужским и наоборот. Доминирующим является употребление мужского рода вместо женского и среднего рода. В азербайджанском и армянском языках имена существительные не имеют родовых окончаний. Они сочетаются с другими словами в предложении без согласования в роде. Это свойство инофоны переносят на существительные в русском языке (*Мой лошад сегодня ел сено.*). Дети часто не отличают мягкий звук от твердого в конце слова (*тетрад, степ*). Это вторая причина замены мужским родом слов женского рода [Дмитриев, 1952: 96-98].

Некоторые наблюдения над конструированием количественно-именных сочетаний были проведены Г.С. Рогожкиной под научным

руководством С.Н. Цейтлин. Для детей-инофонов постижение подобных словосочетаний представляет серьезную трудность [Рогожкина, 2010: 240-241]. Чаще всего в типологическом отношении родной язык инофона может значительно отличаться от русского языка, что является существенным для правил конструирования количественно-именных сочетаний. Именно на материале речи детей-инофонов мы можем наблюдать всю сложность устройства языковой системы русского языка, в том числе и в области конструирования количественно-именных сочетаний. Г.С. Рогожкиной анализируются случаи употребления количественно-именных сочетаний носителями азербайджанского языка. Сложность заключается в том, что в азербайджанском языке отсутствует категория рода существительного. Следовательно, существительному любого рода (с точки зрения русского языка) будет соответствовать одна и та же форма числительного. В связи с этим возникают распространенные ошибки детей-инофонов: *один девочка, две брата, одна окно* [Рогожкина, 2010: 242].

Распространенными ошибками детей-инофонов азербайджанской национальности являются ошибки в сочетании существительных с количественными числительными: *два брат, две книга*, где форма существительного оставлена в именительном падеже единственного числа. Этот обусловлено тем, что в азербайджанском языке существительное в сочетании с количественным числительным всегда стоит в форме единственного числа [Рогожкина, 2010: 243-244]. Г.С. Рогожкина выделяют ещё одну характерную особенность, которую называет тактикой «проглатывания окончания», когда инофоны осознанно не договаривают, произносят невнятно окончания слов, что связано с языковой рефлексией, неуверенностью в правильности своего выбора [Рогожкина, 2010: 246].

Экспериментальное изучение освоения категории числа русских существительных детьми-инофонами младшего школьного возраста (в основном носителями азербайджанского и таджикского языков) под научным

руководством Т.А. Кругляковой было проведено Т.М. Иванцовой. В ходе данного исследования было выявлено, что типичными ошибками детей-инофонов являются ошибки в выборе окончания существительных множественного числа среднего и мужского рода (ненормативное окончание –ы/и: *окны, кольцы, мори, глазы, домы, городы, бериги*). По данным Т.М. Иванцовой, ошибки на выбор окончания составляют 31% об общего числа возможных ошибок в устной речи, 51% − на письме [Иванцова, 2010: 217].

Особенность тюркских языков (к которым относится и азербайджанский) – отсутствие согласованности (формально-синтаксической функции) форм числа. Соответственно, для речи инофонов свойственна специфическая ошибка, практически не встречающаяся в речевой продукции русскоязычных нормально развивающихся детей – отсутствие согласования в формах числа: *Какой у него зубы! Это моя карты. Где лежит карандаши?* [Иванцова, 2010: 218].

В сознании русскоязычного ребенка очень рано формируется связь падежной формы с определенным предлогом. В речи же инофонов встречаются самые странные сочетания предлогов и падежей [Цейтлин, 2009: 196].

Анализ спонтанных высказываний и фрагментов письменной речи носителей азербайджанского языка младшего школьного возраста с акцентом на изучении влияния особенностей родного языка на типичные ошибки при употреблении русских локативных синтаксем (*из*+Род.п.; *с*+Род.п.) был проведен Н.Н. Земляной под научным руководством С.Н. Цейтлин. Исходя из экспериментальных данных, были выявлены специфические ошибки для носителей азербайджанского языка при употреблении предложно-падежных конструкций, не характерные для носителей русского языка, в частности, конструкций *из*+Род.п.; *с*+Род.п.: *упал из стула, из шкафа сними, колобок*

катился из горы (замена конструкции *с*+Род.п. на конструкцию *из*+Род.п.; обратных замен не выявлено) [Земляная, 2010: 229].

Вышеназванные ошибки могут быть связаны с явлением межъязыковой интерференции. Так, если в русском языке при употреблении родительного падежа с локативной семантикой *из*+Род.п. или *с*+Род.п. мы наблюдаем разграничение компонентов «изнутри» или «снаружи»: *вытащил из ящика, взял со стола,* то в азербайджанском языке оформление пространственных отношений происходит путем прибавления к имени-локализатору аффикса *-dan / -den* исходного падежа без участия каких-либо послелогов, которые соответствовали бы русским предлогам *с, из* [Земляная, 2010: 228]. Сделаем пояснение: в русском языке падежные конструкции употребляются с предлогом или без него, в азербайджанском с послелогом или без него [Земляная, 2010: 225].

Систематизированное описание специфических маркеров письма и регулярных нарушений узуса трудовыми мигрантами представлены в работе А.П. Утешевой на материале их письменных текстов (автобиографий). Исследователем проанализированы проявления интерференции родного языка (азербайджанского, лезгинского, осетинского, китайского, вьетнамского, казахского, таджикского и узбекского) при написании текстов на русском языке. Перечислим некоторые специфические черты письма инофонов исходя из контингента информантов нашего диссертационного исследования. В нашем исследовании из вышеперечисленных национальностей представлены тексты азербайджанцев, таджиков, узбеков и одного вьетнамца.

Черты письменной речи на русском языке азербайджанских инофонов:

− реализация фонемы [о] в ударной позиции с помощью буквы А (в 77 % текстов);

− реализация фонемы [ы] с помощью буквы И (в 90 % текстов);

− использование предлога «на» для обозначения всех пространственно-временных отношений (в 68 % текстов).

Черты письменной речи на русском языке таджикских инофонов:

− смягчение фонем [ч], [к] с помощью Ь (в 71 % текстов);

− реализация фонемы [ы] с помощью буквы И (в 75 % текстов).

Черты письменной речи узбекских инофонов:

− реализация фонемы [ц] с помощью буквы С (в 83 % текстов) [Утешева, 2019].

Черты письменной речи на русском языке вьетнамских инофонов:

- пропуск согласной в слове с двумя согласными фонемами, стоящими рядом (в 81 % текстов);

- смешение фонем [ч], [т], [ц], [с] (в 93 % текстов);

- написание И перед буквами Я и Ю (в 54 % текстов);

- написание слогов внутри слова с заглавной буквы (в 87 % текстов).

Следует отметить, что азербайджанский, таджикский, узбекский и вьетнамский языки имеют существенные строевые различия на уровне фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики и семантики в сравнении с уровнями русского языка. Этот факт обусловливает значительное количество ошибок в письменных текстах инофонов данных национальностей.

Сделаем сравнительный анализ некоторых существенных строевых различий между русским языком и азербайджанским (среди наших информантов значительный процент составляют дети азербайджанской национальности – 38%). Азербайджанский язык относится к старописьменным языкам тюркской группы. С 1992 осуществлен переход к латинизированной письменности. Строй азербайджанского языка относят к агглютинативному типу. В таких языках основным типом словоизменения является добавление суффиксов и префиксов, каждый из которых имеет только одно значение. Количество падежей в азербайджанском языке значительно превышает число падежей в русском языке, приняты иные

способы образования глагольных форм для разных времен и др. [Утешева, 2019]. Отсутствует категория рода. Сказуемое ставится в конец предложения. Придаточное предложение ставится перед главным. Действует беспредложное управление [Ширалиев, Севортян, 1971: 41].

Количество информантов таджикской национальности в нашем исследовании составляет 12,8 %. Таджикский язык относится к юго-западной группе иранских языков [Керимова, 1966]. Современный таджикский алфавит имеет кириллическую основу, однако, как отмечают специалисты, кириллический алфавит недостаточно точно передает особенности таджикской фонетики. Например, звук [дж] передается на письме буквой Ч, из-за чего носители языка часто смешивают разные русские шипящие [Утешева, 2019]. Отсутствует категория падежа и рода. Отсутствует категория будущего времени глагола [Махадов, 1993]. Падежные отношения выражаются синтаксически: порядком слов в предложении, согласованием, изафетной конструкцией, сочетанием с предлогами и послелогами [Керимова, 1966: 113]. В силу отсутствия в таджикском языке категории падежа падежная система русского языка представляет особую трудность в процессе изучения грамматики имени существительного таджикскими инофонами [Исмаилова, Гадалина, 2014: 82].

Количество информантов армянской национальности в нашем исследовании составляет 12,8 %. Армянский язык относится к индоевропейской языковой семье, составляет отдельную ветвь. Как указывает А.Я. Хачикян, различие аллофонических и акцентологических систем русского и армянского языков приводит к нарушениям русской литературной произносительной нормы в зависимости от уровня владения армянином-билингвом русским языком. Основной сложностью для армян-инофонов является произнесение гласных в позиции после мягких согласных [Хачикян, 2005: 3-321].

Количество информантов узбекской национальности в нашем исследовании составляет 10 %. Узбекский язык относится к тюркской группе алтайской языковой семьи. Является агглютинативным языком. В настоящее время письменность переведена на латиницу [Ходжиев, 1996]. Отсутствует категория рода. Прилагательное не согласуется с существительным. Отсутствие префиксов и предлогов восполняется наличием послелогов [Утешева, 2019].

Одним из тех языков, которые наиболее сильно отличаются от русского на всех его уровнях, является вьетнамский язык [Грудева, 2013; Тыо Фыонг Ань, 2013]. Вьетнамский язык относится к австроазиатской семье языков и входит во вьетскую группу. Проявления интерференции носят яркий характер, в частности отмечается: отсутствие деепричастных и причастных оборотов в текстах вьетнамских инофонов на русском языке (отсутствуют во вьетнамском языке); раздельное написание многосложных слов; написание слогов внутри слова с заглавной буквы. Ограниченный набор окончаний во вьетнамском языке приводит к ошибочному написанию в конце русских слов букв П, Т, К, М, Н [Утешева, 2019]. В нашем исследовании принял участие один младший школьник вьетнамской национальности, семья которого проживает в России более 20 лет.

Количество информантов украинской национальности в нашем исследовании составило 10 %. Русский и украинский языки относятся к восточнославянским языкам индоевропейский семьи. Соответственно, русский и украинский языки характеризуются близостью фонетической системы, лексического состава, системы словообразования, грамматического строя. В обоих языках развитая система склонения существительных и прилагательных, которые изменяются по падежам, числам и родам. Важной особенностью славянских языков является категория глагольного вида.

Несмотря на значительное сходство, в русском и украинском языках есть определенные различия, которые могут влиять на письменную речь

украинцев на русском языке. Т.Н. Курохтина указывает, что в генетически близких системах украинского и русского языков есть отличия в фонологических системах [Курохтина, 2008: 54]. Перечислим некоторые из них: в украинском нет аканья; гласная [і] на месте древнерусской [ѣ] и древнерусских [о] и [е] в закрытых слогах: *сніг* «снег», *сіль* «соль», *ніс* «нёс»; звонкие согласные на конце слова: *дуб* [дуб] «дуб», *ніж* [ніж] «нож»; мягкий конечный [ц′]: *палець* «палец», *кінець* «конец»; характерно четкое произношение [а], [у], [і], [о] в безударных слогах: [малина], [кувати], [пішоў], [молоко] и др. [Украинский язык. Электронный ресурс]. На грамматическом уровне возможно неправильное определение рода существительных: *біль, собака, посуд* – в украинском языке существительные мужского рода, в русском языке существительные *боль, собака, посуда* – женского рода. Интерференция на лексическом уровне выражается в использовании лексических единиц одного языка в другом. Интерференционный процесс на лексическом уровне очень трудно контролировать, т.к. этот уровень языка всегда открыт для проникновения новых единиц, и особенно это относится к близкородственным языкам [Курохтина, 2008: 54-55].

Исследователи подчеркивают, что интерференция проявляется сильнее и труднее преодолевается при неблизкородственном билингвизме по сравнению с близкородственным билингвизмом. Наибольшие затруднения при изучении русского языка испытывают инофоны, родные языки которых относятся к тюркской языковой группе (неблизкородственный тип билингвизма). С меньшими трудностями овладевают русским языком украинцы и белорусы, языки которых относятся, как и русский, к славянской группе (близкородственный тип билингвизма).

Сделаем некоторые выводы относительно овладения русским языком детьми-инофонами. Как уже отмечалось, при освоении языковой системы индивидуальная языковая система русскоязычными детьми и детьми-

инофонами конструируется самостоятельно при опоре на языковую категоризацию получаемого инпута. Однако русскоязычные дети находятся в более выгодном положении: темпы освоения языка совпадают с темпами освоения отношений в окружающем мире, их когнитивное и языковое развитие находятся в гармонии. В другом положении находится инофон: он часто оказывается в совершенно беспомощном положении, поскольку его коммуникативные потребности превосходят уровень его языковых возможностей. Данная ситуация вынуждает его прибегать к стратегии симплификации, что проявляется в произвольном выборе граммем безотносительно к выполняемой граммемой функции [Цейтлин, 2009: 278].

Для определения специфических черт текстов инофонов необходимо понимание того, какие структурные элементы родного языка имеют количественное и качественное расхождение с соответствующими элементами русского языка. Наиболее специфические черты языков инофонов обусловливают наиболее яркие маркеры в их письменных текстах на русском языке. Так, существенные различия в фонетических системах ведут к появлению орфографических ошибок, морфологические и синтаксические расхождения обусловливают грамматические расхождения, лексическая специфика текста объясняется влиянием лексического строя родных языков [Утешева, 2019].

А.В. Харенкова выявила наиболее распространенные особенности языкового развития двуязычных детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста при усвоении русского языка:

1) допускают большое количество орфоэпических ошибок в простых словах (*пить водУ, рубить топОром*);

2) имеют искаженное или неустойчивое звукопроизношение на русском языке;

3) переносят языковую модель родного языка на русский:

– добавляют лишние звуки в словах (*парЫк – парк*),

– заменяют твердые и мягкие звуки (*вЫлка – вилка, сол – соль*);

4) неправильно используют падежные окончания (*играю куклоМ*);

5) испытывают трудности в употреблении родовых понятий (*моя яблока, мой кукла*);

6) затрудняются в употреблении притяжательных и относительных прилагательных;

7) при пересказе текста или самостоятельном рассказе используют ограниченный набор слов;

8) в большинстве случаев не могут составить самостоятельный рассказ по сюжетной картинке или серии сюжетных картин;

9) испытывают затруднения в понимании и употреблении иносказаний, пословиц, поговорок, подтекста, скрытого смысла;

10) не усваивают интонацию русского языка [Харенкова, 2013: 165-166].

В следующем разделе будут рассмотрены особенности письма детей-инофонов младшего школьного возраста. Как подчеркивал Фердинанд де Соссюр, письменность – «… эта та техника, с помощью которой непрестанно фиксируется язык, исследователю надо знать ее достоинства и недостатки…» [Соссюр, 1999: 31]. По мнению Л.Р. Зиндера, письменная форма языка должна служить средством общения между людьми: «…она должна иметь возможность передавать мысли» [Зиндер, 1979: 281].

По нашему мнению, письменные тексты в значительной степени могут раскрыть особенности языковой личности ребенка-инофона. Кроме того, на материале письменных текстов детей-инофонов можно наблюдать всю сложность устройства языковой системы русского языка.

1.4. Особенности письма на русском языке детей-инофонов

В современной лингвистике уделяется внимание изучению письменной языковой личности [Утешева, 2019]. Термин «письменная языковая личность» служит для обозначения человека, реализующего свою письменную компетенцию в продуктах письменной речевой деятельности [Наумов, 2006, Утешева, 2019].

В структуре формирующейся письменной языковой личности выделяются следующие уровни: вербально-семантический (языковая компетенция); лингво-когнитивный, тезаурусный (когнитивные характеристики), прагматический (речевое поведение). Вербально-семантический уровень включает нормы письма (орфография, пунктуация). О сформированности лингво-когнитивного уровня свидетельствуют логика, последовательность и когерентность (целостность) текста. Прагматический уровень предполагает сформированность жанрово-стилевой системы русского языка, умений решать и достигать коммуникативные задачи, т.е. коммуникативных компетенций, связанных с овладением языком как средством общения [Утешева, 2019].

Согласно мнению Л.В. Щербы, А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, Т.В. Кузьминой и др., ребенок усваивает язык, т.е. набор языковых единиц и правила их функционирования, самостоятельно перерабатывая речевой опыт. Однако если закономерности усвоения устной речи были обоснованы, то гораздо в меньшей степени изучены закономерности, управляющие письменно-речевой деятельностью [Кузьмина, 2005: 5-6]. Исследования по данному направлению, в частности выявление в сознании языковой личности системы графических и орфографических правил, актуальны как для русскоговорящих детей, так и для детей-инофонов.

Как уже отмечалось в предыдущем разделе, распространенным исследовательским подходом при изучении особенностей освоения неродного языка (в том числе письма) детьми-инофонами является анализ ошибок. Для анализа ошибок принципиальным является обнаружение однородных групп ошибок, т.е. их типологизация [Грудева, Иванова, Бучилова, Дивеева, 2018: 81].

Обоснованная и развернутая типология ненормативных написаний русскоязычных детей представлена в работе известного отечественного лингвиста Г.М. Богомазова. Выявление, анализ и категоризация отрицательного языкового материала должны вестись, по мнению ученого, не только с позиции взрослого носителя языка, но прежде всего с позиций языковой личности ребенка, стремящегося на разных этапах освоения языковой системы выработать собственную стратегию ее построения [Богомазов, 2002: 82]. Автором выделяются два основных типа ненормативных написаний:

1) неорфографические ошибки (ошибки, связанные с недостаточным усвоением ребенком орфоэпических вариантов современного русского литературного языка, а также ошибки, обусловленные недостаточностью лексико-семантического осмысления ситуации, представленной в тексте);

2) графические и графико-орфографические ошибки (ошибки, связанные с нарушением фонологического принципа русского письма, а также ошибки, связанные с нарушением позиционного (слогового и буквосочетательного) принципа русского письма [Богомазов, 2002: 84].

Среди орфографических ошибок Г.М. Богомазов выделяет два основных типа: 1) те, когда ребенок использует принцип «пиши, как слышишь»; 2) те, когда ребенок использует обратный принцип: «пиши не так, как слышишь» [Богомазов, 2002: 83]. В целом принцип «пишу не так, как слышу» можно трактовать как своеобразную отрицательную реакцию на

применение первого принципа «пишу, как слышу», то есть как гиперкоррекцию особого рода [Богомазов, 2002: 91].

Следует отметить, что характер детских ошибок при письме зависит от вида письменной продукции (списывание, слуховой диктант). Так, Б.Г. Ананьев отмечает, что при списывании чаще наблюдаются ошибки зрительного, оптико-пространственного характера, при диктовке чаще встречаются ошибки фонематического характера. Зрительные ошибки в диктовках имеют тенденцию к ослаблению и даже полному исчезновению, в то время как количество фонематических ошибок при письме увеличивается [Ананьев, 1960: 378-379].

Весьма важной для нас с исследовательской точки зрения является предложенная Б.Г. Ананьевым классификация ошибок, допущенных русскоговорящими детьми в слуховых диктантах. Ученым выделено пять типов ошибок:

Первый тип ошибок – это ошибки по типу звуковой замены букв (0,2 % от общего числа букв). Причина возникновения данных ошибок заключается в том, что слова пишутся так, как произносятся (замены «о – а», «е – и», «т – д».

Второй тип ошибок – пропуск гласных (0,6 %) и согласных (0,3 %) букв. Следует заметить, что гласные звуки в сознании ребенка значительно менее устойчивы, труднее вычленяются из слога и слова, нежели согласные звуки, несущие на себе основную семантическую нагрузку слова. Пропуск гласных никогда не имеет места в начале слова, почти не встречается в конце слова, но в подавляющем числе случаев падает на среднюю часть слова.

Третий тип ошибок выражается в пропуске мягкого знака в конце слова, что так же, как и в двух предыдущих типах ошибок, отражает недостаточное фонематическое различение.

Четвертый тип ошибок не имеет прямого отношения к прочности и вычлененности фонематических представлений, но характеризует

относительную неустойчивость оптико-пространственных качеств графем (0,2 %), а именно: недописка графем (**ш** как **и**; **м** как **л**); лишний элемент в букве (**и** как **ш**); замена буквы сходной по форме буквой (**т** взамен **м**; **д** взамен **б** и т.д.).

Пятый тип ошибок выражается в слитном написании частей речи или раздельном написания слова, что может быть обусловлено недостаточной дифференцированностью слова и частей речи [Ананьев, 1960: 377-379].

Ряд классификаций ненормативных написаний так или иначе основывается на разграничении понятий «алфавит», «графика» и «орфография». Различение этих понятий было введено в языкознание еще И.А. Бодуэном де Куртенэ. Дадим их определения по Л.Р. Зиндеру:

Алфавит – это набор букв, используемых в письме на данном языке, и их связь с фонемами этого языка.

Графика – это совокупность правил отображения средствами алфавита фонем данного языка и их сочетаний в зависимости от фонетической позиции, но без учета того, в каких смысловых единицах (морфемах, словах) они встречаются.

Орфография – это правила отображения на письме фонемного состава морфем или слов в зависимости от их этимологических или морфологических связей (правила написания морфем и слов) [Зиндер, 1979: 282].

Типология детских ненормативных написаний, в основу которой положены представления Л.В. Зиндера об иерархии правил письма, предложена в диссертационном исследовании Т.В. Кузьминой [Кузьмина, 2005]. Ненормативные написания могут быть связаны с нарушением следующих групп правил:

− правил алфавита, т.е. правил передачи на письме фонем с помощью основных алфавитных значений графем;

− правил графики, т.е. совокупности правил отображения средствами алфавита фонем данного языка и их сочетаний в зависимости от фонетической позиции, но без учета того, в каких смысловых единицах (морфемах, словах) они встречаются;

− орфографических правил, т.е. правил написания морфем и слов [Кузьмина, 2005: 10; Кузьмина, 2013: 215].

Выявление особенностей освоения русского языка как второго или неродного, изучение ошибок, которые совершают на письме дети-инофоны, причин их возникновения еще только начинается. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесен научной школой С.Н. Цейтлин. Анализируя диктанты азербайджанско-русских детей, С.Н. Цейтлин отмечает следующие наиболее типичные ошибки и закономерности их появления: число ошибок на обозначение мягкости и на неразграничение глухости-звонкости в письме инофонов в несколько раз превышает число подобных ошибок в письменной речи русских монолингвов; часто отмечаются ошибки, связанные с изменением ритмической структуры слова – либо в сторону увеличения количества слогов за счет добавления гласной, либо за счет сокращения слогов – за счет устранения гласной; неизмеримо выше частотность случаев пропуска безударных гласных у инофонов. К разряду специфических ошибок инофонов следует отнести замены О-А и И-Е под ударением («двайка» (двойка), «подареть» (подарить). Для письма русских детей такие замены абсолютно не характерны. Проблема с грамотностью письма осложняется, если билингв не только говорит на родном языке, но также читает и пишет, поскольку оказывает воздействие и система письма родного языка [Цейтлин, 2004: 168-179].

Подчеркнем еще раз, что распространенными видами ошибок в письменных текстах детей-инофонов являются ошибки на обозначение мягкости и на неразграничение глухости-звонкости. Как отмечает Т.В. Кузьмина, традиционно передача твердости / мягкости согласных на

письме соотносится с системой правил графики, тогда как обозначение звонкости / глухости связывается с орфографией. При этом передача твердости / мягкости связана со слоговым принципом письма, а звонкости / глухости с морфемным, что является специфической особенностью русского письма [Кузьмина, 2005: 7]. Указанная специфическая особенность русского письма с трудом усваивается ребенком-инофоном, так как во многих случаях не соотносится с системой его родного языка. Иноязычные школьники не всегда могут различить мягкие и твердые согласные звуки при восприятии звучащей речи в отличие от русскоговорящих школьников, различающих на слух признаки твердости / мягкости, но неправильно обозначающих их на письме с помощью графем (сложных и комбинированных) [Кузьмина, 2013: 216-217].

Сделаем некоторые пояснения относительно понятий «простая графема», «сложная графема» и «комбинированная графема», которые использует в своих работах Т.В. Кузьмина. Если фонема обозначается соответствующей графемой, то это простая графема (отношение 1 : 1). Сложная графема – это обозначение одной фонемы двумя графемами (отношение 1 : 2). Например, мягкий согласный на письме передается с помощью согласной фонемы в сочетании с мягким знаком. Комбинированная графема – это обозначение двух фонем одной графемой (отношение 2 : 1). Например, сочетание фонемы /j/ и гласной фонемы в словах «яма», «маяк», «вьюга», «адъютант» [Кузьмина, 2013].

Нормативные способы письменной передачи мягких согласных предполагают использование сложных графических средств: сочетаний согласных букв с мягким знаком и сочетаний согласных букв с йотированными гласными. Русскоговорящие дети, по наблюдениям Т.В. Кузьминой, на ранних этапах освоения письма не всегда способны видеть маркер мягкости согласной в знаке, следующем за буквой, обозначающей согласную фонему, т.е. не используют единицу письма,

состоящую более чем из одного графического знака. В этом проявляется одна из основных тенденций детской речи – стремление к симметрии языкового знака, к соответствию означаемого (фонемы) и означающего (графемы). Этим обстоятельством можно объяснить причину возникновения ошибок твердости / мягкости [Кузьмина, 2005: 15]. Двухвариантность правил передачи мягкости – это одна из трудностей русского письма, которая порождает некоторые проблемы как у русскоговорящих монолингвов на ранних этапах освоения письма, так и у инофонов [Кузьмина, 2013].

В исследованиях Т.В. Кузьминой показано, что фонема /j/ имеет сложную организацию графического кодирования. В соответствии с системой русской графики эта фонема обозначается тремя способами в зависимости от ее фонетической позиции: отдельной графемой после гласных и в конце слова (*чайник, чай*); комбинированной графемой в начале слова и в интервокальной позиции (*яхта, маяк*); комбинированной графемой с предшествующим разделительным знаком после согласной перед гласными (*вьюга, подъезд*) [Кузьмина, 2005: 19]. Графические девиации, связанные с поливариантностью правил передачи фонемы /j/, почти исчезают у русскоговорящих учащихся вторых и третьих классов, однако долгое время могут сохраняться в письменных текстах инофонов.

Распространенными видами ошибок в письменных текстах детей-инофонов являются ошибки на обозначение мягкости и на неразграничение глухости-звонкости. Как отмечает Т.В. Кузьмина, традиционно передача твердости / мягкости согласных на письме соотносится с системой правил графики, тогда как обозначение звонкости / глухости связывается с орфографией. При этом передача твердости / мягкости связана со слоговым принципом письма, а звонкости / глухости с морфемным, что является специфической особенностью русского письма [Кузьмина 2005: 7]. И эта специфическая особенность русского языка с трудом усваивается ребенком-инофоном, так как во многих случаях не соотносится с системой его родного

языка. Иноязычные школьники не всегда могут различить мягкие и твердые согласные звуки при восприятии звучащей речи в отличие от русскоговорящих школьников, различающих на слух признаки твердости / мягкости, но неправильно обозначающих их на письме с помощью графем (сложных и комбинированных) [Кузьмина 2013: 216-217]. Таким образом, ошибки у русскоговорящих школьников и у инофонов могут быть одними и теми же, но механизмы их возникновения у этих групп детей различны.

К числу специфических ошибок инофонов, как считают Л.В. Савельева, А.Д. Аширов, следует отнести те, которые обусловлены неразличением тех или иных звуков русского языка. В этом случае ученик неверно обозначает их буквами, либо пропускает какие-то буквы. Эти ошибки являются не орфографическими, а фонетико-графическими. Наличие подобных ошибок свидетельствует о недостаточном уровне усвоения фонетики и графики русского языка, что может препятствовать и овладению орфографией. Примеры подобных ошибок: пропуск мягкого знака в словах, выбор буквы **и** вместо **ы,** неразличение мягких и твердых согласных, выбор буквы **ш** вместо **щ** и др. В особую группу следует включить те ошибки, которые свидетельствуют о непонимании значения услышанного слова. В этом случае графический облик слова может быть изменен до неузнаваемости [Савельева, Аширов, 2018: 240].

Результаты анализа диктантов русско-испанского билингва, который (анализ) провела Т.А. Круглякова, свидетельствуют о сбоях в процессе слухового восприятия: чтобы записать звучащий текст, необходимо его осмыслить, однако многие слова из диктантов могут быть неизвестны ребенку, что ведет к их ошибочному написанию [Круглякова, 2013: 48-54].

Экспериментальное изучение освоения категории числа русских существительных детьми-инофонами младшего школьного возраста (в основном носителями азербайджанского и таджикского языков) под научным руководством Т.А. Кругляковой было проведено Т.М. Иванцовой. В ходе

данного исследования было выявлено, что типичными ошибками детей-инофонов являются ошибки в выборе окончания существительных множественного числа среднего и мужского рода (ненормативное окончание –ы/и: *окны, кольцы, мори, глазы, домы, городы, бериги*). По данным Т.М. Иванцовой, ошибки на выбор окончания составляют 31% об общего числа возможных ошибок в устной речи, 51% − на письме [Иванцова, 2010: 217]. Также весьма распространенными являются ошибки в конструировании основы, как в устной, так и в письменной речи. Перечислим их основные виды:

− отсутствие наращения основы –j-: *стулы, стули, деревы, други, перы*; основы –ен-: *времи, времья, знами, знаме*; -ес-: *чуды* (в устной речи 42,2%, на письме 37,9% от общего числа образованных форм);

− отсутствие сокращения основы: -ин: *татарины, армянины* (правильные ответы практически отсутствовали);

− отсутствие супплетивизма: *человеки, ребенки*;

− отсутствие чередования -онок(-енок)//-ат-(-ят-): *зайчонки, тигренки, козленки, котенки, жеребенки* (в устной речи 30%, на письме 26,6% от общего числа образованных форм);

− отсутствие чередования гласного с нулем звука: *перцы, переца* (о нескольких штуках);

− отсутствие чередования согласных: *ухи* (при этом ошибки на чередование чаще допускались в письменной речи – 33,3%, тогда как в устной речи формы образовывались правильно – 6,6% ошибок).

Выделенные ошибки характерны и для речи русскоязычных детей, но более младшего возраста. Этот вывод подтверждает предположение, согласно которому инофон самостоятельно конструирует систему второго языка, допуская в результате системные ошибки [Иванцова, 2010: 218].

Безусловно, на возникновение специфических ошибок как в устной, так и в письменной речи влияют особенности родного языка детей-инофонов

[Грудева, Бучилова, 2019: 63-74]. Изучив особенности письма русско-финских билингвов, Е.Ю. Протасова, А.А. Корнеев считают, что многие графические девиации можно рассматривать как ошибки внутреннего диктанта: «…Неверная идентификация звука приводит к тому, что ребенок произносит слово про себя уже с ошибочным акцентом и записывает не то, что слышит, а то, что мог бы сказать сам» [Протасова, Корнеев, 2013: 231].

Изучая орфографические ошибки студентов-вьетнамцев с точки зрения отражения неправильного произношения, Тыо Фыонг Ань отмечает, что «в определенной степени орфографические ошибки − это зеркало, котором отражаются фонетические отклонения данного контингента учащихся, орфографические ошибки являются материальным доказательством фонетических недоработок» [Тыо Фыонг Ань, 2013: 4].

Н.А. Маркина выделяет следующие наиболее типичные ошибки нерусских учащихся и причины их возникновения: написание буквы «и» вместо «ы» (причина: ученик не различает звуки «и» и «ы» из-за их отсутствия в родном языке); написание букв «а», «у», «о» вместо «я», «ю», «ё» (причина: в письме отражается неправильное произношение – дети слышат «ма», «мо» и произносят так же); смешение букв «ш» и «щ» (причина: трудность различения, т.к. в родном языке нет звука «щ») и др. [Маркина, 2010: 109-110]. С учётом сказанного автором предлагается структура и содержание специального курса обучения в полиэтнических классах в рамках современного школьного курса русского языка.

Как отмечает Р.Б. Сабаткоев, нерусские дети встречаются с большими трудностями при восприятии и воспроизведении письменной речи из-за незнания значений многих слов и синтаксических конструкций. Поэтому в процессе работы над текстом следует прежде всего выяснить, какие слова и конструкции учащимися могут быть не поняты или поняты неверно. Это поможет учителю сочетать на уроках русского языка два вида речевой

деятельности – восприятие чужого текста и его воспроизведение [Сабаткоев, 2011: 75].

Автором анализируются причины возникновения ошибок в связной речи нерусских учащихся, в том числе письменной. Подчеркивается интерферирующее влияние родного языка на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом уровнях [Сабаткоев, 2011: 4]. Причины ошибок: отсутствие некоторых звуков русского языка в родных языках учащихся, дифференцирующего признака твердости – мягкости согласных, наличие редукции гласных в русском языке и ее отсутствие в родных языках, отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова в родных языках и т.д. [Сабаткоев, 2010; Сабаткоев 2011].

Классификация наиболее значимых и часто встречающихся ошибок в письменной речи при овладении русским языком предложена Н. Янковской. Исследователем выделяется 14 категорий ошибок: твердость – мягкость; звонкость – глухость; нарушение границ слов; дифференциации предлог – приставка; заглавная буква; нарушение границ предложения; безударная гласная; замена букв, имеющих одинаковые элементы написания; пропуски гласных; пропуски согласных; зеркальность письма; пропуск слов, предложений; угадывание; окончания различных частей речи [излагается по: Гузеев, Остапенко, 2013: 3]. Материалы по классификации ошибок и причинам их появления необходимо учитывать при организации собственного экспериментального исследования и анализе его результатов.

Практически значимой для нашего диссертационного исследования является классификация ошибок, предложенная Т.В. Ахутиной, Ю.Д. Бабаевой, А.А. Корнеевым, А.Н. Кричевец, О.И. Егоровой. В соответствии с данной классификацией выделяются следующие виды ошибок: 1) ошибки, связанные с построением текста (синтаксические, нарушения порядка слов, прагматико-семантические); 2) неспецифические ошибки (орфографические и пунктуационные); 3) специфические, или

дисграфические ошибки (регуляторные ошибки: персеверации, антиципации, контаминации разных элементов текста, пропуски элементов букв и слогов, а также ошибки обозначения границ предложений; акустико-артикуляторные ошибки: замены и пропуски согласных, а также пропуски слов, вызываемые недостаточностью слухо-речевой или моторной памяти; зрительно-пространственные ошибки: необычное написание букв, смешение близких по зрительному образу букв, а также пропуски и замены гласных [Ахутина, Бабаева, Корнеев, Кричевец, Егорова, 2008: 56].

В исследованиях Н.П. Павловой на материале письменных текстов детей-инофонов и русскоговорящих детей отмечается, что в ненормативных написаниях детей проявились особенности диалектной фонологической системы. Особенно ярко проявилось «еканье», т.е. произношение [э] на месте [и] или [а] после мягких согласных перед твердыми, наиболее типичное для северорусских говоров: *перог (пирог), деван (диван), чесы (часы), лесенок (лисенок)* и др. В письменных работах детей из Санкт-Петербурга находит отражение принятое в литературном языке «иканье»: *симя (семья), тибе (тебе), матимитика (математика), дитишки (детишки)* и др. [Павлова, 2015: 86].

Отметим, что изучение ошибок полезно как с теоретической, так и с практической (педагогической) точки зрения. С теоретической точки зрения ошибки дают представление о действующих языковых правилах. Их можно рассматривать как инструмент для поиска языковых правил. С педагогической точки зрения изучение ошибок помогает усовершенствовать методику обучения языку: они дают информацию о том, в каких случаях и с какой частотой можно ожидать данные отклонения от нормы, позволяют их предвидеть, ранжировать и, в конечном счете, эффективнее преодолевать [Рахилина, 2015: 310].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Российская Федерация является активным участником миграционных процессов, происходящих в современном мире. Вместе с родителями мигрируют дети. Дети из семей иноязычных мигрантов владеют русским языком на пороговом, начальном уровне. Как носителей иностранного языка и соответствующей картины мира их относят к категории инофонов. Освоение русского языка детьми-инофонами происходит в условиях естественного билингвизма.

В главе рассмотрены основные подходы к определению билингвизма (двуязычия). Приведены мнения ученых относительно влияния билингвизма на речевое и психическое развитие ребенка. Проанализирован дискуссионный вопрос о сроках обучения иностранным языкам. Обосновано использование термина «дети-инофоны» в рамках изучаемой проблемы. Описаны уровни речевого развития ребенка-инофона по характеристике владения неродным языком.

Обосновано использование введенного в научный оборот Ю.Н. Карауловым понятия «вторичная языковая личность» применительно к детям-инофонам. В процессе усвоения русского языка происходит формирование вторичной языковой личности ребенка-инофона, предполагающее становление следующих ее структурных компонентов: лексикона, тезауруса и прагматикона.

Определен выбор необходимых готовностей к речевой деятельности из списка, предложенного Ю.Н. Карауловым, применительно к младшему школьному возрасту. Показано, что набор готовностей ребенка-инофона младшего школьного возраста отличается от готовностей русскоязычного ученика того же возраста.

Выделены критерии развития языковой личности младшего школьника и описаны факторы развития языковой личности младшего школьника. Рассмотрены следующие уровни языковой личности ребенка (по Г.И. Богину): уровень правильности, уровень интериоризации и уровень насыщенности. В младшем школьном возрасте идет формирование всех трех уровней языковой личности. В норме 1-й и 2-й уровни должны быть сформированы в полном объеме к окончанию начальной школы, а 3-й уровень продолжает формироваться до окончания средней школы.

У детей-инофонов, как правило, отмечаются значительные затруднения в усвоении русского языка, в частности его лексического состава (лексико-семантический уровень языковой личности). Лакуны в лексическом запасе могут снижать качество выполнения письменных текстов (диктантов, изложений, сочинений) из-за трудностей их понимания.

Значительные затруднения инофон испытывает и при усвоении грамматики русского языка (лексико-семантический уровень языковой личности). Именно в области морфологических (грамматических) категорий языки наиболее радикально отличаются друг от друга. В этой области в языковом сознании инофона должны происходить наиболее серьезные изменения.

В главе показаны разные условия формирования лингво-когнитивного уровня языковой личности (тезауруса) у русскоговорящего ребенка и ребенка-инофона.

Становление мотивационного уровня языковой личности (прагматикона) затруднено, в частности, из-за сложности овладения фонетикой русского языка, а также влиянием звукопроизносительной стороны родного языка при освоении русского. Слабое усвоение фонетики тормозит овладение языком как средством общения.

Свидетельством самостоятельности в построении собственной языковой системы у инофонов является наличие в речи ошибок.

Распространенным методом изучения письма инофонов является метод изучения «отрицательного языкового материала», или ошибок. В лингвистике выделяются два типа ошибок: межъязыковые и внутриязыковые. Межъязыковые ошибки обусловлены межъязыковой интерференцией, а внутриязыковые («ошибки развития», «генетические ошибки») отражают специфику процесса овладения языком. В письменных текстах детей-инофонов могут наблюдаться оба типа ошибок.

В главе представлен портрет языковой личности ребёнка-инофона младшего школьного возраста на основе анализа ошибок речевой деятельности. Описаны наиболее типичные ошибки в устной и письменной речи детей-инофонов на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом уровнях. Показано, что в сознании инофонов происходит взаимодействие двух языковых систем (родного языка и русского как неродного), приводящее к межъязыковым ошибкам.

В заключительном разделе содержится обзор исследований, посвященных изучению особенностей письменных текстов детей-инофонов с выделением характерных ошибок. Рассмотрены различные классификации ошибок такого рода, предложенные в разное время такими исследователями, как С.Н. Цейтлин, Т.В. Кузьмина, Е.Ю. Протасова, А.А. Корнеев, Р.Б. Сабаткоев, Т.А. Круглякова, Т.М. Иванцова, А.П. Утешева и др..

В данном диссертационном исследовании в основу выделения типов ошибок в письменных текстах детей-инофонов младшего школьного возраста была положена классификация ошибок, предложенная коллективом авторов: Т.В. Ахутиной, Ю.Д. Бабаевой, А.А. Корнеевым, А.Н. Кричевец, О.И. Егоровой.

Указанная классификация предполагает следующие типы ошибок: 1) ошибки, связанные с построением текста (синтаксические, нарушения порядка слов, прагматико-семантические); 2) неспецифические ошибки (орфографические и пунктуационные); 3) специфические, или

дисграфические, ошибки (персеверации, антиципации, пропуски букв и слогов, замены и пропуски согласных и гласных, а также пропуски слов, смешение близких по зрительному образу букв и др.).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ИНОФОНА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация экспериментального изучения языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста

Реализация поставленных задач с целью изучения вторичной языковой личности ребенка-инофона осуществлялась с помощью следующих методов исследования:

1) анкетирование педагогов школ г. Череповца;

2) анкетирование детей-инофонов младшего школьного возраста:

− анкета на выявление языковой и этнической идентичности детей-инофонов,

− анкета на выявление особенностей прагматикона языковой личности;

3) тестирование детей-инофонов младшего школьного возраста:

− тест на изучение лексикона на основе «Картинного словаря русского языка» в авторстве И.В. Баранникова [Баранников, 1993];

− методика «Кто я?» в авторстве М. Куна, направленная на выявление тезауруса языковой личности;

4) анализ учебных письменных текстов (списываний, диктантов, изложений и сочинений) детей младшего школьного возраста − как русскоязычных, так и инофонов;

5) корпусный метод – при разработке параметров и создании электронной базы речевых ошибок детей-инофонов;

6) методы математической обработки данных: многофункциональный коэффициент углового преобразования Фишера.

В качестве испытуемых в экспериментальном исследовании приняли участие 39 инофонов и 25 русскоязычных детей младшего школьного возраста. В анкетировании приняли участие 112 педагогов из 37 общеобразовательных школ г. Череповца Вологодской области.

Перейдем к обоснованию использования вышеперечисленных методов. С целью изучения особенностей социокультурной и языковой адаптации детей из национальных семей нами было проведено анкетирование педагогов общеобразовательных школ г. Череповца Вологодской области. Собирались следующие данные: национальный состав обучающихся общеобразовательных школ города; распределение детей-инофонов по звеньям обучения (начальная школа, среднее звено, старшие классы); наличие проблем у администрации и учителей с родителями и обучающимися; успеваемость детей; предложения по оптимизации системы образования данной категории школьников.

Актуальность данного анкетирования обусловлена тем, что, как правило, обсуждение вопросов обучения детей-инофонов в контексте миграционных процессов в России в целом происходит без опоры на социологические данные. Сведения о количестве детей-инофонов во многих регионах, в том числе в городе Череповце и в целом в Вологодской области, которую традиционно относят к моноэтническим регионам Российской Федерации, отсутствуют. Исследователи Д.А. Александров и В.А. Иванюшина, которые одними из первых в России провели социолингвистическое исследование детей-мигрантов, проживающих в одном из российских мегаполисов − в Санкт-Петербурге, отмечают, что, как правило, неизвестны этнический состав, уровень владения русским языком, распределение детей по звеньям обучения и т.д. [Александров, Иванюшина, 2012]. Перечисленные аспекты интеграции детей-инофонов были включены в разработанную нами анкету (см. Приложение 1).

Анкета была предложена администрации 38 общеобразовательных школ г. Череповца. На вопросы анкеты ответили представители 37 школ: №№ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 43; не возвратили анкету из школы № 14 (соответственно процент не возвращенных анкет составил 2,6 %).

С целью изучения языковой и этнической идентичности нами было проведено анкетирование детей-инофонов младшего школьного возраста. Данные анкетирования позволили нам узнать, какой язык дети считают родным и к какой национальности они себя относят, а также выявить факторы, влияющие на становление языковой и этнической идентичности (язык домашнего общения, длительность проживания в России). Анкетирование обучающихся было проведено в общеобразовательных школах № 20 и № 30 г. Череповца (собрано 19 анкет). Нами использовалась анкета в авторстве Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной [Александров, Иванюшина, 2012] (см. Приложение 2).

Для исследования компонентов прагматикона нами было проведено дополнительное анкетирование детей-инофонов. Для выявления мотивационного компонента детям предлагалось ответить на следующие вопросы: «Нравится ли тебе изучать русский язык?», «Зачем тебе нужно изучать русский язык?». Для изучения речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях школьникам предлагалось ответить на вопросы: «Трудно ли тебе общаться на русском языке?», «Трудно ли тебе писать на русском языке?», «Какие тексты тебе трудно писать на русском языке (списывание, диктанты, изложения, сочинения)?» (см. Приложение 3). В опросе приняли участие 18 учащихся младшего школьного возраста (8 учащихся из школы № 18 и 10 учащихся из школы № 30).

С целью изучения лексикона использовался тест на основе «Картинного словаря русского языка» в авторстве И.В. Баранникова и др. (см. Приложение 5). Изучение лексического запаса детей-инофонов

младшего школьного возраста проводилось на базе школ № 18 и № 30. Детям предлагалось назвать 261 картинку из данного словаря. Проверялся активный словарь существительных, прилагательных и глаголов.

Методика «Кто я?» в авторстве М. Куна в сочетании с беседой с детьми об их представлениях об окружающем мире нацелена на выявление тезауруса языковой личности. Диагностикой было охвачено 20 детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в иноязычных семьях, учащихся школ №№ 1, 18, 20, 29, 33, 38 (коррекционная школа).

Основным методом исследования в нашем диссертационном исследовании является анализ ошибок в письменных текстах детей-инофонов младшего школьного возраста. Школьникам предлагалось выполнить различные виды письменных работ: списывание, диктант, изложение, сочинение. В основном этот метод позволяет изучить так называемый нулевой уровень языковой личности (лексико-семантический, или лексикон). Изложения и сочинения в некоторой степени могут раскрыть особенности первого уровня языковой личности (лингво-когнитивного, или тезауруса), т.к., помимо письменной репрезентации лексикона и фонда грамматических знаний, указанные типы учебных текстов в определенной степени раскрывают картину мира инофона. Различные виды письменных работ, на наш взгляд, позволяют выявить разные типы ошибок у детей-инофонов: неспецифические (орфографические и пунктуационные), специфические (дисграфические) и ошибки, связанные с построением текста.

На начальном этапе изучения письменно-речевой деятельности нами был предложен диктант (см. Приложение 4). Диктант − наиболее стандартная форма проверки уровня речевой и языковой готовности для начальной ступени общего образования. Наполнение диктанта учитывало типичные ошибки при формировании навыка грамотного письма как у русскоязычных детей, так и у детей-инофонов.

Диктант «Медведь» включал 41 слово.

Медведь

Пришла осень. Позолотила она все вокруг. Начался листопад. Медведь нашел себе яму под деревом. Там много сухих листьев и веток. Медведь сделал себе берлогу и лег там. Ударил мороз. Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу. Тепло медведю под снегом.

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

Высокий уровень – нет ошибок в диктанте, почерк разборчивый, исправлений нет.

Средний уровень – 1-2 ошибки, почерк разборчивый, 1-3 исправления.

Ниже среднего – 3-8 ошибок, почерк не очень разборчивый, более 3 исправлений.

Низкий уровень – 9 и более ошибок, почерк неразборчивый, множественные исправления.

Очень низкий уровень – задание не выполнено.

Диктант «Медведь» был предложен для выполнения 9 азербайджанцам и 3 талышам, учащимся школ №№ 1, 18, 20, 29, 33, 38 (коррекционная школа), а также 25 русскоязычным учащимся школы № 5. Проанализировано в общей сложности 37 текстов.

Следующий этап изучения языковой личности ребенка-инофона на материале письменных текстов предполагал анализ различных видов письменных работ: списываний, диктантов, изложений, сочинений. Анализ ошибок выполнялся в том числе в рамках разработки и наполнения электронной базы ошибок детей-инофонов. Диагностикой было охвачено 27 детей-инофонов младшего школьного возраста, учащихся школ №№ 4, 18, 20, 30. Проанализировано 80 текстов.

Обработка материала проводилась с помощью корпусного метода. Перечислим параметры, выбранные для представления в базе: имя, возраст, пол, родной язык, целевое слово, часть речи, контекст[1] (контекст, включающий ошибку), нормативное написание, контекст[2] (контекст с

исправленной ошибкой), тип текста, категория ошибки, вид ошибки, год сбора материала.

Всего было охвачено 39 детей-инофонов младшего школьного возраста. Проанализировано 117 письменных текстов.

Таким образом, нами был разработан комплекс экспериментальных процедур с использованием методов анкетирования, тестирования, анализа ошибок в письменных текстах, нацеленный на изучение трехуровневой структуры языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста. Надежность и достоверность данных обеспечивалась репрезентативностью выборки испытуемых, а также методами математической обработки данных.

В следующем разделе представим результаты исследования этнической и языковой идентичности детей-инофонов. На наш взгляд, этническая и языковая идентичность оказывают значимое влияние на формирование вторичной языковой личности ребенка-инофона, определяя особенности его лексикона, тезауруса и прагматикона.

2.2. Языковая и этническая идентичность детей-инофонов

По мнению исследователей, языковая идентичность и идентичность этническая находятся в сложном диалектическом взаимодействии [Бучилова, 2018: 144]. Так, еще в 1806 году И.Г. Фихте утверждал, что определяющей особенностью нации служит язык. В теоретической лингвистике связь между языком и культурой впервые была отчётливо сформулирована Вильгельмом фон Гумбольдтом. На современном уровне развития лингвистической (и в целом гуманитарной) науки очевидно, что в языке запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-

эстетические, художественные и воспитательные идеалы [Макарова, 2009: 103].

Относительно взаимосвязи языка и этничности существуют два противоположных мнения. С точки зрения примордиалистов, эта связь обязательна, неоспорима, закреплена преемственностью между поколениями. Сохранение подлинной этнической идентичности, по их мнению, невозможно без традиционно связанного с нею языка. С точки зрения конструктивистов, утрата связи с языком не всегда приводит к утрате соответствующей идентичности [Кузнецова, 2011: 104]. Как отмечает Е.Ю. Макарова, в случае, когда некоторые представители этноса отходят от своего этнического языка, он все же сохраняет роль этнического символа и определяет внутреннюю настроенность человека на исполнение заложенных в нем с детства этнокультурных норм [Макарова, 2009: 187].

У детей-инофонов, обучающихся в российских школах, родной язык, как правило, является языком домашнего общения, а русский язык − средством общения с социумом (с учителями, одноклассниками и др.). Писать на языке своих родителей инофоны в большинстве случаев не умеют. Обучаясь в российских школах, они овладевают письменностью на русском языке. Для многих из них русский язык становится доминирующим и воспринимается как родной.

В современных полиэтнических образовательных учреждениях Российской Федерации, в том числе Вологодской области, обучаются представители различных национальностей (народностей). Однако статистические данные об учащихся-инофонах отсутствуют, что и обусловило задачи нашего исследования на первом этапе: выяснить национальный состав полиэтнических классов и факторы, влияющие на становление вторичной языковой личности ребенка-инофона (возраст, время пребывания в России, речевой инпут и др.).

В 2015 году нами было проведено анкетирование педагогов с целью сбора статистических данных относительно количества двуязычных детей, обучающихся в общеобразовательных школах г. Череповца. Анкетированием было охвачено 37 общеобразовательных школ г. Череповца.

В ходе анкетирования было выявлено 384 ребенка из иноязычных семей. В начальной школе обучается 194 ребенка (50,5 %); в среднем звене – 161 ребенок (41,9 %); в старших классах – 29 детей (7,6 %).

Из 384 двуязычных детей, обучающихся в общеобразовательных школах г. Череповца, примерно 93 % воспитываются в национальных семьях азербайджанцев, украинцев, таджиков, армян, узбеков, киргизов. Остальные национальности в школах города Череповца представлены незначительным количеством обучающихся. Было выявлено, что в 2015/ 2016 учебном году в школах г. Череповца обучались представители 18 национальностей [Бучилова, Алиева, 2016: 49-73].

На следующем этапе исследования (2017-2019 гг.) изучалась языковая и этническая идентичность детей-инофонов, обучающихся в школах города Череповца Вологодской области, а также были выявлены факторы, оказывающие влияние на формирование идентичности такого рода (время пребывания в России, речевой инпут, родной язык и др.).

Для изучения языковой и этнической идентичности детей-инофонов нами было проведено анкетирование обучающихся в общеобразовательных школах №№ 4, 18, 20, 30 г. Череповца и в сельской школе (д. Ирдоматка, Череповецкий район) (собрано 40 анкет). Использовалась анкета в авторстве Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной [Александров, Иванюшина, 2012].

Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Языковая и этническая идентичность детей-инофонов, обучающихся в школах города Череповца (данные в %)

самоназвания, данные детьми - инофонами	**количество детей-инофонов**					**общий процент**
	№ 4	№ 18	№ 20	№ 30	школа в д.Ирдоматка	все обучающиеся
русские	44,4	37,5	27,3	62,5	-	37.5
указали свою национальность	55,6	62,5	63,6	37,5	100	60
указали две национальности	-	-	9,1	-	-	2,5
язык, являющийся родным, по мнению детей	№ 4	№ 18	№ 20	№ 30	школа в д.Ирдоматка	**общий процент**
русский	44,4	12,5	27,3	75	100	45
язык своей национальности	55,6	87,5	72,7	25	-	55
два языка считают родными	-	-	-	-	-	-

Итак, русскими себя считают 37,5% детей из семей мигрантов. Русский язык считают родным 45% школьников из числа детей, определенных по совокупности родного языка родителей и региона происхождения как «дети-инофоны». Отметим, что в аналогичном исследовании Д.А. Александрова и В.А. Иванюшиной (2009), проведенном в школах Санкт-Петербурга, число школьников из семей иноэтнических мигрантов, назвавших себя русскими, составило 23,6%.

Данные по самоидентификации детей различаются по школам. Наиболее высокий процент обучающихся из иноязычных семей, но считающих себя русскими в школе № 30. Это может быть обусловлено тем, что район школы № 30 является традиционным местом проживания семей мигрантов уже многие годы, так как здесь ранее находился городской рынок. Из таблицы 2 видно, что семьи мигрантов проживают в этом районе уже

достаточно давно: более 90 % из них проживают в России не менее 5 лет. В школе № 20 несколько иная картина: примерно половина семей мигрантов проживает в России менее 5 лет. В школе № 18 25% семей мигрантов проживает в России менее 5 лет. Однако фактор времени проживания не оказывает прямолинейного влияния на национальную самоидентификацию. Так, обучающиеся в сельской школе (д. Ирдоматка, Череповецкий район), несмотря на то, что все родились в России, отнесли себя к азербайджанцам.

Достаточно большой процент респондентов (45%) считают своим родным языком русский. Наиболее высокий процент отмечается у обучающихся в школе № 30 (75 %) и в сельской школе (д. Ирдоматка, Череповецкий район) (100 %). Определяющим фактором считаем время пребывания детей в России (90 % обучающихся в школе № 30 проживают в России не менее 5 лет; все обучающиеся в Ирдоматской школе родились в России). Речевой инпут (прежде всего язык домашнего общения) также оказывает значимое влияние на выбор родного языка: 62,5% родителей обучающихся в школе № 30 и 75% родителей обучающихся в Ирдоматской школе с детьми дома общаются на русском языке.

Отмечается некоторая противоречивость в самоидентификации детей-инофонов. Наиболее ярко она проявилась у обучающихся в Ирдоматской школе: все школьники (4 человека) отнесли себя к азербайджанцам, однако родным языком считают русский.

Результаты анализа факторов, оказывающих влияние на формирование языковой и этнической идентичности, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Факторы, оказывающие влияние на формирование языковой и этнической идентичности школьников из иноязычных семей (данные в %)

Факторы						
родной язык родителей (по мнению детей)	**количество детей-инофонов**					**общий процент**
	№ 4	№ 18	№ 20	№ 30	школа в д.Ирдоматка	все обучающиеся
русский язык	22,2	-	9,1	37,5	-	15
язык своей национальности	77,6	100	72,7	50	100	77,5
два языка	-	-	18,2	12,5	-	7,5
язык общения с ребенком дома	№ 4	№ 18	№ 20	№ 30	школа в д.Ирдоматка	общий процент
русский язык	33,3	12,5	18,2	62,5	75	35
язык своей национальности	33,3	50	63,6	37,5	25	45
два языка	33,3	37,5	18,2	-	-	20
длительность проживания семьи в России	№ 4	№ 18	№ 20	№ 30	школа в д.Ирдоматка	**общий процент**
менее года	-	12,5	9,1	-	-	5
1-4 года	-	12,5	54,5	-	-	17,5
5-10 лет	-	37,5	18,2	37,5	-	22.5
более 10 лет	100	37,5	18,2	50	100	52.5
В России живут предыдущие поколения (бабушки, дедушки).	-	-	-	12,5	-	2,5

В семьях большинства детей, относящих себя к русским, дома говорят с ними по-русски. Эти семьи достаточно длительный период проживают в России (есть семья, проживающая в России с 60-х годов XX века). В семьях, в которых дети относят себя к другим национальностям, в большинстве случаев дома говорят на национальном языке, и эти семьи относительно недавно переехали жить в Россию. В смешанных семьях украинцев, где один родитель русский, а другой украинец, все дети относят себя к русским и

родным языком считают русский, несмотря на кратковременность пребывания в России.

Таким образом, язык домашнего общения, длительность проживания семьи в России, близость родного языка к русскому оказывают значительное влияние на формирование языковой и этнической идентичности ребенка. Данные факторы в дальнейшем были учтены нами при моделировании языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста.

Отметим, что при работе с детьми-инофонами необходимо учитывать уровень знаний, динамику представлений в зависимости от этапа обучения, национальные, социальные, психологические особенности, ценностные ориентации и мотивационную сферу. Для здорового развития личности двуязычного ребенка необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и культурой. Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру, в то же время предотвращая опасность деэтнизации и маргинализации [Яковлева, 2014: 345].

Следует отметить, что билингвизм не имеет абсолютных недостатков. Наоборот, могут возникнуть большие проблемы, когда ребенок теряет родной язык, связанный с семьей, эмоциями и идентификацией себя как личности. Существует ряд переменных, которые могут повлиять на результаты развития билингва. К этим переменным относятся: контекст, в котором ребенок слышит язык, отношение родителей к двузычию, статус языка(-ов) в обществе, а также социокультурный контекст, в котором воспитывается ребенок. Общее положительное отношение и одобрение языка, который изучает ребенок-билингв, играют важную роль в развитии ребенка, обеспечивая положительные результаты. Родители могут

разговаривать на своем родном языке дома и позволять детям изучать и использовать второй язык в школе. При таких условиях дети не только сохраняют тесную связь со своей культурой, но также развивают тесную связь с другими культурами [Nikoladis, Carbonier, Popescu, 2016].

Правильно организованная работа по приобщению учащихся-инофонов к изучению русского языка и культуры, а также родного языка и культуры, будет способствовать формированию у них вторичной языковой личности, в структуре которой будут представлены коммуникативная, межкультурная и лингвистическая компетенции.

Развитие многоязычной и поликультурной языковой личности является актуальной задачей в век «мультикультурного диалога» (по определению П. Щедровицкого). Именно такая личность способна принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации, реализовывать себя в рамках диалога культур [Дзюба, 2009: 63].

2.3. Особенности структуры языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста

Важнейшим структурным компонентом языковой личности является лексикон. Лакуны в лексическом запасе могут снижать качество выполнения письменных текстов (списываний, диктантов, изложений, сочинений) из-за трудностей их понимания.

Изучение лексического запаса детей-инофонов младшего школьного возраста проводилось в марте 2019 года на базе общеобразовательных школ № 18 и № 30. В качестве информантов выступили 18 двуязычных детей, обучающихся в начальной школе. В эксперименте приняли участие школьники разных национальностей: таджики (4 ребенка), украинцы (4

ребенка), азербайджанцы (3 ребенка), узбеки (3 ребенка), армяне (2 ребенка), грузины (1 ребенок), казахи (1 ребенок).

Организация исследования лексикона предполагала два этапа: первый этап – анкетирование; второй этап – тест на изучение лексикона [Бучилова, 2019: 33-40].

Рассмотрим результаты анкетирования. Так, считают своим родным языком национальный язык 38,9 % детей, считают родным русский язык также 38, %, считают родными оба языка – 22,2 %. Следует отметить, что все дети из смешанных семей (один из родителей русский по национальности) выбрали в качестве родного русский язык. Язык домашнего общения в 33,3 % семей – национальный, в 44,5 % семей – русский, в 22,2 % семей – два языка. Поясним, что в смешанных семьях, как правило, в качестве языка домашнего общения используется русский. Некоторые трудности в устном общении с друзьями, одноклассниками, учителями отметили 27,8 %, а затруднения в письме – 33,3 % респондентов. При конкретизации трудностей письма было выявлено, что все участники опроса испытывают затруднения в каких-либо видах письменных текстов: 16,6 % – при списывании текста, 61,1 % – при написании диктантов; 61,1 % – при написании изложений, 72,2 % – при написании сочинений. При этом 50 % детей отметили, что в русских текстах часто встречаются незнакомые им слова, 50 % – что незнакомые слова встречаются в русских текстах иногда. В большинстве случаев (72,2 %) дети-инофоны не умеют писать на языке своих родителей. Думают на русском языке 72,2 % испытуемых, на языке своих родителей – 16,7 %, а на двух языках – 11,1 %.

Тест на изучение лексикона проводился на основе «Картинного словаря русского языка» в авторстве И.В. Баранникова [Баранников, 1993]. Детям предлагалось назвать 261 картинку из данного словаря. Проверялся активный словарь существительных, прилагательных и глаголов.

Показатели успешности выполнения теста представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели успешности выполнения теста на изучение лексикона детей-инофонов младшего школьного возраста (данные в %)

Название лексического раздела	**Показатель успешности обучающихся (школа № 18)**	**Показатель успешности обучающихся (школа № 30)**	**Общий показатель успешности**
Школа	79,2	88,3	84,3
Учебные вещи	82,4	77,6	79,7
В библиотеке	81,3	82,5	81,9
В столовой	97,9	96,7	97,2
Дом	90	100	95,6
Семья	83	95,5	89,9
Человек. Люди	65,3	72,2	69,1
Продукты питания	91,3	89,6	90,3
Овощи	72,3	90	82,1
Фрукты	73,2	82,9	78,6
Ягоды	35,4	46,7	41,7
Цветы	34,6	44,6	40,2
Лес. Деревья	52,5	55,5	54,2
Грибы	40	42	41,1
Дикие животные	77,7	87,8	83,3
Домашние животные	71,9	74	73,1
Какой? (словарь прилагательных)	68,8	52	59,4
Что делает? (словарь глаголов)	70,3	77,5	74,3
Общий процент успешности выполнения теста	**73,7**	**73**	**73,5**

В целом успешность выполнения теста составила 73,5 %. Различия в данных тестирования в двух школах статистически не значимы. При этом у школьников вызвали затруднения одни и те же лексические разделы.

Приведем результаты изучения субстантивного словаря младших школьников-инофонов. Наиболее сложными темами оказались такие, как: «Ягоды» (41,7 % успешности), «Цветы» (40,2 % успешности), «Лес. Деревья» (54,2 % успешности), «Грибы» (41,1 % успешности). Перечислим некоторые конкретные слова из различных лексических разделов, наименее знакомые

детям-инофонам. Так, слово *карта* знают только 25 % информантов, *указка, портфель* − 37,5 % (лексические разделы «Школа», «Учебные вещи»). В лексических разделах «Семья», «Человек. Люди» малознакомыми для инофонов оказались такие слова, как *внук* (37,5 %), *женщина* (25 %). В лексических разделах «Овощи», «Фрукты» и «Ягоды» − *редиска, репа* (37,5 %), *свекла* (25 %), *персик*, *черешня* (37,5 %), *хурма* (12,5 %), *смородина, черника* (37,5 %), *брусника, рябина* (12,5 %). Менее трети испытуемых смогли назвать такие цветы и деревья, как *василек, гвоздика, ландыш, мак, незабудка, подснежник, фиалка, ива, каштан, клен, лиственница.* Отмечались затруднения при назывании некоторых диких и домашних животных: *лось, носорог, рысь, осел, козел, ягненок* (37,5 %), *морж, тюлень* (25 %).

Соотнесем результаты проведенного нами эксперимента с данными других исследователей. Как показал анализ экспериментальных данных, полученных В.А. Рытиковой, в группе иноязычных детей средние показатели пассивного и активного субстантивного словаря заметно меньше, чем в группе русскоязычных монолингвов. Соответственно лакун в словаре у детей-инофонов заметно больше, чем у русскоязычных монолингвов [Рытикова, 2010: 210-211].

Нами выявлен невысокий процент успешности по активному адъективному словарю (59,4 % успешности). Все дети правильно назвали только 2 признака предмета: *большой* и *маленький*. Прилагательное *высокий* в большинстве случаев заменили прилагательным *большой* (70 %). Прилагательное *низкий* заменили прилагательным *маленький* (60 %). Прилагательным *большой* обозначали также признаки *длинный*, *толстый, широкий*, а прилагательным *маленький − короткий, тонкий, узкий*.

Приведем данные экспериментов других исследователей. Так, Т.А. Марголиной под научным руководством С.Н. Цейтлин было проведено исследование сформированности адъективного словаря у младших

школьников-инофонов. Проведенный эксперимент на материале 40 качественных прилагательных показал, что адъективный словарь инофонов на треть «отстает» от словаря русскоязычных сверстников. Пассивный словарь на 37 % шире активного, в то время как у русскоязычных сверстников эта разница составляет только 1 % [Марголина, 2010: 231]. Автор отмечает, что прилагательные появляются в речи только при достаточном накоплении словаря существительных [там же: 239].

В нашем эксперименте менее половины информантов смогли правильно обозначить глаголами следующие действия, изображенные на картинках: *борется, встречает, вяжет, гребет, ищет, катается, косит.*

В экспериментальном исследовании Е.М. Остапенко под научным руководством Т.А. Кругляковой было выявлено, что для детей-инофонов характерно активное использование лишь четырех глаголов движения: *идти, ехать, бежать, лететь.* Типичной ошибкой инофонов является неправильное употребление разнонаправленных и однонаправленных глаголов движения [Остапенко, 2010: 250]. Стойкими у представителей других национальностей являются ошибки в употреблении вида глагола. [Цейтлин, 2009: 210].

В рамках нашего диссертационного исследования не проводилось целенаправленного изучения употребления детьми-инофонами разнонаправленных и однонаправленных глаголов движения, а также употребления вида глагола. Тем не менее, при анализе письменных текстов детей-инофонов данные ошибки учитывались и анализировались. Более детальное изучение ошибок в употреблении глаголов может стать предметом дальнейшего исследования.

Следует отметить значимые различия в показателях успешности теста у отдельных испытуемых. Так, Орзу (таджик, 2 класс) выполнил задания теста с показателем 92 % успешности. Фариза (таджичка, 1 класс) выполнила задания теста с показателем 43 % успешности. Семьи обоих школьников

живут в России давно (более 10 лет). Язык домашнего общения в семье Орзу русский. Орзу относит себя к русскому народу и родным языком считает русский. В семье Фаризы дома говорят на двух языках (русском и таджикском). Фариза относит себя к русскому народу, но родным языком считает таджикский. Писать дети по-таджикски не умеют, думают на русском языке. Отметим, что такие показатели, как время пребывания в России, возраст детей и речевой инпут в семьях этих детей достаточно схожи, однако показатели теста различны. Следовательно, для выявления особенностей формирования лексикона необходимо учитывать и другие факторы, например такие, как особенности интеллектуального, речевого развития детей и др., что не входит в рамки нашего диссертационного исследования, но может быть изучено в дальнейшем.

Оказывает влияние на особенности лексикона, на наш взгляд, и близость русского языка к языку инофона. Так, у всех школьников-украинцев (4 школьника) результаты выше среднего показателя успешности теста в целом (81,3% успешности). Так, Вероника (украинка, 3 класс) выполнила тест с показателем 81,2% успешности. Семья проживает в России с лета 2018 года. Язык домашнего общения – русский. Вероника относит себя к русскому народу, родным языком считает русский. Немного умеет писать по-украински. Думает на русском языке. Отметим, что в семьях всех украинских школьников с ними общаются на русском языке и все они русский язык считают для себя родным. Отметим некоторые замены слов: *резинка* – «терка», *булка* – «круглый хлеб», *булочка* – «пряник», *свекла* – «буряк», *вышивает* – «шьет», «вязает», *вяжет* – «вышивает», *колет* – «рубит», *косит* – «рубит», *качается* – «катается», *портфель* – «сумка», *журнал* – «газета», *щенок* – «собаченок», *ягненок* – «барашек» и др.

У детей-инофонов, родной язык которых неродственен русскому языку, показатели по тесту, как правило, ниже, несмотря на то, что семьи долгое время проживают в России. Так, Ошехон (узбечка, 1 класс)

выполнила тест с показателем успешности 64,4 %, Айдан (азербайджанка, 1 класс) выполнила тест с показателем успешности 67,4 %, Гэзал (азербайджанка, 2 класс) выполнила тест с показателем успешности 73,6 %. Дети родились в России, дома с Ошехон говорят на узбекском, с Айдан и Гэзал − на двух языках. Ошехон относит себя к узбекскому народу, Гэзал и Айдан – к азербайджанскому. На языке своих родителей дети писать не могут. Ошехон и Гэзал думают на русском языке, Айдан – на азербайджанском. Дети считают родными два языка: язык своих родителей и русский. Испытывают затруднения при написании текстов на русском языке, одной из причин этого является наличие в текстах незнакомых слов. Отметим некоторые замены слов: *резинка* – «стиралка», *портфель* – «сумка», *дневник* – «тетрадь», *указка* – «палка», *стакан* – «чашка», *василек* – «вайс», *сыроежка* – «сырая», *сосиски* – «колбаса», *козел* – «рогатый», *козленок* – «лошаденок», *теленок* – «коровенок», *ягненок* – «огонек», *вышивает* – «шьет», *качается* – «катается», *колет* – «режет», *косит* – «убирает», *ведет* – «вез», *вытирается* – «терется», *звенит* – «поет», *лает* – «лавкает», *барабанит* – «стучит» и др.

Лакуны в лексиконе детей-инофонов сказываются на качестве их письменных текстов на русском языке: слова могут быть неизвестны детям, что приводит к их ошибочному написанию. Так, при анализе 44 письменных текстов 11 детей-инофонов младшего школьного возраста, учащихся общеобразовательной школы № 20 г. Череповца, было выявлено 468 ошибочных написаний, из которых причины 43 ошибок (9,2% от общего количества ошибок), как мы предполагаем, кроются в незнании русских слов. Примеры: *седоспны гриа* (съедобный гриб); *у делни дард* (У Елены торт).

Как отмечалось в первой главе, лексикон включает также фонд грамматических знаний. Взаимодействие индивидуального ментального лексикона и индивидуальной ментальной грамматики является основой формирования языковой системы личности. Нами выявлены следующие

грамматические (синтаксические) ошибки на основе анализа указанных 44 текстов: неправильное употребление вида, рода, времени и числа глагола – 13 случаев; неправильный падеж и число существительного – 19 случаев; неправильное согласование существительного с прилагательным, местоимением, другим существительным – 4 случая. Эти ошибки мы относим к грамматическим (синтаксическим). Синтаксические ошибки составили 7,7 % от общего количества неправильных написаний.

Таким образом, результаты анкетирования и тестирования показывают целесообразность специальной работы по обогащению и уточнению русской лексики у детей-инофонов. Отметим, что работа над формированием лексической картины мира является первостепенной в начальной школе, что определяется тем, что именно в ней закрепляется связь языка и действительности. Лингвистическое образование младших школьников должно решать следующие задачи: формирование словаря с опорой на идеографический подход и закономерности познания ребенком действительности; уточнение семантической структуры слова в языковом сознании ребенка с опорой на внутрисловную и межсловную парадигматику, совершенствование грамматического строя речи с опорой на семантические и асемантические грамматические категории, включение мотивов, связанных с процессом коммуникации и познанием самого языка [Демышева 2007: 8; Ларченко, Мальчевская, 2018].

Кроме того, исследователи отмечают, что динамические процессы в лексиконе языковой личности находят отражение на всех уровнях языковой личности: вербально-семантическом, лингво-когнитивном, мотивационно-прагматическом [Гончарова, 2009: 9].

В настоящее время разработаны специальные учебные комплексы по решению данной проблемы. Один из них – в авторстве О.Н. Каленковой. В учебно-методическом комплексе О.Н. Каленковой указываются примерные нормативы лексического запаса детей-инофонов младшего школьного

возраста и основные лексические темы, которые должен усвоить ребенок 6-8 лет. Этот лексический материал сформирован в ассоциативно-тематические ряды и включен в учебные темы, которые в свою очередь положены в основу речевой практики. Так, лексический минимум нулевого уровня составляет 1000 единиц. Перечислим основные лексические темы, включенные в методический комплекс: «Школа. Наши занятия», «Город. Я в транспорте», «Мой дом. Где я живу. Моя квартира», «Мой день. Мой распорядок дня», «Времена года. Сезонная одежда», «Растительный мир. Культурные растения. Что где растет», «Животный мир. Домашние животные и их детеныши», «Питание. Что и когда мы едим», «Здоровье. Я иду к врачу. Я вызываю врача», «Магазин. В торговом центре», «Мои друзья. Играем вместе. Детская площадка». Всего 22 темы, в каждой теме по 10 занятий. Учебный материал предназначен для детей 6-7 лет и разработан с учетом данных о психологических особенностях возрастной группы. Указанные психологические особенности также определяют и формы обучения (максимальное использование на занятии наглядных пособий, игровых заданий). Учебно-методический комплекс универсален, так как позволяет организовать работу с детьми разных национальностей в различных образовательных учреждениях. У преподавателя есть возможность творчески подойти к отбору учебного материала, ориентируясь на индивидуальные особенности детей. Предлагается включать новую лексику в определенном контексте, подкреплять иллюстрацией и сразу включать в речь [Каленкова, 2015: 4].

По нашему мнению, методический комплекс в авторстве О.Н. Каленковой целесообразно применять на дополнительных занятиях по русскому языку с детьми-инофонами. Для классов, в которых большинство обучающихся русскоговорящие школьники, данный комплекс не актуален.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно указать следующие задачи: расширение стимульного материала (увеличение

количества заданий на изучение адъективного и предикативного словаря), включение заданий не только на изучение возможностей детей устно называть картинки, но и на изучение их возможностей письменного обозначения предметов, признаков, действий, а также предполагается более детальное изучение влияния лакун в лексиконе на качество письменных текстов [Бучилова, 2019: 33-40].

Далее нами была предпринята попытка изучения тезауруса языковой личности ребенка-инофона. В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в иноязычных семьях: 9 азербайджанцев, 3 талыша, 5 узбеков, 2 армянина, 1 вьетнамец.

Тезаурус языковой личности (лингво-когнитивный уровень) представляет систему знаний о мире, «образ мира». Так, согласно концепции Пиаже, в младшем школьном возрасте ребенок должен четко идентифицировать себя со своим государством, выдвигать основания для идентификации (национальность родителей, место проживания, родной язык).

Дети-инофоны, по данным нашего экспериментального исследования, по-разному ответили на вопросы относительно того, какой язык считают своим родным, относительно национальности и гражданства. В значительной мере это определяется временем проживания в России. Так, вьетнамец, семья которого проживает в России около 18 лет, указал в качестве родных два языка (русский и вьетнамский), назвал себя русским по национальности и гражданином России. Однако на тему «Моя Родина» нарисовал вьетнамский флаг. Узбек, семья которого приехала в Россию примерно 2 года назад, назвал родным узбекский язык, отнес себя к узбекам и гражданам Узбекистана. Приведем примеры понимания детьми гражданства: «ты долго живешь в одной стране», «защищать родину и не нарушать законы», «любить свою страну, говорить на языке этой страны», «любить свою родину» [Бучилова, 2019: 29-35].

Немаловажное место в системе знаний о мире представляет образ самого себя. Конструирование «Образа Я» осуществлялось нами с помощью методики «Кто я?» в авторстве М. Куна. Метод ранжирования позволил нам выстроить следующую иерархию наименований себя младшими школьниками-инофонами: *ученик (ученица)* – 100%; *мальчик (девочка)* – 88%; *сын (дочь)* – 75%; *друг (подружка)* – 63%; *человек* – 50%; идентификация по своему имени (*Хабиб, Дима, Лева* – русификация национальных имен) − 38%; *брат (сестра)* – 38%; *внук (внучка)* – 38%; *гражданин* – 25%; *житель* − 25%; *узбек* – 12,5%; *помощница* – 12,5%; *защитник* − 12,5%; *я* – 12,5% [Бучилова, 2019: 29-35].

Как видим, дети-инофоны в силу определенных обстоятельств могут испытывать значительные затруднения в формировании тезауруса, или картины мира, и собственной идентичности, что обуславливается сосуществованием в их окружении двух языковых систем и двух культур (национальной и русской).

В лингвистическом аспекте важно учитывать соотношение в восприятии ребенка-инофона следующих показателей: какой язык он считает для себя родным, на каком языке он думает и испытывает ли он затруднения при передаче своих мыслей на русском языке. Эти показатели, на наш взгляд, определяют возможности ребенка передать «картину мира» с помощью языка в письменном и устном варианте.

В начале этого раздела были приведены основные результаты анкетирования 18 двуязычных детей младшего школьного возраста, проведенного нами в марте 2019 года. Анализ этих данных позволяет сделать вывод об определенных особенностях лингво-когнитивного уровня (тезауруса) детей-инофонов.

Так, считают своим родным языком национальный язык 38,9 % детей, считают родным русский язык также 38,9 %, считают родными оба языка –

22,2 %. Думают на русском языке 72,2 % испытуемых, на языке своих родителей – 16,7 %, а на двух языках – 11,1 %.

Переход мышления на русский язык свидетельствует, что русский язык для большинства инофонов становится доминирующим, даже в том случае, если он не считается родным. Соответственно репрезентация «картины мира» происходит на русском языке не только в письменном, но и в устном варианте. Отметим, что подавляющее большинство инофонов (72,2%) не владеют языком своих родителей в письменном варианте, что обусловливает невозможность передачи «картины мира» с помощью письменных текстов на национальном языке. Однако при создании письменных текстов на русском языке у инофонов, как правило, отмечаются те или иные затруднения. Лингво-когнитивный уровень (тезаурус) языковой личности наиболее ярко проявляется при написании изложений и сочинений, так как в этих видах письменных текстов учащимся необходимо самим выстраивать логику повествования, выбирать «ключевые слова», выражать свои мысли. По результатам анкетирования 61,1 % инофонов испытывают затруднения при написании изложений, 72,2 % − при написании сочинений.

Несформированность тезауруса (лингво-когнитивного уровня языковой личности) обусловливает затруднения инофонов при выполнении письменных работ, особенно при создании собственных письменных текстов (изложений и сочинений). Так, Хоанг (вьетнамец, 3 класс) смог написать только первую часть изложения текста «Кошка и еж», состоящего из трех частей, из-за трудностей восприятия текста в целом, логических взаимосвязей его частей, понимания ключевых слов.

Приведем пример сочинения на тему «Зимние каникулы» (Айгюн, азербайджанка, 3 класс): *«Наступили зимнии каникулы. В последний день в школе перед Новым годом мы устроили праздник. Было весело. Когда наступили каникулы я вместе с сестрой пошли гулять мы слипили снеговика. Кнам приходил дед мороз. Ночью показывали солюты. Я любила делать*

гирлянды и игрушки на елку. Я помогала маме мыть посуду, делать уборку. Было очень весело».

Перечислим ошибки, связанные с построением текста, оставив без внимания орфографические, пунктуационные и дисграфические ошибки. Считаем, что ошибки, связанные с построением текста, с одной стороны, отражают картину мира автора сочинения, с другой стороны, их наличие затрудняет восприятие текста читающим. Айгюн нарушила последовательность повествования: вначале надо было рассказать о празднике в школе, затем – переходить к рассказу о зимних каникулах. Тема праздника в школе не раскрыта, автор ограничился констатацией: «*Было весело*». Предложение: «*Когда наступили каникулы, я вместе с сестрой пошли гулять мы слипили снеговика***»** аграмматично и нелогично**.** Возможный вариант: *«На каникулах мы с сестрой много гуляли, лепили снеговиков»*. Предложение «*Ночью показывали солюты»* имеет нарушения в лексическом подборе слов. Возможный вариант: «В новогоднюю ночь было много салютов». Отметим также, что гирляндами и игрушками елка украшается перед новогодней ночью с салютами (в сочинении Айгюн нарушена последовательность событий).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в письменных текстах детей-инофонов отражаются особенности лингвокогнитивного уровня языковой личности (тезауруса). Противоречивость, «мозаичность» лингвокогнитивного уровня (например, родным языком инофоны считают национальный, думают на русском, либо родным языком считают национальный и думают на языке своих родителей, а также пороговое знание русского языка, затрудняющее выражение мыслей) приводят к ошибкам построения письменных текстов на русском языке (лексические, синтаксические ошибки, нарушение последовательности изложения событий и др.). (Примеры письменных текстов детей-инофонов младшего школьного возраста представлены в Приложении 6.)

Следующим этапом изучения языковой личности ребенка-инофона стало изучение прагматикона, т.е. выявление и характеристика мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, речевым поведением в различных коммуникативных ситуациях. Для выявления мотивационного компонента детям предлагалось ответить на следующие вопросы: «Нравится ли тебе изучать русский язык?», «Зачем тебе нужно изучать русский язык?». В опросе приняли участие 18 учащихся младшего школьного возраста (8 учащихся из школы № 18 и 10 учащихся из школы № 30).

Результаты опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты опроса детей-инофонов младшего школьного возраста относительно целей и мотивов изучения русского языка (данные в %)

Вопросы	**Школа № 18**	**Школа № 30**	**Общий показатель**
1. Нравится ли тебе изучать русский язык?			
да	87,5	90	89
нет	-	-	-
когда как	12,5	-	5,5
затрудняюсь ответить	-	10	5,5
2. Зачем тебе нужно изучать русский язык?			
чтобы общаться (с друзьями, учителями)	12,5	100	61,1
чтобы хорошо учиться	100	40	66,7
нет целей	-	-	-
другие цели	-	-	-

Как видим, результаты опроса свидетельствуют о сформированности мотивов и целей изучения русского языка детьми-инофонами младшего школьного возраста: 89 % респондентам нравится изучать русский язык. Ведущими мотивами изучения русского языка являются общение (61,7 %) и хорошая учеба (66,7 %) (разрешалось выбрать несколько мотивов).

С целью изучения речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях, а также изучения готовности к восприятию письменного текста (списывание текста), готовности к восприятию текста на слух (диктант), готовности к восприятию текста на слух и его воспроизводству (изложение); готовности к самостоятельному созданию текста (сочинение) также использовался метод опроса детей-инофонов младшего школьного возраста.

Результаты опроса представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты опроса детей-инофонов младшего школьного возраста относительно их речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях и трудностей написания письменных текстов (данные в %)

Вопросы	**Школа № 18**	**Школа № 30**	**Общий показатель**
1. Трудно ли тебе говорить по-русски (общаться с друзьями, учителями)?			
да	37,5	-	16,7
нет	62,5	80	72,2
иногда	-	20	11,1
2. Трудно ли тебе писать по-русски?			
да	37,5	10	22,2
нет	37,5	90	66,7
иногда	25	-	11,1
3. Какие тексты тебе трудно писать по-русски?			
списывать текст	-	30	16,7
писать диктант	50	70	61
писать изложение	50	70	61
писать сочинение	62,5	80	72,2

Итак, большинство детей-инофонов, по их собственному мнению, не испытывают трудностей в общении с учителями и одноклассниками на русском языке (72,2 %). Некоторые трудности в устном общении с друзьями, одноклассниками, учителями отметили 27,8 % респондентов. В зависимости от коммуникативной ситуации дети могут переключаться с родного

национального языка на русский и наоборот. Так, в общении с родителями в 33,3 % семьях используется национальный язык, в 44,5 % семьях − русский, в 22,2 % семьях – два языка (поясним, что в данной выборке из 18 семей 4 семьи – это смешанные семьи украинцев и русских, в которых языком домашнего общения является русский).

Достаточно оптимистично дети оценили в целом свои возможности письма на русском языке. Большинство младших школьников считают, что не испытывают трудностей при письме на русском языке (66,7 %), затруднения в письменной форме речи отметили 33,3 % респондентов. При конкретизации трудностей письма нами было выявлено, что все участники опроса испытывают затруднения в каких-либо видах письменных текстов: 16,7 % − при списывании текста (готовность к восприятию письменного текста); 61 % − при написании диктантов (готовность к восприятию текста на слух); 61 % − при написании изложений (готовность к восприятию текста на слух и его воспроизводству); 72,2% − при написании сочинений (готовность к самостоятельному созданию текста).

Данные относительно речевого поведения детей-инофонов в различных коммуникативных ситуациях и их успешности при обучении русскому языку были уточнены нами с помощью анкетирования администрации, социальных педагогов и учителей школ. В анкетировании приняли участие представители 37 школ г. Череповца. Так, 47 % из 113 респондентов отметили наличие языковых трудностей (барьеров) у данной категории детей при обучении русскому языку; 17,3% респондентов указали на наличие культурных и религиозных отличий. По результатам опроса, проблем общения с одноклассниками и учителями у детей-инофонов практически нет; респонденты отметили, что дети приветливы, контактны, общительны.

В следующем разделе будут рассмотрены речевые ошибки разного типа в письменных текстах детей-инофонов.

2.4. Изучение языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста на материале письменных текстов

Письменные тексты на русском языке являются важной составляющей характеристики вторичной языковой личности ребенка-инофона. С помощью них составляется представление о письменной языковой личности инофона.

В 2014 году нами было проведено изучение письменных текстов азербайджанцев и талышей младшего школьного возраста (всего 12 детей: 9 азербайджанцев и 3 талыша), обучающихся в школах г. Череповца.

В качестве контрольного текста был предложен диктант «Медведь» (41 слово). Контрольный диктант, так же как и творческие работы, относится к так называемым «целостным» упражнениям, которые предполагают функционирование орфографического действия в целом [Савельева, Аширов, 2018: 237].

Представим характеристику детей и их речевого инпута. Братья Гейдар (9 лет) и Хосе (8 лет) – азербайджанцы, родились в России, ходили в детский сад, дома разговаривают по-азербайджански, письменная речь на азербайджанском не сформирована; устная русская речь сформирована; в диктанте Гейдар допустил только одну ошибку на соединение букв «р» и «л» в слове «берлога», орфографических ошибок в диктанте нет. У Хосе в диктанте 13 ошибок. На момент диагностики братья посещали МБОУ «СОШ № 33» г. Череповца (в настоящее время проживают в Азербайджане). Успеваемость в школе: у старшего брата – средняя, у младшего – ниже среднего уровня (проблемы с русским языком).

Братья Нуран (9 лет) и Нурай (8 лет) (МБОУ «СОШ № 18» г. Череповца) – азербайджанцы, родились в России, ходили в детский сад, дома разговаривают по-азербайджански, письменная речь на азербайджанском не сформирована; по-русски общаются на бытовом уровне,

глубоких знаний русского языка нет; в диктанте Нуран допустил 29 ошибок, Нурай – 24 ошибки. Успеваемость в школе – ниже среднего уровня (проблемы с русским языком).

Братья Сахир (9 лет), Супхан (8 лет) – азербайджанцы, родились в России, ходили в детский сад, дома разговаривают по-азербайджански, письменная речь на азербайджанском не сформирована; по-русски общаются на бытовом уровне, глубоких знаний русского языка нет. Письменная речь на русском также не сформирована. Письменное задание (диктант «Медведь») выполнить не смогли. Успеваемость в школе – низкая (проблемы с русским языком). Оба брата переведены из коррекционных классов общеобразовательной школы в МБС(К)ОУОВОВЗ «Специальную (коррекционную) общеобразовательная школу VIII вида № 38».

Нурлан (9 лет) – азербайджанец, родился в Азербайджане, живет по 2-3 месяца в Азербайджане и в России; занимается с репетитором; по-азербайджански говорит хорошо, письменной речи нет; по-русски разговаривает на бытовом уровне; в диктанте допустил 13 ошибок. Обучается в МБОУ «СОШ № 1» г. Череповца. Успеваемость в школе − ниже среднего уровня (проблемы с русским языком).

Гумрал (9 лет) – азербайджанка. Семья приехала в Россию 2 года назад. Дома разговаривают по-азербайджански. Отмечаются пропуски школьных занятий. В диктанте допустила 17 ошибок. Обучается в МБОУ «СОШ № 20» г. Череповца. Успеваемость в школе − ниже среднего уровня (проблемы с русским языком).

Али (8 лет) – родился в Азербайджане, по национальности – талыш. На русском и на талышском хорошо разговаривает, на азербайджанском языке − плохо. В диктанте допустил только 2 ошибки (в конце предложения не поставил точку и написал с ошибкой одно слово: «листобад» (*листопад*), сам ее исправил. Обучается в МБОУ «СОШ № 29» г. Череповца. Средний уровень успеваемости в школе.

Самира А. (9 лет) – талышка, родилась в России, ходила в детский сад. Лучше говорит на талышском. Азербайджанский и русский – на бытовом уровне. В диктанте допустила 12 ошибок. Обучается в МБОУ «СОШ № 29» г. Череповца. Успеваемость в школе − ниже среднего уровня (проблемы с русским языком).

Самира М. (8 лет) − талышка, родилась в Азербайджане. Семья приехала в Россию 2 года назад. Ходила в детский сад, занимается с репетитором. Так как старшей сестре уже 16 лет и ее надо выдавать замуж, семья в ближайшее время уезжает на родину. На момент проведения исследования обучалась в МБОУ «СОШ № 29». В диктанте допустила 2 ошибки. Успеваемость в школе – средняя.

Наргиз (9 лет) – азербайджанка. Родители и дети (Наргиз и ее старший брат, студент университета) – граждане РФ. У мамы высшее образование, у папы – среднее специальное. Дома разговаривают на русском языке. В диктанте допустила 22 ошибки. На момент проведения исследования обучалась в МБОУ «СОШ № 20». Успеваемость в школе соответствует среднему уровню, однако отмечаются проблемы с русским языком.

Как видим, у всех детей не сформирована письменная речь на родном языке (азербайджанском или талышском), устная русская речь соответствует бытовому уровню, нет глубокого знания русского языка. Данный уровень владения языком не препятствует общению со сверстниками и взрослыми, но у детей возникают проблемы при обучении в школе. Уровень сформированности письменной речи – ниже среднего у большинства информантов, средний – у двух школьников, а у двух детей (братьев Супхана и Сахира) письмо не сформировано.

В таблице 6 представлен анализ орфографических, дисграфических и пунктуационных ошибок в диктантах детей-инофонов из семей азербайджанцев и талышей, обучающихся в школах г. Череповца.

Таблица 6

Анализ орфографических, дисграфических и пунктуационных ошибок в диктантах детей-инофонов младшего школьного возраста

Орфографические ошибки		
Характер орфограммы, на которую допущена ошибка	**Примеры неправильных написаний**	**Количество учащихся, допустивших ошибку**
Проверяемые безударные гласные в корне слова	нач**и**лся, нач**е**лся, (нач**а**лся), д**и**ревя, д**и**ревья (д**е**ревья), под дер**и**вам (под дер**е**вом), т**и**пло (т**е**пло), паз**а**лотила (поз**о**лотила), н**о**шел (н**а**шел), ос**и**нь (ос**е**нь)	Нуран, Нурай, Самира А., Наргиз 40 %
Непроверяемые гласные и согласные в корне слова	н**о**чался (н**а**чался), м**и**дветь (м**е**дведь), с**и**бе (с**е**бе), м**а**раз, м**а**роз (м**о**роз),	Нуран, Нурай, Самира М., Наргиз 40 %
Проверяемые согласные в корне слова	листопа**т** (листопа**д**), мидве**т**ь (медвед**ь**), лё**к** (лё**г**), вакру**к** (вокру**г**), моро**с** (моро**з**)	Нуран, Нурай 20 %
Буквы И, У, А, Ё после шипящих	запуш**ы**л (запуш**и**л), наш**о**л (наш**ё**л)	Нуран, Нурай 10 %
Разделительные Ъ и Ь	листей, листиев, листев (лист**ь**ев), диревя (дерев**ь**я), деревя (дерев**ь**я)	Нуран, Самира Б., Гумрал, Хосе 40 %
Раздельное написание предлогов с другими словами	В диктанте «Медведь» 2 раза встречается предлог *под*	ошибок в раздельном написании предлога с другими словами не было; отмечена ошибка в написании самого предлога: п**ат** (п**од**) Нуран – 10%
Употребление Ь для обозначения мягкости согласных	мидвед, медвед (медвед**ь**), осен (осен**ь**)	Нуран, Самира А., Наргиз 30 %
Гласные и согласные в приставках	П**а**залотила, (позолотила), в**а**крук (вокруг), п**а**крыл (п**о**крыл)	Нурай, Самира А., Самира М., Гумрал 40 %
Большая буква в именах собственных и в начале предложений	**п**ришла осень (Пришла осень). **п**озолотила она всё вокруг.(Позолотила она все вокруг). Позолотила **О**на все вокруг. (Позолотила она все вокруг). Там много сухих листиев. **И** веток. (Там много сухих листьев и веток). **м**едведь. сделалсебе. берлогу.	Нурлан, Хосе, Гумрал 30 %

	и. лег. там. (Медведь сделал себе берлогу и лег там). **у**дарил. мороз. (Ударил мороз).	
Ошибки в написании наречий	много**а** (много**о**)	Нуран, Наргиз 10 %
Правописание суффиксов	вет**ак** (вет**ок**), сдел**о**л (сдел**а**л), начал**са** (начал**ся**)	Нурай, Наргиз, Гумрал 30 %
Правописание соединительной гласной в сложных словах	Лист**а**пад (лист**о**пад)	Наргиз 10 %
Дисграфические ошибки детей-инофонов, обусловленные несформированностью звуко-буквенного анализа, фонематического восприятия, незнанием русских слов, влиянием родного языка (интерференциями)		
Ошибки в написании ударных гласных	мар**а**з (мор**о**з), берл**е**гу (берл**о**гу), т**о**м (т**а**м), позолотла (позолот**и**ла), уд**о**рил (уд**а**рил), листап**о**д (листоп**а**д)	Нуран, Самира А., Нурлан, Хосе, Наргиз, Гумрал 60 %
Пропуск букв, слогов, слов	позлотила, позолотла (позолотила), вокрг (вокруг), брегу (берлогу), запшил (запушил), покры (покрыл), земю, змлю (землю), древя (деревья), медвде (медведю), Запушил снег деревья покрыл на берлогу мендведю под снегом. (Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу. Тепло медведю под снегом.)	Нуран, Самира А., Хосе, Наргиз 40 %
Добавление лишних букв, слогов, слов, словосочетаний	под д**в**еревам (под деревом), с**и**нег, с**е**нег (снег), про с**и**негом, пат **в** снега (под снегом), том много том много (там много)	Самира А., Нурлан, Наргиз, Нуран 40 %
Неправильное написание безударных падежных окончания имен существительных	лист**ей** (листь**ев**), пат в снег**а**, под снег**ам** (под снег**ом**), под дерив**ам,** дверев**ам** (под дерев**ом**), медвед**а** (медведю),	Нуран, Нурай, Самира А., 30 %
Неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия в целом (незнание слов)	Брегу, берл**а**гу (берлогу), листо**к**ад (листо**п**ад), листо**б**ад (листо**п**ад), за**т**ушли (за**п**ушил), про синегом (под снегом), ме**н**дведю (медведю), приш**н**а (пришла), д**в**еревом (деревом)	Нуран, Самира А., Али, Хосе, Наргиз 50 %
Слитное написание слов	сделалсебе (сделал себе)	Нуран 10 %

Пунктуационные ошибки		
Точка, ? и ! знаки в конце предложения	Ударил мороз затушли синег деревья… (Ударил мороз. Запушил снег деревья…). запушил снег деревя. Покрыл землю и берлогу тепло медведю. Под снегом (Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу. Тепло медведю под снегом.) Там много сухих листиев. И веток. (Там много сухих листьев и веток).	Самира А., Гумрал, Хосе, Нурлан, Али 50 %
Запятая при однородных членах	Затушли синег деревья покрыл землю и берлогу (Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу)	Самира А., Хосе, Гумрал 30 %

В диктантах 10 детей всего допущено 130 орфографических и дисграфических ошибок (двое детей − Супхан и Сахир − не справились с заданием). У 50% детей были пунктуационные ошибки (точка в конце предложения; запятая при однородных членах предложения). В диктанте у Гумрал поставлены точки после каждого слова.

В диктанте Супхана отмечается тенденция к консонантному письму. Так, слово *медведь* ребенок попытался представить следующим образом: «мвт», «медв», «мвде», слово *пришла* – «прша», слово *листопад* − «лстп», слово *запушил* − «зпж».

Сахир же попытался написать текст по собственному представлению. Его текст не соответствует предложенному образцу. (Примеры письменных текстов детей-инофонов младшего школьного возраста представлены в Приложении 6.)

В таблице 7 представлены обобщенные результаты по уровню сформированности письма в группе школьников из семей мигрантов.

Таблица 7

Распределение детей-инофонов по уровню сформированности письма

№№	Уровень сформированности письма	Количество детей
1	высокий	-
2	средний	2
3	ниже среднего	1
4	низкий	7
5	очень низкий	2

Таким образом, высокий уровень сформированности письма в данной группе детей нами выявлен не был.

К среднему уровню сформированности письма были отнесены работы двух школьников: Гейдара (азербайджанец, родился в России) и Али (талыш, родился в Азербайджане). В диктанте указанные инофоны допустили 1-2 ошибки (у Гейдара зафиксировано неправильное соединение букв «р» и «л»; Али написал «листобад» вместо *листопад* (сам исправил ошибку) и в конце последнего предложения забыл поставить точку). Оба ребенка занимаются с репетиторами по русскому языку.

Результаты диктанта одного ребенка (Самиры М., талышки, родившейся в Азербайджане) были отнесены к уровню сформированности письма ниже среднего. В диктанте допущено 3 ошибки, которые носят орфографический и дисграфический характер: «Ч…дарил» вместо *ударил* (раздельное написание слова), «мароз» вместо *мороз* (непроверяемая безударная гласная в корне слова), «берлагу» вместо *берлогу*» (ударная гласная). В работе есть неправильные начертания букв («Ч» вместо «У» в слове *ударил,* «Р», исправленное на «Т», в слове *тепло*).

К низкому уровню сформированности письма нами отнесены работы семерых школьников. В диктантах зафиксировано от 9 до 31 ошибки. Так, у Нурана (азербайджанец, родился в России), допустившего 31 ошибку, присутствуют все виды выше представленных ошибок (в таблице 6), кроме ошибок написания гласных и согласных в приставках и ошибок в написании

предлогов (в тексте встречается всего один предлог «под»). У Нурлана (азербайджанец, родился в Азербайджане) в диктанте 9 ошибок (ударные гласные: «том» вместо «там»; добавление лишних словосочетаний (их повтор); заглавная буква в начале предложения).

Супхан и Сахир (азербайджанцы, родились в России) с заданием не справились.

Таким образом, у большинства детей-инофонов по результатам исследования выявлены проблемы с письменной речью, что является свидетельством несформированности письменной языковой личности.

Далее нами будет представлено ранжирование допущенных ошибок в диктанте в зависимости от количества школьников, допустивших данный вид ошибки.

Ошибки в написании ударных гласных отмечены у 60% детей, справившихся с заданием. Скорее всего, здесь действует механизм сверхгенерализации: дети пишут «на всякий случай» под ударением «о» вместо «а» («уд**о**рил», «листоп**о**д», «т**о**м»), так как начинают усваивать закономерность русского письма: в безударной позиции буква «о» произносится как звук «а», а нужно писать букву «о». Данный вид ошибок характерен для русскоязычных школьников на более ранних ступенях овладения письмом (как правило, в дошкольном возрасте).

На втором месте оказались следующие виды ошибок: неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия и пунктуационные ошибки (у 50% детей). Ошибки неправильного написания слов могут быть связаны с лакунами в словарном запасе и несформированностью фонетико-фонематического восприятия и анализа. Пунктуационные ошибки обусловливаются незнанием или недостаточной закрепленностью пунктуационных правил.

У 40 % детей отмечены следующие виды ошибок: проверяемые безударные гласные в корне слова; непроверяемые гласные и согласные в

корне слова; разделительные Ъ и Ь; гласные и согласные в приставках; пропуск букв, слогов, слов; добавление лишних букв, слов, словосочетаний.

У 30 % школьников в диктанте выявлены следующие ошибки: употребление Ь для обозначения мягкости согласных; большая буква в именах собственных и в начале предложения; безударные падежные окончания имен существительных; запятая при однородных членах.

Остальные виды ошибок встречались у 10-20 % детей: проверяемые согласные в корне слова; буквы И, У, А, Ё после шипящих; безударные личные окончания глаголов; раздельное написание предлогов с другими словами; ошибки в написании наречий; правописание соединительной гласной в сложных словах; слитное написание слов.

Далее в целях сопоставления нами был проведен анализ выполнения задания (написания диктанта «Медведь») русскоязычными школьниками, обучающимися в начальной школе.

В таблице 8 представлен анализ ошибок в диктантах русскоязычных детей, обучающихся в МБОУ СОШ № 5.

Таблица 8

Анализ орфографических, дисграфических и пунктуационных ошибок в диктантах русскоязычных детей

Орфографические ошибки		
Характер орфограммы, на которую допущена ошибка	**Примеры неправильных написаний**	**Количество учащихся**
Проверяемые безударные гласные в корне слова	по з**а**л**а**тила (позолотила); **а**на (она)	2 школьника 8 %
Непроверяемые гласные и согласные в корне слова	ошибок нет	0 %
Проверяемые согласные в корне слова	ле**к** (лёг) – в 2-х диктантах; листопа**т** (листопад)	3 школьника 12 %
Буквы И, У, А, Ё после шипящих	наш**о**л (нашёл)	1 школьник 4 %
Разделительные Ъ и Ь	лис**ь**тев, лист**ъ**ев (листьев) - в 3-х диктантах; дерев**ъ**я (деревья) - в 3-х диктантах;	7 школьников 28 %

	медвед**ь**ю (медведю)	
Раздельное написание предлогов с другими словами	нет ошибок	0 %
Употребление Ь для обозначения мягкости согласных	нет ошибок	0 %
Гласные и согласные в приставках; ошибки в написании приставок	по золотила, по залатила (позолотила); на чался (начался)	2 школьника 8 %
Большая буква в именах собственных и в начале предложений	нет ошибок	0 %
Безударные личные окончания глаголов	нет ошибок	0 %
Ошибки в написании наречий	во круг (вокруг) - в 2-х диктантах	2 школьника 8 %
Правописание суффиксов	вет**а**к (веток)	1 школьник 4 %
Правописание соединительной гласной в сложных словах	нет ошибок	0 %
Дисграфические ошибки		
Ошибки в написании ударных гласных	нет ошибок	0 %
Пропуск букв, слогов, слов	полозотила она вокрг; позолотила всё вокруг (позолотила она всё вокруг); девья (деревья); вокрг (вокруг); дервья (деревья); медвдь (медведь)	5 школьников 20 %
Перестановки букв, слогов	полозотила (позолотила)	1 школьник 4 %
Добавление лишних букв, слогов, слов, словосочетаний	мед**е**ведь	1 школьник 4 %
Неправильное написание безударных падежных окончаний имен существительных	под снег**у** (под снегом); медвед**ё** (медведю)	2 школьника 8 %
Неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия в целом (незнания слов)	нет ошибок	0 %
Замена букв	покры**м** (покрыл); на**щ**ёл (нашёл)	2 школьника 8 %
Слитное написание слов	нет ошибок	0 %

Ошибки в написании предлогов	пот (под)	1 школьник 4 %
Пунктуационные ошибки		
Точка, ? и ! знаки в конце предложения	нет ошибок	0 %
Запятая при однородных членах	Запушил, снег девья покрыл землю и берлогу. (Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу); лишние запятые: …яму, под деревом (…яму под деревом); там, много сухих листъев… (там много сухих листьев); сделал, и лёг… (сделал и лёг…); землю, и берлогу (землю и берлогу)	2 школьника 8 %

В таблице 9 представлены обобщенные результаты по уровню сформированности письма в группе русскоязычных детей, обучающихся в начальной школе.

Таблица 9

Распределение русскоязычных детей младшего школьного возраста по уровню сформированности письма

№№	Уровень сформированности письма	Количество детей
1	высокий	-
2	средний	14
3	ниже среднего	10
4	низкий	1
5	очень низкий	-

Таким образом, высокий уровень сформированности письма в данной группе детей нами выявлен не был.

В общей сложности русскоязычные школьники допустили в 25 диктантах 42 ошибки: 37 орфографических и дисграфических и 5 пунктуационных, а также 80 исправлений.

К среднему уровню сформированности письма нами были отнесены работы 14 школьников: в диктанте дети допустили 1-2 ошибки; почерк разборчивый, допускалось 1-3 исправления.

Уровень сформированности письма ниже среднего продемонстрировали 10 детей. В диктантах данной группы школьников 3-8 ошибок, почерк не очень разборчивый, содержится более 3 исправлений.

Низкий уровень отмечен у одного школьника (Данила М.) – в диктанте допустил 9 орфографических и дисграфических ошибок и 3 пунктуационные ошибки, сделал 8 исправлений.

В таблице 10 представлен сопоставительный статистический анализ успешности написания диктанта в группах детей-инофонов и русскоязычных детей младшего школьного возраста. Для статистического анализа использовалось угловое преобразование Фишера.

Таблица 10

Сопоставительный статистический анализ успешности написания диктанта в группах детей-инофонов и русскоязычных детей младшего школьного возраста

Уровень сформированности письма	Количество детей-инофонов	Количество детей-инофонов в %	Количество русскоязычных детей	Количество русскоязычных детей в %	Статистические различия
высокий	-	-	-	-	φ = не знач.
средний	2	16,7	14	56	φ = 2,42; знач. при $p \leq 0,01$
ниже среднего	1	8,3	10	40	φ = 2,24; знач. при $p \leq 0,05$
низкий	7	58,3	1	4	φ = 3,8; знач. при $p \leq 0,01$
очень низкий	2	16,7	-	-	φ = 2,4; знач. при $p \leq 0,01$

Статистические подсчеты с использованием углового преобразования Фишера показывают наличие статистически значимых различий по показателям распределения русскоязычных детей и детей-инофонов младшего школьного возраста в зависимости от успешности написания диктанта. Так, если русскоязычные школьники в основном справились с

заданием, продемонстрировав средний уровень успешности, то иноязычные школьники продемонстрировали низкий уровень успешности.

Таким образом, проведенное исследование на материале письменных текстов (диктантов) убедительно доказывает несформированность письменной языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста. Сделаем некоторые обобщения относительно выборки информантов (12 детей младшего школьного возраста: 9 азербайджанцев и 3 талыша). Родные языки инофонов (азербайджанский и талышский) не являются родственными русскому языку. Азербайджанский язык относится к тюркским языкам. У талышей есть свой язык, ближе к персидскому, чем к азербайджанскому. Талышский язык − прямой потомок иранского языка азери (азари). Восемь детей родились в России, посещали дошкольные учреждения. В Азербайджане родились четверо детей. Язык домашнего общения в 11 семьях – национальный. Неродственность родного языка инофонов русскому языку и речевой инпут (язык домашнего общения в 92% семей – национальный) оказывают влияние на формирование письменной языковой личности инофонов. Письменная языковая личность большинства информантов не сформирована, несмотря на такие факторы, как время проживания в России и посещение дошкольного учреждения (66,7 % детей родились в России). Помимо перечисленных факторов есть и другие (например, уровень интеллектуального и речевого развития), которые могут оказывать влияние на особенности письменной языковой личности, оставшиеся вне рамок нашего диссертационного исследования. Так, братья Супхан и Сахир, не справившиеся с заданием, родились в России, посещали детский сад. В связи с неуспеваемостью переведены из общеобразовательной школы в коррекционную.

Исследование письменной языковой личности инофонов было продолжено весной 2018 года на базе МБОУ «СОШ № 20» г. Череповца Вологодской области. В качестве информантов выступили 11 младших

школьников: 3 армян, 3 узбеков, 2 украинцев, 1 азербайджанец, 1 таджик, 1 вьетнамец. Нами было проанализировано 44 текста (23 диктанта, 9 списываний, 5 словарных диктантов, 3 текста-рассуждения, 4 изложения). Выявлено 468 ошибочных написаний.

Сопоставим результаты нашего исследования с исследованиями других авторов. Так, С.Н. Цейтлин отмечает следующие наиболее типичные ошибки в текстах детей-инофонов: ошибки на обозначение мягкости; ошибки на неразграничение звонкости – глухости; ошибки, связанные с изменением ритмической структуры слова, а также специфические ошибки, не характерные для русскоговорящих детей: замена О – А и Е – И под ударением [Цейтлин, 2005: 168-179].

Ошибки на обозначение мягкости в нашем исследовании составили 10% от общего количества ошибочных написаний. Выявлено 19 ошибок в употреблении Ь для обозначения мягкости (17 случаев – пропуск Ь: *несколко, ден*; 1 случай – лишний Ь: *песьну* (песню); 1 случай – замена Ь на Ю: *осеню* (осень)). Выявлено также 28 ошибок в употреблении йотированных гласных для обозначения мягкости предыдущих согласных. Примеры ошибочных написаний: *тулаень* (тюлень), *лублу* (люблю), *дада* (дядя).

Ошибки на неразграничение звонкости – глухости составили 3% от общего количества ошибочных написаний: *класса* (глаза) – всего 14 ошибок.

Ошибки, связанные с изменением ритмической структуры слова, с уменьшением или увеличение количества слогов, составили 16% от общего количества ошибочных написаний. В 54 случаях отмечен пропуск гласных: *ент (енот),* в 20 случаях – добавление гласных: *винизу* (внизу).

В ходе анализа текстов нами выявлено 11 специфических ошибок: замена О – А и Е – И под ударением: *хвотит* (хватит), *до встричи* (до встречи).

В предыдущих разделах мы отмечали, что слова из диктантов могут быть неизвестны детям, что ведет к их ошибочному написанию. В нашем

исследовании отмечено 43 ошибки (9,2% от общего количества ошибок), причины которых, как мы предполагаем, кроются в незнании русских слов.

Т.М. Иванцова подчеркивает, что для инофонов свойственна такая специфическая ошибка, как отсутствие согласованности в формах числа (*сбрала они крошка и понесла* – о муравьях) [Иванцова, 2010: 216-222]. Нами выявлены следующие ошибки на согласование: неправильное употребление вида, рода, времени и числа глагола – 13 случаев; неправильный падеж и число существительного – 19 случаев; неправильное согласование существительного с прилагательным, местоимением, другим существительным – 4 случая. Эти ошибки мы относим к синтаксическим. В целом синтаксические ошибки составили 7,7% от общего количества неправильных написаний.

В исследовании Е.Ю. Протасовой отмечается, что многие графические девиации могут рассматриваться как ошибки внутреннего диктанта (ребенок произносит слово с ошибочным акцентом, соответственно записывает не то, что слышит, а то, что мог бы сказать сам) [Протасова, 2013: 224-235]. Нами выявлено 38 случаев неправильного написания слов из-за трудностей восприятия отдельных фонем: *зурчат* (журчат); 34 случая неправильного написания слов из-за трудностей восприятия слов с йотированными гласными: *тода* (тетя); 13 случаев замены Ы на И: *мишка* (мышка); 13 случаев замены И на Е и наоборот: *будит* (будет). Всего 98 случаев, что составляет 21% от общего количества ошибочных написаний.

Отметим, что несформированность фонемной системы русского языка у инофонов является одной из основных причин ошибок в письменных текстах. В нашем исследовании ошибки, связанные с трудностями восприятия фонемного состава слов, составили около 30% (трудности восприятия русского слова в целом – 9,2% и трудности восприятия отдельных фонем – 21%).

Типы ошибок и их количество зависят от вида письменного текста. В диктантах, сочинениях и изложениях инофоны делают, как правило, значимо больше ошибок, чем при списывании текста. Так, Мариам (армянка, 3 класс) в диктанте «Протоптали тропинку» (48 слов) сделала 23 ошибки, получив отметку «2», а при списывании текста «Чей нос лучше?» (70 слов) допустила всего 2 ошибки, получив отметку «4».

В текстах-рассуждениях и сочинениях у инофонов значимо больше лексико-синтаксических ошибок по сравнению с диктантами и списываниями. В самостоятельно составленных текстах много непонятных слов, в некоторых местах тексты не поддаются прочтению.

Далее нами было проанализировано в общей сложности 28 письменных текстов (16 диктантов, 4 изложения, 4 текста-рассуждения, 4 контрольных списывания), а также орфографические диктанты и упражнения шестерых детей-инофонов, обучающихся в МБОУ «СОШ № 20» г. Череповца.

Специфические ошибки в письменных текстах детей-инофонов младшего школьного возраста, учащихся МБОУ «СОШ № 20» г. Череповца Вологодской области, представлены в таблице 11.

Таблица 11

Специфические ошибки в письменных текстах детей-инофонов младшего школьного возраста

Виды ошибок	**Примеры неправильных написаний**	**Количество ошибок**
Разделительные Ъ и Ь	воробя (воробь**я**), подехать (под**ъ**ехать), падем (под**ъ**ем), обявить (об**ъ**явить), сесть (с**ъ**есть), соловиная (солов**ь**иная), с**ь**ела (с**ъ**ела)	11
Употребление Ь для обозначения мягкости согласных	несколко (несколько), воскресени (воскресенье, надо заботится (надо заботит**ь**ся), ден (ден**ь**), котовилс (готовили**сь**), летат (летат**ь**), вес (вес**ь**)	13
Ошибки в написании ударных гласных	вы к**о**ждом (в каждом), хв**о**дит (хватит), т**о**к (так), д**о**рат (дарят), д**о**рат (дарит)	5

Пропуск букв, слогов	пролегла (пролег**а**ла), пердвинули (пер**е**двинули), к колоцу (колод**ц**у), бабук (ба**м**бук), бегоню (бего**т**ню), хвст (хв**о**ст), ижинер (и**н**женер), векла (**с**векла), ент (ен**о**т), серй (сер**ы**й), сдели (сде**л**али)	52
Пропуск слов	**она** – пропущено подлежащее в предложении; смотрел города (смотрел **на** города) – пропущен предлог; падем гору (подъем **в** гору) – пропущен предлог; Совы живут **к**ундре (совы живут **в** тундре) – пропущен предлог	6
Добавление лишних букв, слогов, слов, словосочетаний	в**ы** кождом (в каждом), тул**а**ень (тюлень), белы**й**е (белые), гуля**й**ут (гуляют); итот на **до на** кток (идет на каток), к отл**о**лету (к отлету), в**и**низу (внизу)	16
Неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия (в целом слова, словосочетания)	извечемньн урок (извлеченный урок); У делни дард (У Елены торт); прошана (вместо: прощальные голоса птиц): сасмурлас (зажмурилась); дуркай (другая); радявяуяса (радуются); они гярасиви (красивы), ыдпрок (вдруг)	38
Неправильное написание слов из-за трудностей восприятия отдельных фонем	**з**урчат (журчат), **д**равы (травы), бе**т**ный (бедный), под**ц**тавил (подставил), и**т**от (идет), **к**отовилс (готовились), род**м**ым (родным), пока**с**алась (показалась), да**ш**е (даже), **к**ла**с**а (глаза), б**о**стро (быстро), ме**ш**тал (мечтал)	30
Неправильное написание слов с йотированными гласными	т**у**л**а**ень (тюлень), д**а**д**а** (дядя), Тол**а** (Толя). т**о**д**а** (тетя), у л**у**бы (у Любы), **й**ст (ест), л**у**бит (любит), гуля**йу**т (гуляют), Вн**а** (Ваня), пету (Петю), ит**о**т (идет), к отл**о**лету (к отлету)	25
Замена **ы** на **и**	д**и**мок (Дымок), р**и**бу (рыбу), птиц**и** (птицы), они гярасив**и** (красивы)	4
Неправильное согласование прилагательного с существительным	лохмат**ый** ворона (лохматая ворона), жоелт**о** севетки (желтые цветки), чутесн**у** потарки (чудесные подарки)	3
Неправильный падеж существительного	увидела одуванчик**а** (одуванчик); как бабушк**у** к колоцу пройдет; придет в магозин**у;** мимо одуванчик	14
Неправильное употребление вида, рода и времени глагола	зима лето теснил (теснила), торопятся (торопились), поспал (уснул), ходила (шла); и теперь одуванчик по путишествует (путешествует)	10

В данной таблице приведены примеры ошибок в письменных текстах вьетнамца Хоанга (3 класс), азербайджанца Рихарда (4 класс), армянки Арман (1 класс), узбека Курбана (4 класс), украинок Миланы и Софьи (2 и 4 классы). Семья Хоанга проживает в России 20 лет. Остальные семьи – 3-5

лет. Русский является языком домашнего общения в семьях украинок, в остальных семьях язык домашнего общения – родной язык ребенка и его родителей. Украинки считают своим родным языком русский. Остальные учащиеся родным языком считают свой национальный язык.

Таким образом, испытуемые относятся к различным национальностям, что соответствует реальным ситуациям обучения в полиэтнических классах Российской Федерации. В этом отношении наиболее благоприятная ситуация освоения русской грамоты наблюдается у украинок (Миланы и Софьи). Как известно, украинский язык относится к восточнославянской группе языков, так же, как русский и белорусский. Кроме того, языком домашнего общения в семьях Миланы и Софьи является русский язык. Остальные учащиеся находятся в достаточно сложной ситуации освоения неродного русского языка: родной язык не похож на русский и дома родители общаются с ребенком на национальном языке.

Сделаем некоторые пояснения относительно национальных языков, которые являются языками домашнего общения в семьях учащихся. Так, вьетнамский язык относится к вьетской группе языков австроазиатской семьи, азербайджанский и узбекский – к тюркским языкам, армянский – к индоевропейской семье языков.

Выявленные при анализе текстов ошибки свидетельствуют о значительных затруднениях детей-инофонов при выполнении ими письменных работ. Во многих случаях дети руководствуются фонетическим принципом письма: «как слышу, так и пишу»: *х**а**рошо* (хорошо), *алея* (аллея), *тр**а**лебус* (троллейбус), *с**е**рень* (сирень) и др. В некоторых случаях используют стратегию гиперкомпенсации: «на всякий случай надо писать букву О»: *вы к**о**ждом* (в каждом), *хв**о**дит* (хватит). Значительные затруднения вызывают у учащихся-инофонов малознакомые русские слова (*тундра, матовый, пассивный* и др.), слова с разделительными Ъ и Ь, предлоги.

Приведем некоторые примеры выполненных работ с анализом допущенных ошибок. Милана (украинка, 2 класс) в диктанте «Васька» (27 слов) допустила всего одну ошибку: *хвст* (хвост), вероятно по невнимательности. При контрольном списывании «Где зимуют бабочки?» (48 слов) не допустила ни одной ошибки.

Софья (украинка, 4 класс) в диктанте «Конец августа» (77 слов) сделала 4 орфографических и фонетико-графических ошибки (*за ком**о**рами, воскресен**и**е, на доро**ш**ке, на тр**о**ве*), 3 пунктуационных ошибки (пропуск запятых между однородными членами предложения и лишняя запятая между однородными членами с союзом **и**) и пропустила одно слово (*день*). При контрольном списывании «Лесная столовая» (105 слов) допустила 2 ошибки: *развес**е**ли* (развес**и**ли), *надо заботится* (надо заботит**ь**ся). В некоторых случаях (примеры из словарных диктантов) использует стратегию гиперкомпенсации: ***о**ннотация* (аннотация), *к**о**лендарь* (календарь), *с**о**лют* (салют).

Как указывалось выше, школьницы-украинки находятся в наиболее выгодной ситуации в отношении формирования письменной языковой личности, так как украинский язык родственен русскому, а также благодаря речевому инпуту – языком домашнего общения в семьях украинок является русский.

Хоанг (вьетнамец, 3 класс) написал диктант «Весна» (41 слово) с 9 орфографическими и дисграфическими ошибками: *на дв**а**ре весна* (на дворе весна), ***з**урчат р**о**уч**и**и* (журчат ручьи), *з**а**лотые сере**ш**ки* (золотые сережки), *г**а**ласа* (голоса), *много р**о**боты* (много работы), *х**а**рошо* (хорошо).

Анализ упражнений, орфографических диктантов свидетельствует о непонимании Хоангом значений некоторых слов, соответственно графический облик слов изменен до неузнаваемости: *седостпны гриа* (съедобный гриб), *ватовый* (матовый), *извечемньн урок* (извлеченный урок).

Следует отметить, что изложения являются для инофонов более сложным видом письменных текстов по сравнению с диктантами и списыванием. Так, Хоанг написал только первую часть изложения «Кошка и еж», состоящего из трех частей. При этом допустил большое количество орфографических, фонетико-графических и лексико-грамматических ошибок («наколола кошк**у** лапу»).

Несмотря на то, что семья Хоанга проживает в России более 20 лет, письменная языковая личность ребенка имеет ярко выраженные черты инофона. Это обусловлено неродственностью вьетнамского языка русскому и речевым инпутом: языком домашнего общения в семье является вьетнамский язык.

Рихард (азербайджанец, 4 класс) в диктанте «Журавли» (70 слов) допустил 3 орфографических и дисграфических ошибки (*прощ**я**льные голоса; до радосной* (радос**т**ной) *встречи весно**и** журавли*) и 1 пунктуационную ошибку (запятая перед обращением). В целом можно отметить, что Рихард неплохо пишет диктанты (оценки за них – «удовлетворительно» и «хорошо»). Однако Рихард допускает много ошибок в изложениях. Приведем отрывок из изложения «Куда лето прячется?»: *«…А потом зима лето теснил а куда лет**е** деваться, упал**а** лето **на** реку а река ледяная морозом скрылась. Тут лет**о**почки деревьев сказали лет**е** что мы тебя спрячем тут и спрятал**а**сь лето. Солнце вышл**а**. Тут проскочил лето на волю. И дотех пор лето прячется от зимы почки деревьев*». Помимо орфографических, пунктуационных, фонетико-графических ошибок отмечается большое количество лексико-грамматических ошибок. Неправильно определяется род существительных (*куда лет**е** деваться* и др.). Отмечается неправильное употребление вида, рода и времени глагола (*зима лето теснил, спрятал**а**сь лето, солнце вышл**а*** и др.), пропуск или ошибочное употребление предлогов (*упала лето **на** реку; лето прячется от зимы почки деревьев* и др.).

А.П. Утешевой отмечено использование предлога «на» для обозначения всех пространственно-временных отношений в 68 % текстов взрослых инофонов азербайджанской национальности [Утешева, 2019].

Значительные затруднения при усвоении русской грамоты испытывает и Арман (армянка, 1 класс). Так, в диктанте «Зимние забавы» (28 слов) Арман сделала 18 орфографических, фонетико-графических и 2 пунктуационные ошибки (нет границ предложений и точек). Отмечается большое количество ошибочных написаний слов с йотированными гласными: *гуля**йу**т* (гуляют), *Вн**а*** (Ваня), *пету* (Петю), *и**то**т* (идет). Анализ диктанта свидетельствует о том, что девочка не успевает записывать то, что диктует учитель, и не понимает некоторые слова. Вместо предложения «Антон катит ком снега» Арман записала «Антон катит папа», вместо «снежная баба» − «снежня капа» и др.

Низкая успеваемость в усвоении русского языка отмечается у Курбана (узбек, 4 класс). В диктанте «Журавли» (50 слов) им сделано 38 фонетико-графических и орфографических ошибок (***к**отовилс к отл**о**лету, на про**ш**ан**а**, родм**ы**м, в**и**низу, поями, г**у**лухом лесу, птиц**и**, пока**с**алас* и др.) и 6 пунктуационных ошибок. Курбан не успевает дописывать слова, предложения, пропускает предлоги. Из-за незнания русских слов искажает их облик до неузнаваемости: *отех* (отдых), *всотот* (взойдет), *прошана* (прощальные голоса птиц).

Значительно лучше Курбан справился с контрольным списыванием (89 слов). Допустил 8 фонетико-графических и орфографических ошибок (*вылтел, о лесных ж**е**телях, зап**е**сли, раздется* и др.) и 2 пунктуационные ошибки (пропуск запятых в сложном предложении и перед обращением).

Сложным видом письменных работ для Курбана являются тексты-рассуждения и изложения. Так, текст изложения «Одуванчик» он представил весьма сжато, с пропуском логических частей, с большим количеством фонетико-графических, орфографических и лексико-грамматических

ошибок: «*Жил и был одуванчик. Рос он на дороги мимо одуванчик он мештал на вес город одуванчик любовалос*».

Следует отметить, что азербайджанский, армянский, узбекский и вьетнамский языки имеют существенные строевые различия на уровне фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики и семантики в сравнении с уровнями русского языка. Этот факт обусловливает значительное количество ошибок в письменных текстах детей-инофонов указанных национальностей и, соответственно, трудности становления письменной языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста.

В дальнейшем изучение ошибок в письменных тексах детей-инофонов проводилось в рамках создания электронной базы речевых ошибок детей-инофонов. Нами осуществлялся сбор материала на базе школ №№ 4, 20, 30. Обработка материала проводилась с помощью корпусного метода. Перечислим параметры, выбранные для представления в базе: имя, возраст, пол, родной язык, целевое слово, часть речи, контекст[1] (контекст, включающий ошибку), нормативное написание, контекст[2] (контекст с исправленной ошибкой), тип текста, категория ошибки, вид ошибки, год сбора материала.

Представим характеристику информантов и краткий анализ их текстов.

На базе школы № 4 сбор материала осуществлялся в январе-феврале 2018 года.

Мукаддас, 3 класс, узбечка, в диктанте «Встреча весны» (49 слов) сделала 10 ошибок: 7 дисграфических и 3 орфографических. В сочинении «Зимние каникулы» (71 слово) сделала 4 орфографических ошибки, 2 пунктуационные ошибки, 7 дисграфических ошибок и 10 ошибок, связанных с построением текста.

Маликат, 3 класс, даргинка, в диктанте «Встреча весны» (49 слов) сделала 14 ошибок: 6 орфографических и 8 дисграфических.

Айгюн, 3 класс, азербайджанка, в диктанте «Ночная рыбалка» (64 слова) сделала 6 ошибок: 5 орфографических 1 дисграфическую. В изложении «Наступление зимы» (45 слов) допустила 1 дисграфическую ошибку и 2 пунктуационные ошибки. В диктанте «Медведь» (42 слова) сделала 2 дисграфические ошибки. В сочинении «Зимние каникулы» сделала 10 ошибок: 2 дисграфических, 5 орфографических и 1 пунктуационную (точка в конце предложения), а также 2 ошибки, связанные с построением текста.

Лейла, 3 класс, азербайджанка, в диктанте «Алтай» (40 слов) сделала 4 ошибки: 3 дисграфических, 1 орфографическую. В изложении «Наступление зимы» (49 слов) сделала 2 ошибки, связанные с построением текста. В диктанте «Медведь» (42 слова) сделала 1 ошибку, связанную с построением текста. В сочинении «Зимние каникулы» (70 слов) сделала 11 ошибок: 6 орфографических, 3 пунктуационных и 2 – на построение текста.

Ислам, 3 класс, азербайджанец, в изложении «Наступление зимы» (35 слов) сделал 3 орфографических ошибки и 2 пунктуационные ошибки. В диктанте «Медведь» (42 слова) не сделал ошибок.

Ануш, армянка, в диктанте «Байкальский заповедник» (49 слов) сделала 5 ошибок: 3 дисграфических и 2 орфографических, а также 4 пунктуационных.

Самвел, 3 класс, армянин, в диктанте «Медведь» (42 слова) допустил 4 ошибки: 3 дисграфических, 1 ошибку, связанную с построением текста. В сочинении «Зимние каникулы» (55 слов) сделал 20 ошибок: 11 орфографических, 4 пунктуационных, 2 дисграфических и 3 ошибки на построение текста.

Всего в 16 текстах дети-инофоны допустили 122 ошибки (из них 18 пунктуационных).

На базе школы № 18 сбор материала осуществлялся в декабре 2018 года.

Мамурджон, 2 класс, 9 лет, таджик, в диктанте «Урок рисования» (21 слово) сделал 5 дисграфических ошибок.

Руслан, 2 класс, 9 лет, таджик, в сочинении «Осень» (41 слово) допустил 8 ошибок: 5 орфографических, 2 дисграфических и 1 ошибку, связанную с построением текста. В сочинении «Облака» (21 слово) сделал 5 ошибок: 4 ошибки, связанные с построением текста, и 1 ошибку орфографическую. В диктанте «Чиж» (44 слова) сделал 3 дисграфических ошибки и одну ошибку на перенос слова.

Орзу, 2 класс, 9 лет, таджик, в сочинении «Осень» (41 слово) сделал 3 ошибки: 1 орфографическую и 2 ошибки, связанные с построением текста. В диктанте «Рыбаки» (28 слов) сделал 1 орфографическую ошибку.

Эльмир, 2 класс, 9 лет, азербайджанец, в диктанте «Рыбаки» (28 слов) сделал 12 дисграфических ошибок.

Ирода, 1 класс, 8 лет, таджичка, в диктанте «Жук» (13 слов) допустила 2 дисграфические ошибки. В словарном диктанте (5 слов) сделала 3 ошибки: 1 орфографическую и 2 дисграфических.

Всего дети допустили 43 ошибки в 8 текстах.

На базе школы № 20 сбор материала осуществлялся в декабре 2018 года.

Якубжон, 2 класс, 8 лет, киргиз, в диктанте «Зимний лес» (33 слова) сделал 6 ошибок: 4 дисграфических, 1 ошибку на построение текста и 1 пунктуационную. При списывании текста «Зимой» (29 слов) не допустил ни одной ошибки.

Мариам, 4 класс, 12 лет, армянка, в диктанте «Снегири» (62 слова) сделала 28 ошибок: 15 дисграфических, 9 орфографических, 1 пунктуационную и 3 ошибки, связанные с построением текста. В сочинении-сообщении «Белое озеро» (48 слов) сделала 14 ошибок: 8 – на построение текста, 4 дисграфических, 1 орфографическую и 1 пунктуационную. При списывании текста «Обезьяний детский сад» (61 слово) (домашняя работа) не

сделала ни одной ошибки. В диктанте «Осень» (74 слова) сделала 14 ошибок: 11 дисграфических и 3 орфографических.

Минь Дык, 4 класс, 12 лет, вьетнамец, в диктанте «Лето» (73 слова) сделал 22 ошибки: 14 дисграфических и 8 орфографических. При списывании текста «Дед Мороз» (44 слова) сделал 7 ошибок: 2 орфографических и 5 дисграфических.

Всего дети допустили 91 ошибку в 9 текстах.

На базе школы № 30 сбор материала осуществлялся в декабре 2018 года. В начальной школе обучается 3 ребенка-инофона: одна азербайджанка и два украинца.

Гэзал, 2 класс, 8 лет, азербайджанка, при списывании текста допустила 6 ошибок: 4 орфографических, 1 дисграфическую и 1 ошибку, связанную с построением текста.

Вероника, 2 класс, 9 лет, украинка, в диктанте допустила 3 ошибки: 1 орфографическую и 3 дисграфических.

Борис, 2 класс, 9 лет, украинец, в трех диктантах допустил 13 ошибок: 8 дисграфических, 4 орфографических и 1 ошибку, связанную с построением текста.

Количество текстов: 1 списывание, 4 диктанта. Всего: 22 ошибки.

Приведем в качестве примера наполнение электронной базы ошибок детей-инофонов (Таблица 12).

Таблица 12

Ошибки в текстах детей-инофонов младшего школьного возраста в формате электронной базы

имя	**воз-раст**	**класс**	**национа-льность**	**вид текста**	**ошибка**	**контекст**	**вид ошибки**
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	на д**о**воре (на дворе)	Стало тепло на дворе.	спец. (дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	зажучали (зажу**р**чали)	Зажурчали ручьи.	спец. (дисгр)

Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	ло**па**патку (лопатку)	Возьму с собой лопатку.	спец. (дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	гря**т**ку (грядку)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	неспец. (орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	в**ы**кусной (вкусной)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	спец. (дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	сла**т**кой (сладкой)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	неспец. (орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	котор**ая** (которое)	Я ждала в подарок украшение, которое купила тетя Люда	ошибка, связанная с построе-нием текста
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	т**о**тя (тетя)	Я ждала в подарок украшение, которое купила тетя Люда	спец. (дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	**ехали** (ездили)	Мы всем классом ездили в клуб «Звезда».	ошибка, связанная с построени ем текста
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	Я очень была рада, **но** еще я познакоми лась с новыми друзьями …	Я очень была рада. Еще я познакомила сь с новыми друзьями: девочками и мальчиками.	ошибка, связанная с построени ем текста
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	не поставлены точки в конце	Наступили новогодние каникулы. Мне	неспец. (пункт.)

					предложений.	подарили много подарков, которым я была рада.	

Более полный вариант собранного эмпирического материала в формате электронной базы речевых ошибок представлен в Приложении 7.

Далее проанализируем количество ошибок в зависимости от вида текста. Как отмечают Е.М. Иванова, А.А. Дивеева, разновидности письменных работ учащихся, несмотря на то, что все они направлены на формирование орфографических, грамматических компетенций, на освоение норм построения текста, дифференцируются прежде всего по степени проявления самостоятельного начала в решении коммуникативной задачи. Если расположить эти виды письменных работ на шкале, фиксирующей уровень творчества, требуемый от языковой личности учащегося, то списывание будет, как правило, иметь нулевой или стремящийся к нулевому индекс проявления творческого начала, а сочинение – максимальный [Иванова, Дивеева, 2019: 86-98].

Данные анализа представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты анализа вида ошибок в зависимости от типа текста

вид ошибок тип текста	**орфографи-ческие**	**дисграфические**	**ошибки на построение текста**	**пунктуацион-ные ошибки**	**всего ошибок**
списывание	6	6	1	-	13
диктант	50	100	7	6	163
изложение	3	1	3	4	11
сочинение	32	21	31	11	95

Данное распределение ошибок получено на основе анализа 36 текстов детей-инофонов младшего школьного возраста. Проанализировано 4 списывания, 21 диктант, 3 изложения, 8 сочинений. Как видим, типы текстов

представлены в различном количественном соотношении с преобладанием диктантов, поэтому более показательным является процентное соотношение ошибок в различных видах текстов (таблица 14).

Таблица 14

Соотношение ошибок в различных видах текстов (в %)

вид ошибок / тип текста	**орфографи-ческие**	**дисграфические**	**ошибки на построение текста**	**пунктуационные**
списывание	46	46	8	-
диктант	30,7	61,3	4,3	3,7
изложение	27,3	9,1	27,3	36,4
сочинение	33,7	22,1	32,6	11,6

Как видим, при списывании в одинаковом количестве представлены орфографические и дисграфические ошибки (по 46%), ошибок на построение текста незначительное количество (8%).

В диктантах преобладают дисграфические ошибки (61,3%), примерно треть (30,7%) от всех ошибок составляют орфографические ошибки, ошибки на построение текста так же, как и при списывании, представлены незначительным количеством (3,7%).

Значимо увеличивается количество ошибок на построение текста в изложениях (27,3%) и сочинениях (32,6%). При написании изложений и сочинений значительно увеличивается и количество пунктуационных ошибок (36,4% и 11,6%) по сравнению со списыванием и диктантами (0% и 3,7%).

Для сравнения приведем соотношение ошибок того или иного вида в зависимости от типа текста по результатам анализа данных электронной базы речевых ошибок детей-инофонов в целом. Отметим, что характеристика ошибок в электронной базе сориентирована на классификацию ненормативных написаний Г.М. Богомазова. Выделено пять категорий ошибок: графические, орфографические, неорфографические, лексические,

грамматические. Каждая категория представлена конкретными видами ошибок.

«Лидерство» по общему количеству ошибок держит диктант (1227). Последующие места − сочинение (500), изложение (171) и списывание (141). Информативными для перспективного исследования могут стать отмеченные пропорции между разными категориями ошибок внутри одного типа письменного текста, между одной категорией ошибок в разных типах письменного текста, изучение конкретных разновидностей речевых ошибок в отобранных форматах письменных работ учащихся, установление системы корреляций между разновидностью ошибки и типом текста [Иванова, Дивеева, 2019: 86-98].

Электронная база речевых ошибок в письменных текстах детей-инофонов обладает большим информационным потенциалом для решения многих научно-методических задач. Ресурсность электронной базы обеспечивается выбранными параметрами: имя, возраст, пол, родной язык, целевое слово, часть речи, контекст[1] (контекст, включающий ошибку), нормативное написание, контекст[2] (контекст с исправленной ошибкой), тип текста, категория ошибки, вид ошибки, год сбора материала. Отметим, что электронная база на данный момент содержит 2046 ненормативных написаний. Материал собран от 87 детей-инофонов 11 национальностей (народностей) [Grudeva, Buchilova and oth., 2019: 1557-1561].

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что письменные тексты детей-инофонов младшего школьного возраста характеризуются специфичностью ошибок: по сравнению с русскоязычными детьми у них значимо больше дисграфических ошибок и ошибок, связанных с построением текста. Тип ошибок и их количество зависят от вида письменного текста (списывание, диктант, изложение, сочинение).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В главе представлены результаты комплексного экспериментального исследования, связанного с изучением вторичной языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста.

В ходе исследования было выявлено, что языковая и этническая идентичность оказывают значимое влияние на формирование языковой личности ребенка-инофона. По результатам анкетирования, русскими себя считают 32,5 % детей из семей мигрантов. Русский язык считают родным 37,5 % школьников из числа детей, определенных по совокупности родного языка родителей и региона происхождения как «дети-инофоны». Исследование показало, что в семьях большинства детей, относящих себя к русским, дома говорят с ними по-русски и эти семьи проживают в России достаточно длительный период. В семьях, в которых дети относят себя к другим национальностям, в большинстве случаев говорят на национальном языке.

В главе представлены результаты экспериментального изучения языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста. При определении структуры языковой личности была использована теория языковой личности, предложенная Ю.Н. Карауловым.

В ходе специально организованной серии экспериментальных процедур было выявлено, что структура вторичной языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста имеет специфические особенности. На нулевом (вербально-семантическом) уровне наблюдаются лакуны в словарном запасе, аграмматизмы. Участники эксперимента отметили, что в текстах на русском языке встречаются незнакомые им слова (50% − часто, 50% − иногда). Тест на знание русских слов выполнен младшими школьниками-инофонами с 73,5% успешности в целом (по

субстантивному, адъективному и предикативному словарю). Наиболее низкий показатель получен по адъективному словарю (59,4% успешности). Исследование показало, что уровень словарного запаса ребенка-инофона зависит от таких факторов, как: близость родного языка инофона к русскому языку, речевой инпут (язык домашнего общения), время проживания семьи инофона в России.

При моделировании лингво-когнитивного уровня (тезауруса) было выявлено, что дети-инофоны испытывают значительные затруднения в формировании тезауруса, или картины мира, и собственной идентичности, что обуславливается сосуществованием в их окружении двух языковых систем и двух культур (национальной и русской). Такие показатели, как родной язык ребенка, доминирующий язык (язык, на котором происходит процесс мышления), знание русского языка определяют возможности ребенка передать «картину мира» с помощью языка в письменном и устном варианте.

Зафиксирована «мозаичность» в формировании прагматикона языковой личности ребенка-инофона: с одной стороны, исследование показало наличие достаточно высокой мотивации к изучению русского языка и достаточно развитых навыков общения на бытовом уровне, с другой стороны – те же дети-инофоны испытывают значительные трудности при создании письменных текстов.

Проведенный нами анализ учебных письменных текстов разного типа (диктанты, изложения, сочинения, упражнения на списывание) показал, что наличие лакун в словаре и недостаточный фонд грамматических знаний отражаются на качестве выполнения письменных работ. На основании анализа 44 текстов детей-инофонов нами выявлено, что 9,2% ошибок обусловлены незнанием русских слов, 7,7% − незнанием грамматических правил.

Степень сформированности лингво-когнитивного уровня языковой личности оказывает влияние на качество написания изложений и сочинений, где необходимо выстраивать логику повествования, выбирать «ключевые слова», выражать свои мысли. По результатам анкетирования 61,1 % инофонов испытывают затруднения при написании изложений, 72,2 % − при написании сочинений.

В ходе изучения языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста на материале письменных текстов были получены результаты по частоте встречаемости тех или иных типов ошибочных написаний.

Проведен сопоставительный статистический анализ успешности написания диктанта в группах детей-инофонов и русскоязычных детей младшего школьного возраста. Результаты сопоставительного анализа свидетельствуют, что письменные тексты детей-инофонов младшего школьного возраста характеризуются специфичностью ошибок: по сравнению с русскоязычными детьми у них значимо больше дисграфических ошибок и ошибок, связанных с построением текста.

На основе анализа 36 текстов детей-инофонов младшего школьного возраста проведено исследование ошибок в различных типах учебных письменных текстов (списывание, диктант, изложение, сочинение). Выявлено, что тип ошибок и их количество зависят от типа письменного текста. Так, при списывании в одинаковом количестве представлены орфографические и дисграфические ошибки, ошибок на построение текста незначительное количество. В диктантах преобладают дисграфические ошибки, примерно треть от всех ошибок составляют орфографические ошибки; ошибки на построение текста так же, как и при списывании, представлены незначительным количеством. Количество ошибок на построение текста, а также пунктуационных ошибок значительно больше в изложениях и сочинениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие многоязычной и поликультурной языковой личности является актуальной задачей в век «мультикультурного диалога» (по определению П. Щедровицкого). Именно такая личность способна принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации, реализовывать себя в рамках диалога культур. Проведенное нами исследование позволило сформировать представление о языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста, которую мы вслед за Ю.Н. Карауловым рассматривали в рамках диссертации как вторичную языковую личность.

Формирование языковой личности ребенка-инофона, обучающегося в российской школе, происходит в условиях естественного билингвизма. Адаптационные возможности ребенка-инофона как языковой личности зависят от таких факторов, как: возраст ребенка, в котором начинается процесс адаптации, а также речевой инпут. Значимое влияние на формирование языковой личности ребенка-инофона оказывают этническая идентичность и языковая идентичность. По результатам нашего исследования, русскими себя считают 37,5 % детей-инофонов. Русский язык считают родным 45 % школьников из числа детей, определенных по совокупности родного языка родителей и региона происхождения как «иноэтничные мигранты». Данные по самоидентификации детей могут значимо различаться в зависимости от длительности проживания в России и от языка домашнего общения.

Языковая личность представляет собой многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений и готовностей к осуществлению языковых поступков разной степени сложности. Языковые поступки классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение; с другой стороны –

по уровням языка: фонетика, грамматика, лексика. Языковая личность ребенка-инофона младшего школьного возраста имеет ярко выраженные черты вторичной языковой личности, проявляющиеся на всех уровнях. На вербально-семантическом уровне отмечены лакуны в словарном запасе, аграмматизмы. Структура лингво-когнитивного уровня носит противоречивый характер. Прагматикон имеет «мозаичный» характер: с одной стороны, наблюдается достаточно высокая мотивация к изучению русского языка и достаточно развитые навыки общения на бытовом уровне, а с другой стороны, отмечаются значительные трудности при создании письменных текстов.

Изучение вербально-семантического уровня с помощью картинного словаря позволило констатировать в целом неплохую успешность выполнения теста, которая составила 73,5 %. В то же время вызвали определенные затруднения у детей-инофонов младшего школьного возраста следующие лексические разделы: «Ягоды» (41,7 % успешности), «Цветы» (40,2 % успешности), «Лес. Деревья» (54,2 % успешности), «Грибы» (41,1 % успешности). Невысокий процент успешности выявлен по активному адъективному словарю (59,4 % успешности). Все дети правильно назвали только два признака предмета: *большой* и *маленький*. Следует отметить значимые различия в показателях успешности теста у отдельных испытуемых: от 43 % до 92 %.

Лакуны в русской лексике сказываются на качестве письменных текстов детей-инофонов: слова могут быть неизвестны детям, что ведет к их ошибочному написанию. Так, при анализе 44 письменных текстов 11 детей-инофонов младшего школьного возраста было выявлено 468 ошибочных написаний, из которых причины 43 ошибок (9,2% от общего количества ошибок), как было показано, кроются в незнании русских слов.

Лексикон включает также фонд грамматических знаний. Грамматические (синтаксические) ошибки составили 7,7% от общего

количества неправильных написаний. Взаимодействие индивидуального ментального лексикона и индивидуальной ментальной грамматики является основой формирования вербально-семантического уровня языковой личности.

Исследование показало, что дети-инофоны в силу определенных обстоятельств могут испытывать значительные затруднения в формировании тезауруса, или картины мира, и собственной идентичности. Несформированность тезауруса (лингво-когнитивного уровня языковой личности) обусловливает затруднения инофонов при выполнении письменных работ, особенно при создании собственных письменных текстов (изложений и сочинений) из-за трудностей восприятия текста в целом, логических взаимосвязей его частей. Сложность формирования тезауруса может быть обусловлена, в частности, противоречием, связанным с тем, какой язык ребенок считает родным и на каком языке он думает. Так, своим родным языком считают национальный язык 38,9 % детей-инофонов, а думают на языке своих родителей – 16,7 %. Большинство испытуемых думают на русском языке (72,2 %).

Высший уровень в структуре языковой личности – прагматикон (мотивационный). Результаты опроса свидетельствуют о сформированности мотивов и целей изучения русского языка детьми-инофонами младшего школьного возраста: 89 % респондентам нравится изучать русский язык. Ведущими мотивами изучения русского языка, по данным эксперимента, являются общение (61,7 %) и хорошая учеба (66,7 %).

Выявлен диссонанс между уровнем сформированности речи в устном общении и сформированностью письменной формы речи у детей-инофонов. Некоторые трудности в устном общении с друзьями, одноклассниками, учителями отметили 27,8 %, а затруднения в письме – 33,3 % респондентов. При конкретизации трудностей письма было выявлено, что все испытуемые испытывают затруднения при выполнении письменных работ того или иного

вида: 16,6 % − при списывании текста, 61,1 % − при написании диктантов; 61,1 % − при написании изложений, 72,2 % − при написании сочинений. При этом 50 % детей отметили, что в русских текстах незнакомые им слова встречаются часто, 50 % − иногда.

Письменные тексты детей-инофонов младшего школьного возраста характеризуются специфичностью ошибок: по сравнению с русскоязычными детьми у них значимо больше дисграфических ошибок и ошибок, связанных с построением текста (лексических и грамматических). Статистические расчеты с использованием углового преобразования Фишера показали наличие статистически значимых различий по показателям распределения русскоязычных детей и детей-инофонов младшего школьного возраста в зависимости от успешности написания диктанта. Так, если русскоязычные школьники в основном справились с заданием, продемонстрировав средний уровень успешности, то иноязычные школьники продемонстрировали низкий уровень успешности. В диктантах 10 детей-инофонов (текст диктанта включал 41 слово) было допущено 130 орфографических и дисграфических ошибок (у двух детей диктанты не поддаются оценке), в текстах того же диктанта у 25 русскоязычных школьников было выявлено только 37 орфографических и дисграфических ошибок.

На основе анализа 36 текстов детей-инофонов младшего школьного возраста было выявлено, что тип ошибок и их количество зависит от вида письменного текста (списывание, диктант, изложение, сочинение). Так, при списывании в одинаковом количестве представлены орфографические и дисграфические ошибки (по 46%), ошибок на построение текста незначительное количество (8%). В диктантах преобладают дисграфические ошибки (61,3%), примерно треть (30,7%) от всех ошибок составляют орфографические ошибки, ошибки на построение текста так же, как и при списывании, представлены незначительным количеством (3,7%). Значимо увеличивается количество ошибок на построение текста в изложениях

(27,3%) и в сочинениях (32,6%). При написании изложений и сочинений значительно больше и количество пунктуационных ошибок (36,4% и 11,6%) по сравнению со списыванием и диктантами (0% и 3,7%).

Систематизированный сбор отрицательного языкового материала и создание корпусов ошибок детей-инофонов может способствовать более глубокому изучению языковой личности ребенка-инофона, в том числе в части освоения ими системы русского языка в целом и русского письма в частности.

В качестве перспектив дальнейшего исследования языковой личности ребенка-инофона младшего школьного возраста можно указать следующие задачи:

Углубленное исследование вербально-семантического уровня (лексикона) языковой личности детей-инофонов младшего школьного возраста:

− расширение стимульного материала (увеличение количества заданий на изучение адъективного и предикативного словаря), включение заданий не только на изучение возможностей детей устно называть картинки, но и на изучение их возможностей письменного обозначения предметов, признаков, действий, а также предполагается более детальное изучение влияния лакун в лексиконе на качество письменных текстов;

− целенаправленное исследование употребления детьми-инофонами разнонаправленных и однонаправленных глаголов движения, а также правильного употребления ими вида глагола.

2. Углубленное исследование лингво-когнитивного уровня (тезауруса):

− изучение умений соблюдать жанровые особенности текста, выбирать ключевые слова в текстах, выстраивать логическую последовательность событий;

− изучение готовности рефлектировать по поводу фактов русского языка (языковое сознание, проявляющееся в оценке плана выражения своей и чужой речи на русском языке);

3. Углубленное исследование мотивационного уровня (прагматикона):

− изучение способности детей-инофонов младшего школьного возраста воспринимать художественные тексты, их готовности к прогнозированию сюжетных ходов художественного текста и готовности оперировать прецедентными текстами художественной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврорин В.А. Роль родного и русского языков в культурном подъеме народов Севера // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXXII. – Вып. 6. М., 1973. − С. 503-512.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). – М.: Икар, 2009. – 448 с.

3. Александрова Н.Ш. Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия // Вопросы языкознания. – 2006. – № 3. – С. 88-100.

4. Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 100 с.

5. Александров Д.А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 176-199.

6. Александров Д.А., Иванюшина В.А. Дети-мигранты: результаты исследования, проблемы и перспективы. – СПб.: Научно-учебная лаборатория социологии образования и науки. – 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://davaiknam.ru/text/deti-migranti-rezuletati-issledovaniya-problemi-i-perspektivi (дата обращения: 20.01.2019).

7. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига: RETORIKA A, 2005. – 384 с.

8. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Психология чувственного познания. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 399-459.

9. Андреева С.М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в

процессе обучения иностранному языку: Подготовительный факультет / Дисс... к. пед.н. – Белгород, 2003. – 333 с.

10. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Егорова О.И. Формирование письма у младших школьников: динамика взаимодействия технического и содержательного уровней // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С. 55-64.

11. Баранников И.В. Картинный словарь русского языка: Для учащихся начальных классов. – СПб.: Просвещение, 1993. – 223 с.

12. Басс Е.В. Интонационная интерференция и языковая коррозия // Известия ВГПУ. – 2012. – № 6 (т. 70). – С. 20-24.

13. Безюлева Г.В., Ермолаева М.В., Казнова Н.В. Развитие толерантного сознания детей в условиях поликультурного образования: монография. – М., 2013. – 256 с.

14. Белякова И.Г. Формирование гражданской идентичности в образовательной среде глобализирующегося пространства // Вестник культуры и искусств. – 2017. – № 2. – С. 98-105.

15. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.

16. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Л., 1984. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://studfile.net/preview/3299583/ (дата обращения: 01.10.2018).

17. Богомазов Г.М. Классификация ненормативных написаний при усвоении детьми системы русского письма // Язык и речевая деятельность. – Том 5. – 2002. – С. 83-96.

18. Бодуэн де Куртенэ И.А. Об отношении русского письма к русскому языку // Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация. Хрестоматия научных работ / Сост. С.В. Друговейко-Должанская, М.Б. Попов. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. – С. 10-36.

19. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. – 276 с.

20. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Миграция: сущность и явление. – М.: М-во образования РФ, Рос. акад. образования, 2004. – 294 с.

21. Бучилова И.А., Алиева Т.И.к. Особенности социокультурной адаптации детей-мигрантов в условиях российских общеобразовательных школ на примере г. Череповца Вологодской области // Миграция в современном мире: тенденции и вызовы XXI века: коллективная монография. – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 49-73.

22. Бучилова И.А., Алиева Т.И. Работа над орфографической грамотностью на уроках русского языка в начальной школе // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 4 (57). – С. 124-127.

23. Бучилова И.А., Алиева Т.И. Социокультурная адаптация детей-мигрантов как фактор обеспечения безопасности среды образовательных учреждений // Личностно-ориентированные технологии в образовании как фактор безопасного развития личности: Монография / Под ред. В.Г. Маралова, Н.В. Гольцовой. – Череповец, 2014. – С. 275-286.

24. Бучилова И.А. Диагностика сформированности гражданской идентичности учащихся в условиях поликультурного образовательного пространства // Мир образования – образование миру. – 2019. – № 1 (73). – С. 29 – 35.

25. Бучилова И.А. Особенности языковой, этнической и гражданской идентичности двуязычных детей, обучающихся в школах г. Череповца // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 5 (86). – С. 144-151.

26. Бучилова И.А. Специфические ошибки в письменных работах учащихся-инофонов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 4 (85). – С. 35-47.

27. Бучилова И.А. Языковая личность детей-инофонов младшего школьного возраста: лексикон // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2019. – Выпуск 5. – № 4. – С. 33–40.

28. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Выпуск VI. Языковые контакты / Под ред. В.Ю. Розенцвейга. – М.: Прогресс, 1972. – С. 25-60.

29. Валеева Н.Г. Билингвизм и интерференция при опосредованной коммуникации // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2008. – № 5. – С. 17-23.

30. Викентьева Е.А. Концепция формирования элементарных черт вторичной языковой личности на начальном этапе обучения ИЯ в общеобразовательной национальной школе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library (дата обращения: 20.12.2018).

31. Викжанович С.Н. Специфика речевого развития детей-инофонов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – Выпуск № 4 (46). Часть 3. – С. 22-24.

32. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: Избранные труды. – М.: Наука, 1980. – 360 с.

33. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. – Иваново: Ивановский государственный университет, 1997. – 100 с.

34. «В начале было слово…»: Язык, культура, религия и вопросы национальной безопасности: монография. / Под ред. Е.В. Грудевой – Новосибирск: СибАК, 2014. – 176 с.

35. Воробьев В.В. Языковая личность в лингвокультурологии // Языковая личность: Лингвистика. Лингвокультурология. Лингводидактика: Материалы Всеросс. научно-методической конференции. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. – С. 234-237.

36. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. Электронная библиотека МГППУ [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0531.htm (дата обращения 16.02.18).

37. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т. 3. – М., 1983.

38. Выренкова А.С., Полинская М.С., Рахилина Е.В. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания. – 2014. – № 3. – С. 3-19.

39. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 252 с.

40. Ганиев Ж.В. Как справиться с задачами обучения мигрантов русскому языку и культуре // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филологическое образование. – 2013. – № 1. – С. 8-15.

41. Ганушко О.В. Сравнительный анализ проблемы профессиональной подготовки учителя к работе с детьми-мигрантами в России и Германии // Сибирский педагогический журнал. Изд-во: Новосибирский гос. пед. университет, 2011. – С. 261-268.

42. Гейденрих Л.А. Психологические трудности общения и оценка жизненных событий детей мигрантов и не-мигрантов // Российский психологический журнал. – 2007. – Том 4. – № 2. – С. 4-53.

43. Гончарова Е.А. Динамические процессы в лексиконе языковой личности. Автореф. … к. филол.н. – Новосибирск, 2009. – 21 с.

44. Гривусевич Г.В. Совершенствование методики обучения в полиэтнических классах – путь реализации ФГОС // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей: в 2 т. / Отв. ред. Н.В. Румянцева. – М.: РУДН, 2014. – С. 116-119.

45. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.

46. Грудева Е.В. Из опыта преподавания русского языка как иностранного трудящимся мигрантам (на примере вьетнамской диаспоры в г. Череповце Вологодской области) // Lingua mobilis: Научный журнал. – 2013. – №6 (45). – С. 74-82.

47. Грудева Е.В., Бучилова И.А., Волкова Н.А. Корпусы ошибок: целевая аудитория, возможная архитектура корпуса // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 5 (86). – С. 63-72.

48. Грудева Е.В., Бучилова И.А. Влияние родного языка детей-инофонов на возникновение ошибок в текстах на русском языке // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 6 – С. 63-74.

49. Грудева Е.В., Бучилова И.А. Теоретический анализ проблемы обучения русскому языку детей из семей мигрантов // Педагогика и психология, наука и образование: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований: Монография / Под ред. В.А. Куриной, О.А. Подкопаева – Самара: ООО «Офорт», ООО «Поволжская научная корпорация». – 2017. – С. 29-41.

50. Грудева Е.В., Иванова Е.М., Бучилова И.А., Алиева Т.И. Обучение детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях консультационного центра: постановка проблемы // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. − 2013. − №28. − [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkomu-yazyku-detey-migrantov-mladshego-shkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-konsultatsionnogo-tsentra-postanovka-problemy (дата обращения: 24.06.2018).

51. Грудева Е.В., Иванова Е.М., Бучилова И.А., Дивеева А.А. Типология ошибок в аспекте речевой деятельности детей-инофонов //

Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 6. – С. 78-89.

52. Гузеев В.В., Кушнир А.М., Остапенко А.А. Концепция эффективного обучения письму на русском языке как неродном // Педагогические технологии. – 2013. – № 2. – С. 17–37.

53. Гузеев В.В., Остапенко А.А. Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. – 2013. – № 1. – С. 3–23.

54. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010. – № 5. – С. 158-167.

55. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: Дисс… доктора пед. наук. – М., 2000. – 430 с.

56. Данилова М.В., Нефедова А.В. Особенности знаково-символического развития детей мигрантов младшего школьного возраста // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 106 -110.

57. Демышева А.С. Развитие языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования. Дисс…к. пед. н.. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.

58. Десяева Н.Д. Человек в информационном пространстве // Сборник научных трудов под общей редакцией Н.В. Аниськиной. – Ярославль: Издательство: ЯГПУ, 2014. – С. 246-251.

59. Дзюба Е.А. Использование современных технологий обучения в вузе // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/4. – С. 63-72.

60. Дмитриев Н.К. О категории грамматического рода в азербайджанском языке // Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 40. – 1952. – С. 96-98.

61. Добря М.Я. Специфика языковой личности ребенка // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 29 (320). – С. 55-61.

62. Дороднева Н.В., Кочергин А.Ю. Проблема формирования нулевого уровня вторичной языковой личности у детей младшего школьного возраста // Педагогические науки. Современные методы образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Pedagogica/57915.doc.htm (дата обращения: 20.03.2017).

63. Дробижева Л.М. Идентичность и этнические установки русских в своей и иноэтнической среде // Социологические исследования. – 2010. – № 12. – С. 49-58.

64. Ермакова Е.А. О понятии «функционально грамотная языковая личность младшего школьника». [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL:http://school2100.com/upload/iblock/8f9/8f9144a13d7e0b47ca8c8e6f977bc9d3.pdf (дата обращения: 20.01.2018).

65. Ермакова Е.А. Становление функционально грамотной языковой личности младшего школьника при изучении русского языка. Автореферат дисс…на соискание ученой степени к. пед. н. – Челябинск, 2013. – 19 с.

66. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия Пензенского государственного университета. – 2012. – № 28. – С. 774-778.

67. Железнякова Е.А. Твердые и мягкие согласные в обучении детей мигрантов русскому произношению // Начальная школа. – 2011. – № 8. – С. 25-29.

68. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://lingvistics_dictionary.academic.ru (дата обращения: 12.04.2019).

69. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 349 с.

70. Залевская А.А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 7. – С. 6-22.

71. Земляная Н.Н. Некоторые типичные ошибки носителей азербайджанского языка при употреблении русских локативных синтаксем (*из* + Род. п.; *с* + Род. п.) со значением исходного пункта движения // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 223-230.

72. Зимина А.И. Обучение языку в многонациональном классе // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей: в 2-х т. / Отв. ред. Н.В. Румянцева. – М.: РУДН, 2014. – С. 130-132.

73. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.

74. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987. – 117 с.

75. Знаменская Т.А. Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 3. – С. 42-46.

76. Иванова Е.М., Дивеева А.А. Ошибки детей-инофонов в разных типах текстов (на материале электронной базы речевых ошибок детей инофонов, обучающихся в общеобразовательных школах города Череповца Вологодской области) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 6. – С. 86-98.

77. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. – М.: Высшая школа, 1991. – 201 с.

78. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 4 (12). – С. 24-31.

79. Иванцова Т.М. Освоение категории числа русских существительных детьми-инофонами // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 216-222.

80. Исмаилова Х.Э., Гадалина И.И. Сопоставительный анализ категории падежа имен существительных в русском и таджикских языках и формирование грамматических навыков у студентов-таджиков // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2014. – № 1. – С. 81-86.

81. Каленкова О.Н. Уроки русской речи: Учебно-методический комплекс. Книга для преподавателя в 2-х частях. Часть 1. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 321 с.

82. Каленкова О.Н. Уроки русской речи: Учебно-методический комплекс. Книга для преподавателя в 2-х частях. Часть 2. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 288 с.

83. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.

84. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3-8.

85. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

86. Квасных Г.С. Развитие языковой личности младшего школьника // Вектор наук Тольяттинского государственного университета. – 2013. – № 1 (12). – С. 110-112.

87. Керимова А.А. Таджикский язык. Языки народов СССР. – М., 1966. – 213 с.

88. Киселева Ю.С., Руфеева И.А., Мелешко А.В., Никитская М.П., Ефимова Н.Н. Формирование языковой личности младшего школьника средствами предметов «русский язык» и «английский язык» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3091–3095. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: http://e-koncept.ru/2015/85619.htm (дата обращения: 22.01.2018).

89. Кожанов И.В. Гражданская и этническая идентичности личности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9187 (дата обращения: 22.01.2018).

90. Кораблина Е.П., Манина Е.В. Возможности психолого-педагогической помощи детям-мигрантам // Специфика педагогического образования в регионах России. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного института развития регионального образования, 2011. – С. 141–143 [Электронный ресурс] — Режим доступа. – URL: http://clinicpsy.ucoz.ru/Library/Statyi/Korablina3.pdf. (дата обращения: 01.03.2017).

91. Коровушкин П.В. Лексикон билингвального ребенка в условиях одновременного освоения русского и английского языков в моноэтнической семье. Дисс… к. филол. н. – Череповец, 2014. – 200 с.

92. Криворотова Э.В. Развитие лингвистического мышления школьников-билингвов в процессе реализации принципа межкультурного взаимодействия // Сб-к материалов Межрегиональной конференции (МГОУ, г. Москва, 20 октября, 2018) /отв. ред Н.Б. Самсонов. – М.: Диона, 2018. – С. 35-41.

93. Круглякова Т.А. О чем говорят ошибки в диктантах билингвов? На материале речи русско-испанского билингва // Сб-к докладов

международной конференции и VII международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». – Прага, 2013. – С. 48-54.

94. Кудрявцева Т.С. К проблеме культурно-речевой адаптации детей мигрантов // Начальная школа. — 2011. — № 5. — С. 86-89.

95. Кузнецова Е.В. Язык и национальная идентичность // Омский научный вестник. – 2011. – № 3. – С.102-105.

96. Кузнецова М. И. Специфика обучения грамоте детей с низким уровнем готовности к овладению чтением и письмом. – Дисс…к.пед.н. – М., 1995. – 194 с.

97. Кузьмина Т.В. Некоторые особенности реализации правил русского письма школьниками, осваивающими русский язык как второй // Материалы Межд. конф. и VII межд. научно-практ. семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века» (Прага, 11-13 октября 2013). – Прага, 2013.

98. Кузьмина Т.В. Особенности передачи *J* детьми // Научные чтения – 2003. Материалы конференции (15-16 декабря 2003 г., С.-Петербург). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – С. 79–85.

99. Кузьмина Т.В. Особенности освоения иноязычными школьниками правил передачи на письме мягкости согласных. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://www.herzen.spb.ru/img/files/idetstva/ROIYA/publikacii (дата обращения: 14.03.2019).

100. Кузьмина Т.В. Функциональный анализ фонемно-графемных соответствий в письменной речи детей (на материале согласных). Автореф. дисс… к.филол.н. – СПб., 2005. – 26 с.

101. Курохтина Т.Н. Об интерференции близкородственных языков // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 1.– С. 53-57.

102. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XXV. Контрастивная лингвистика / Общ. ред В.Г. Гака. – М.: Прогресс, 1989. – С. 32-62.

103. Ларченко Д.В., Мальчевская М.Л. Проблемы формирования языковой картины мира у детей младшего школьного возраста // Педагогические науки. – 2018. – № 16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://novaum.ru/public/p1044 (дата обращения 21.11.19).

104. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 1997. – 287 с.

105. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 464 с.

106. Макарова Е.Ю. Язык в системе этнических признаков // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языки. – 2009. – № 2. – С. 184-188.

107. Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов: Автореф. дисс. ... к. филол. н. – Самара, 2007. – 18 с.

108. Мамедов Г.Ф. Психология формирования русского произношения у учащихся начальных классов азербайджанской школы. Дисс. … к.пс.н. – Баку, 1984. – 139 с.

109. Марголина Т.М. Исследование сформированности адъективного словаря у младших школьников-инофонов // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 231-240.

110. Маркина Н.А. Языковая адаптация иностранных детей-мигрантов в условиях российской школы. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2010. – 152 с.

111. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

112. Махадов М. Таджикский язык. – Душанбе: Мариоф, 1993. – 270 с.

113. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников. Методическое пособие / Под общей ред. проф. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: Специальная литература, 1996. – 168 с.

114. Насколько применим естественный метод в инородческих школах? // Русский начальный учитель. Ежемесячный журнал, издаваемый В. Латышевым, 1902. – С. 80-84.

115. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности. – М.: КомКнига, 2006. – 240 с.

116. Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст, 2010. – 260 с.

117. Остапенко Е.М. Особенности употребления глаголов движения детьми-инофонами младшего школьного возраста // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст. 2010. – С. 247-254.

118. Офицерова Е.А., Чурбанова А.Д. Орфографические и графические ошибки младших школьников-билингвов и пути их преодоления // Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 6, № 2. – СПб., 2015. – С. 207-215.

119. Павлова Н.П. Русская орфография в письме детей-инофонов // Материалы VI Международной научной конференции «Взаимодействие языков и культур» / Сост-ль Г.Н. Чиршева. – Череповец: ЧГУ, 2017. – С. 128-134.

120. Павлова Н.П. Русская орфография в письме детей-инофонов // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2015. – № 4. – С. 82-87.

121. Павлова Н.П. Способы передачи звучащей речи на письме детьми-дошкольниками (лингвистический механизм). Дисс. … к. филол.н. – Череповец, 2000. – 239 с.

122. Пассов Е.И., Царькова В.Б. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. – М., 1993. – 250 с.

123. Пельц Л. В. О некоторых теоретических и практических аспектах изучения вторичной языковой личности // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии. – Электронный журнал – 2010. № 5. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://vestnik.kuzspa.ru/articles/25/ (дата обращения: 25.05.2019).

124. Пивкин С.Д. Лингводидактика о тезаурусе языковой личности // Научные исследования в образовании. – 2010. Вып. 9. – С. 32-36.

125. Попова Э.Ю. Коммуникативный подход в обучении русскому языку детей-мигрантов // Лингвокультурология. – 2008. – № 2. – С. 178-182.

126. 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.

127. Птицына И.Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3 – С. 59-63. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: www.science-education.ru/15-384 (дата обращения: 24.04.2018).

128. Рахилина Е.В. Степени сравнения в свете русской грамматики ошибок // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. – 2015. – № 6. – С. 310-333.

129. Реформатский А.А. Введение в языкознание: Учебник для вузов / Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 536 с.

130. Рогожникова Г.С. Некоторые наблюдения над конструированием количественно-именных сочетаний детьми-инофонами // Освоение русского

языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст. 2010. – С. 240-246.

131. Рытникова В.А. Особенности субстантивного русскоязычного словаря детей-инофонов младшего школьного возраста // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст. 2010. – С. 209-215.

132. Сабаткоев Р.Б. Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации: монография. – М.: Эконинформ, 2010. – 128 с.

133. Сабаткоев Р.Б. Работа над развитием связной русской речи детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации. – М.: Эконом-информ, 2011. – 83 с.

134. Савельева Л.В., Аширов А.Д. Ошибки русскоязычных и иноязычных второклассников при записи звучащего текста: попытка сопоставительного анализа // Материалы ежегодной международной научной конференции. 20–23 марта 2018. С.-Петербург / Отв. ред. Т.А. Круглякова. – Иваново, 2018. – 520 с.

135. Савельева Л.В. Гармонизирующая модель начального языкового образования как условие реализации познавательного потенциала школьников. – Автореф. дисс… д.пед.н. – СПб., 2008. – 46 с.

136. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: Владос, 1995. – 256 с.

137. Салимова Л.М. О подходах к изучению теории языковой личности в современной лингвистике // Сборник научных трудов Sworld. Издательство: ООО "Научный мир". Иваново. Том: 40. № 4. – 2012. – С. 18-22.

138. Салимова Л.М. Теория языковой личности: современное состояние и перспективы исследования // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. – № 3. – С. 1514-1517.

139. Сальникова О.С. Орфографический портрет ребенка 5-7 лет. Автореф. дисс. … к.филол.н. – Череповец, 2015. – 26 с.

140. Сапожкова И.С. Психологическая адаптация подростков-мигрантов как компонент безопасности муниципального образовательного пространства: Дисс…канд. пед. наук.- Р / на Д., 2007. – 176 с.

141. Ситникова Е.В. Проблемы языковой адаптации школьников-инофонов // Вестник Московского городского университета. – 2010. – № 1 (4). – С. 79-86.

142. Славянские языки // Универсальная научно-популярная энциклопедия «Кругосвет». [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SLAVYANSKIE_YAZIKI.html (дата обращения: 16.12.2018).

143. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества (на материале Киевской и Закарпатской области) // Советская этнография. – 1982. – № 1. – С. 80-88.

144. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики / Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц. А. Сухотина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.

145. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 368 с.

146. Супрун А.Е. Лекции по языкознанию. – Минск: Изд. Белорус. ун-та, 1971. – 144 с.

147. Тарасенко Е.В. Фрагменты речевого портрета младшего школьника (на материале синтаксиса). Автореф. … к.филол.н. – Таганрог, 2005. – 24 с.

148. Трубчанинова М.Е. Языковая личность в инокультурной среде (по данным русскоязычной технически опосредованной коммуникации носителей китайского языка). Автореф. дисс. … к.филол.н. – Воронеж, 2008. – 22 с.

149. Трушкина Е.А. Дифференцированный подход к детям-мигрантам: теоретические обоснования и практическая реализация // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3. – С. 454-464.

150. Тыо Фыонг Ань. Орфографические отражения неправильного произношения у вьетнамских учащихся. Автореф. дисс. … к. филол.н. – М., 2013. – 22 с.

151. Украинский язык // Универсальная научно-популярная энциклопедия «Кругосвет». [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/UKRAINSKI_YAZIK.html (дата обращения: 16.12.2018).

152. Утешева А.П. Модель нестандартной языковой личности трудового мигранта в ее письменной репрезентации. – М.: Русайнс, 2020. – 136 с.

153. Фалунина Е.В. Дети-мигранты как психологический феномен поликультурного образовательного пространства России // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 10. – С. 7-8.

154. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. для студентов высш. учеб. заведений – М.: Академия, 2001. – 320 с.

155. Хамраева Е. А. Русский язык в полиэтническом пространстве российской школы: модели организации обучения // Русский язык в школе: С приложением "Русский язык в школе и дома". – 2013. – № 11. – С. 7-14.

156. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160-167.

157. Хачикян А.Я. Сопоставительный анализ вокалических и акцентологических систем русского и армянского языков. Дисс… д. филол. наук. – Ереван, 2005. – 321 с.

158. Ходжиев А.П, Узбекский язык. Языки мира. Тюркские языки. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. – 427 с.

159. Цейтлин С.Н. Освоение языка в свете теории имплицитного научения // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции. 24-26 июня 2019 г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена. / Редколлегия: Т.А. Круглякова (ответ. редактор), Т.А. Ушакова, М.А. Еливанова, С.В. Краснощекова. – Иваново: ЛИСТОС – С. 3-6.

160. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – 592 с.

161. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: Издательский Дом «МиМ», 1997. – 192 с.

162. 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.

163. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

164. Чанкаева Т. А. Лингвометодические вопросы обучения русскому языку в условиях многоязычия // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей: в 2 т. / Отв. ред. Н.В. Румянцева. – М.: РУДН, 2014. – С. 315–318.

165. Чиршева Г.Н. Основы онтобилингвологии: Русско-английский материал. Дисс. ... д. филол. н. – СПб., 2000. – 463 с.

166. Ширалиев М.Ш., Севортян Э.В. Грамматика азербайджанского языка (фонетика, морфология и синтаксис). – Баку: ЭЛМ, 1971. – 212 с.

167. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

168. Шульга Н.П. Характерные ошибки при освоении русского языка итальяноязычными детьми дошкольного возраста // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст. 2010.

169. Щедровицкий П.Г. Кто и что стоит за доктриной русского мира // Школа культурной политики. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.shkp.ru/lib/publications/30 (дата обращения: 15.11.2019).

170. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: АСТ, 2006. – 746 с.

171. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003. – 334 с.

172. Юзова Н.Е. Научная картина мира в языке младшего школьника // Молодой ученый. – 2017. – № 33. – 71-76.

173. Яковлева Т.С. Особенности образования детей мигрантов и беженцев в условиях становления единого образовательного пространства // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сборник статей: в 2 т. / Отв. ред. Н.В. Румянцева. – М.: РУДН, 2014. – С. 342-348.

174. Ямских Т.Н. Лингвистический компонент содержания обучения русскому языку как фактор, определяющий успешность языковой социализации мигрантов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 107-111.

175. Achkasov V.A., Rozanova M.S. Migrant's Adaptation and Cultural Integration into Urban Multicultural Society: A Case Study in St Petersburg //The Journal of Multicultural Society. – 2013. Vol. 4, No. 1, pp. 1 – 31.

176. Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. Migrant children in Russia. I. migration, ethnicity and segregation in St. Petersburg. Sociology of Education and Science Laboratory http//slon.hse.spb.ru Working Papers SESL WP 001 St.Petersburg, 2012. – 29 p.

177. Genesee F., Paradis J., Crago M.B. Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2004, pp. 233.

178. Griva E. Chostelidou D. Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning Greek as second language and English as a foreign language // Original Research. http://www.rw.org.za. - p. 1 – 9.

179. Grudeva E.V., Buchilova I.A., Diveeva A.A., Ivanova E.M., Selyanichev O.L., Trapeznikov V.S. Electronic Database of Non-native Speakers' Speech Errors as Scienntific and Educational Resource (on the Example of Rusian Schools) // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE). Volume - 9. Issue – 2. December. 2019, p. 1557 – 1561.

180. Montrul S. Age of onset of bilingualism effects and availability of input in first language acquisition. In Bilingualism across the lifespan. Washington, DC: De Gruyter Mouton & APA; 2016: 141-161.

181. Nikoladis E., Carbonier M., Popescu A. Second Language // Bilingualism at an early age with emphasis on its impact on early socio-cognitive and socio-emotional development. [Electronic resource]. - Access mode. - URL: http://www.child-encyclopedia.com/second-language. Date of publication - October 2016

182. Portes A. Children of immigrants: Segmented assimilation and its deter minants. In The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship, ed. A. Portes. New York: Russell Sage Foundation, 1995 Pp. 24880.

183. Purcell-Gates V. Literacy Worlds of Migrant Farmworker Communities Participating in a Migrant Head Start Program // Research in Teaching of English Volumt 48, Number 1. August 2013. – p. 68-97.

184. Sirbu A. Language interference as a result of bilingualism // Collection of scientific articles. Issue 1. Volume XVIII. Romania. Publisher: Mircea cel Batran Naval Academy Press, Constant, 2015. [Electronic resource]. –

Access mode. – URL: https://www.anmb.ro/buletinstiintific/buletine/2015_Issue1/FCS/374-376.pdf

https://www.anmb.ro/ro/conferinte/sea-conf/

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для педагогов

(в авторстве Е.В. Грудевой, И.А. Бучиловой)

Уважаемые педагоги! Просим вас ответить на вопросы данной анкеты.

1. Обучаются ли в Вашем классе дети-инофоны?
   − да
   − нет
2. Национальный состав инофонов в Вашем классе?
   − украинцы
   − узбеки
   − таджики
   − азербайджанцы
   − другие национальности
   (указать количество)
3. Успеваемость детей-инофонов по школьным предметам:
   − высокая
   − средняя
   − низкая
   (указать количество)
4. Основные причины низкой успеваемости учащихся-инофонов:
   − языковой барьер
   − культурные и религиозные отличия
   − другое
5. Применение индивидуального подхода при обучении детей-инофонов:
   − систематическое
   − редкое
   − не применяется

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета на выявление языковой и этнической идентичности детей-инофонов

(в авторстве Д.А. Александрова, В.А. Иванюшиной)

Имя_____

Школа_____

Класс_____

Возраст_____

1. Какой язык является родным для твоей мамы?
2. Какой язык является родным для твоего папы?
3. Какой твой родной язык?
4. На каком языке с тобой обычно говорят дома?
5. Как давно твоя семья живет в России?
6. К какой национальности или народу ты себя относишь?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анкета на выявление особенностей прагматикона языковой личности детей-инофонов

(в авторстве Е.В. Грудевой, И.А. Бучиловой)

Имя_____

Школа_____

Класс_____

Возраст_____

1. Трудно ли тебе говорить по-русски (общаться с друзьями, учителями)?
2. Трудно ли тебе писать по-русски?
3. Какие тексты тебе трудно писать по-русски:
   - списывать текст
   - писать диктант
   - писать изложение
   - писать сочинение
4. Есть ли в русских текстах незнакомые тебе слова?
   - да, часто
   - да, иногда
   - нет
5. Можешь ли ты писать на языке своих родителей (армянском, азербайджанском, узбекском и т.д.)?
6. На каком языке ты думаешь?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Диктант

Медведь

Пришла осень. Позолотила она всё вокруг. Начался листопад.

Медведь нашел себе яму под деревом. Там много сухих листьев и веток. Медведь сделал себе берлогу и лег там. Ударил мороз. Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу. Тепло медведю под снегом. (41 слово).

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

Высокий уровень – нет ошибок в тексте, почерк разборчивый, исправлений нет.

Средний уровень – 1-2 ошибки, почерк разборчивый, 1-3 исправления.

Ниже среднего – 3-8 ошибок, почерк не очень разборчивый, более 3 исправлений.

Низкий уровень – 9 и более ошибок, почерк неразборчивый, множественные исправления.

Очень низкий уровень – задание не выполнено.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Протоколы к тесту на изучение лексикона на основе «Картинного словаря русского языка» в авторстве И.В. Баранникова [Баранников, 1993]

Учащиеся школы № 18

Школа (успешность – 79,2 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурд хон	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джума хон	успеш ность (%)
Дежурный	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Доска	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Карта	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Класс	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Коридор	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Парта	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Урок	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Ученик	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Ученица	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Учитель	+	+	+	+	+	+	+	-	87,5
Учительница	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Школа	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Учебные вещи (успешность – 87,4 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурд хон	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джума хон	успеш ность (%)
Букварь	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дневник	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Звонок	+	-	-	+	+	+	+	+	75
Карандаш	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кисточка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Краска	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Линейка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мел	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Пенал	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Пластилин	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Портфель	-	+	+	-	-	+	-	-	37,5
Ранец	-	+	+	-	-	+	-	-	37,5
Резинка	+	+	+	+	+	+	-	-	75

Ручка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Тетрадь	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Указка	-	-	-	+	+	+	-	-	37,5
Учебник	+	+	-	+	+	+	+	+	87,5

В библиотеке (успешность – 81,3 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурд хон	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джума хон	успеш ность (%)
Библиотекарь	+	+	+	+	+	-	-	-	62,5
Газета	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Журнал	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Книга	+	+	+	+	+	+	+	+	100

В столовой (успешность – 97,9 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурд хон	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джума хон	успеш ность (%)
Вилка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ложка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Стакан	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Стол	-	+	+	+	+	+	+	+	87,5
Стул	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Тарелка	+	+_	+	+	+	+	+	+	100

Дом (успешность – 90 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурд хон	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джума хон	успеш ность (%)
Балкон	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дверь	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Крыша	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Лестница	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Окно	+	+	+	+	+	+	-	-	75

Семья (успешность – 83 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурд хон	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джума хон	успеш ность (%)
Бабушка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Брат	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Внук	-	+	-	+	+	-	-	-	37,5
Внучка	-	+	+	+	+	-	-	-	50

Дедушка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дочь	+	+	-	+	+	+	-	-	62,5
Мать (мама)	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Отец (папа)	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Семья	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Сестра	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сын	+	+	+	+	+	+	-	-	75

Человек. Люди (успешность – 65,3 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Девочка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дети	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Женщина	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Люди	+	-	-	+	+	-	-	-	37,5
Мальчик	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мужчина	-	+	--	+	+	+	-	-	50
Ребенок	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Старик	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Старушка	+	-	+	+	+	+	-	-	62,5

Продукты питания (успешность – 91,3 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Батон	+	-	-	+	+	+	-	-	50
Булка	+	-	-	+	+	-	-	+	50
Булочка	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Колбаса	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Конфета	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Масло	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Молоко	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мороженое	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мясо	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Печенье	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Пирог	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Пирожное	+	+	-	+	+	+	-	-	62,5
Рыба	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сахар	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сметана	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Соль	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сосиски	+	+	-	+	+	+	+	+	87,5
Сыр	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Творог	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Торт	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Хлеб	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Шоколад	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Яйцо	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Овощи (успешность – 72,3 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Арбуз	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Баклажан	-	+	-	+	+	+	-	-	50
Горох	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Дыня	+	+	+	+	+	-	-	-	62,5
Капуста	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Картофель	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лук	+	+	+	+	+	+	+	-	87,5
Морковь	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Огурец	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Помидор	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Редиска	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5
Репа	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5
Свекла	+	-	-	+	+	-	-	-	37,5
Тыква	+	-	-	+	+	+	-	-	50

Фрукты (успешность – 73,2 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Апельсин	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Банан	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Виноград	+	-	+	-	+	-	+	+	62,5
Вишня	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Гранат	-	+	-	+	+	+	+	+	75
Груша	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лимон	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мандарин	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Орех	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Персик	-	+	-	+	+	-	-	-	37,5
Слива	+	+	-	+	+	+	-	-	62,5
Хурма	-	-	-	-	+	-	-	-	12,5
Черешня	-	+	-	+	+	-	-	-	37,5
Яблоко	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Ягоды (успешность – 35.4 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Брусника	-	+	-	-	-	-	-	-	12,5
Земляника	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Малина	+	+	-	+	+	+	-	-	62,5
Рябина	-	-	-	-	+	-	-	-	12,5
Смородина	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5
Черника	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5

Цветы (успешность – 34,6 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Астра	+	+	-	-	+	-	-	-	37,5
Василек	-	-	-	-	+	-	-	-	62,5
Гвоздика	-	-	-	-	+	-	-	-	12,5
Колокольчик	+	-	+	+	+	+	-	-	62,5
Ландыш	-	-	-	-	+	-	-	-	62,5
Мак	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Незабудка	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Одуванчик	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Подснежник	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Роза	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Ромашка	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Тюльпан	-	-	-	-	-	-	-	-	0-
Фиалка	-	-	-	+	+	-	-	-	25

Лес. Деревья (успешность – 52,5 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Ветка	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Дерево	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Куст	+	-	+	+	+	+	-	-	62,5
Лист	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Охотник	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Пень	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5
Роща	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Шишка	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Береза	+	-	+	+	+	+	-	-	62,5
Дуб	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Ель	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Ива	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Каштан	-	-	-	-	+	-	-	-	12,5
Клен	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Липа	+	-	-	+	+	-	-	-	37,5
Лиственница	+	-	-	-	+	-	-	-	25
Осина	+	-	-	+	+	-	-	-	37,5
Рябина	+	+	-	-	+	-	-	-	37,5
Сосна	+	+	+	+	+	-	-	-	62,5
Тополь	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Грибы (успешность – 40 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Белый гриб	+	+	+	-	-	-	-	-	37,5
Лисичка	+	+	+	-	-	-	-	-	37,5
Мухомор	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Рыжик	-	-	-	-	+	-	-	-	12,5
Сыроежка	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5

Дикие животные (успешность – 77.7 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Белка	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Белый медведь	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Волк	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Еж	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Жираф	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Заяц	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Зебра	+	+	+	+_	+	+	-	-	75
Кенгуру	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Крокодил	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лев	-	+	+	+	+	+	+	-	75
Лиса	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лось	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5
Медведь	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Морж	-	-	+	-	+	-	-	-	25
Мышь	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Носорог	-	-	+	+	+	-	-	-	37,5
Обезьяна	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Олень	+	+	+	+	+	-	-	-	62,5
Рысь	-	+	-	+	+	-	-	-	37,5
Слон	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Тигр	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Тюлень	-	-	+	-	+	-	-	-	25
Черепаха	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Домашние животные (успешность – 71,9 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Баран	-	-	+	+	+	-	+	-	62,5
Бык	+	-	+	+	+	+	-	-	62,5
Верблюд	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Жеребенок	-	+	+	+	+	-	-	-	50
Коза	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Козел	-	+	_	+	-	+	-	=	37,5
Козленок	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Корова	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Котенок	+	+	+	+	+	-	+	+	87,5
Кошка	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кролик	+	+	+	+	+	-	-	-	62,5
Лошадь	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Овца	+	+	+	+	+	-	-	-	62,5
Осел	-	-	-	+	+	+	-	-	37,5
Поросенок	+	-	+	+	+	+	+	+	87,5
Свинья	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Собака	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Теленок	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Щенок	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Ягненок	-	-	-	+	+	+	-	-	62,5

Какой? (успешность – 68,8 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Большой	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Маленький	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Высокий	+	+	-	+	+	+	-	-	62,5
Низкий	-	-	-	+	+	+	-	-	37,5
Длинный	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Короткий	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Толстый	+	+	-	+	+	+	-	-	62,5
Тонкий	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Широкий	+	-	+	+	+	-	-	-	50
Узкий	-	-	-	+	+	-	-	-	25

Что делает? (успешность – 70,3 %)

Имя	Мадина	Бахтчер	Мамурдхо	Орзу	Руслан	Марине	Фарида	Джумахон	успешность (%)
Барабанит	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Бежит	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Берет	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Борется	-	+	-	+	+	-	-	-	37,5
Бросает	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Варит	+	+	+	+	+	+	+	-	87,5
Ведет	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Везет	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Вешает	+	+	+	+	+	+	+	-	87,5
Висит	+	+	-	+	+	-	-	-	50
Встает	+	+	-	+	+	-	+	-	62,5
Встречает	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Входит	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Вытирает	+	-	+	+	+	+	-	-	62,5
Вытирается	-	+	+	+	+	+	-	-	62,5
Выходит	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Вышивает	+	+	+	+	+	+	+	-	87,5
Вяжет	-	+	-	+	+	-	-	-	37,5
Гладит	-	+	-	+	+	+	-	-	50
Говорит	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Готовит уроки	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Гребет	-	-	-	-	+	-	-	-	12,5
Дарит	+	+	-	+	+	+	+	+	87,5
Дежурит	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Делает зарядку	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Дует	+	+	+	+	+	+	-	+	75
Едет	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Звонит	+	-	-	+	+	-	+	-	50
Играет	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Идет	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Ищет	-	-	+	-	+	-	+	-	37,5
Катается	-	-	-	+	+	-	-	-	25
Качается	+	-	+	+	+	-	-	-	50
Кладет	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Колет	-	+	+	+	+	-	-	-	50
Копает	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кормит	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Косит	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Красит	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кричит	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Купается	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лает	+	+	+	+	+	+	-	+	87,5
Лежит	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Летит	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Ловит	+	+	+	+	+	+	-	-	75
Ложится спать	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Моет	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Моется	-	-	+	+	+	+	-	-	50
Несет	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Учащиеся школы № 30

Школа (успешность выполнения – 88,3%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Дежурный	-	+	--	+	+	+	-	+	+	+	70
Доска	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Карта	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	80
Класс	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Коридор	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	80
Парта	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Урок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ученик	+	+	+	+	+	+	+	маль чик	+	+	90
Ученица	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	80
Учитель	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Учительница	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	70
Школа	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Учебные вещи (успешность выполнения – 77,6%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Букварь	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	80
Дневник	+	+	+	+	тетрадь	+	+	тетрадь	+	-	70
Звонок	+	колоко льчик	+	колоко льчик	колоко льчик	колоко льчик	+	колоко льчик	колоко льчик	колоко льчик	30
Карандаш	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кисточка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Краска	+	+	зуб. паста	+	клей	+	+	+	+	+	80
Линейка	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	80
Мел	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Пенал	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
Пластилин	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	90
Портфель	+	сумка	сумка	+	сумка	+	+	сумка	чемодан	+	50

Ранец	-	порт фель	порт фель	порт фель	порт фель	сумка	+	сумка	порт фель	порт фель	10
Резинка	+	+	+	терка	терка	+	+	сти ралка	сти ралка	+	60
Ручка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Тетрадь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Указка	+	указа тель	указ. палка	+	+	+	+	-	+	-	60
Учебник	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

В библиотеке (успешность выполнения – 82,5%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Верони ка	Боря	Лиза	Га шид	Осиехо н	Лика	Айдан	успешн ость (%)
Библиоте карь	+	+	-	+	+	библио техерь	+	-	+	-	60
Газета	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Журнал	+	+	+	+	газета	+	+	+	-	-	70
Книга	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

В столовой (успешность выполнения – 96,7%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Вилка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ложка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Стакан	+	+	чашка	+	+	+	+	чашка	+	+	80
Стол	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Стул	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Тарелка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Дом (успешность выполнения – 100%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Балкон	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дверь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Крыша	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лестница	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Окно	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Семья (успешность выполнения – 95,5%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Бабушка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Брат	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	80
Внук	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Внучка	+	+	+	+	+	+	внук	+	+	-	80
Дедушка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дочь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мать (мама)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Отец (папа)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Семья	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сестра	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сын	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	90

Человек. Люди (успешность выполнения –72,2%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Девочка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дети	+	+	люди	+	+	+	+	+	+	+	90
Женщина	+	+	+	+	+	тетя	+	+	тетя	тетя	70
Люди	+	+	+	+	+	+	+	+	взрослые	+	90
Мальчик	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	90
Мужчина	+	+	+	+	дядя	+	мужик	+	+	+	80
Ребенок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Старик	-	дед	старый	дед	дедушка	+	+	+	дед	дед	30
Старушка	-	бабушка	+	бабушка	бабушка	+	+	бабушка	бабушка	бабушка	30

Продукты питания (успешность выполнения –89,6%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Батон	+	+	+	хлеб	+	+	-	+	хлеб	хлеб	60
Булка	-	хлеб	хлеб	круглый хлеб	хлеб	+	+	+	хлеб	хлеб	30
Булочка	+	+	+	пряник	+	+	кекс	+	+	кекс	70
Колбаса	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Конфета	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Масло	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Молоко	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мороженое	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Мясо	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Печенье	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Пирог	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Пирожное	+	пирог	+	+	кекс	пирожок	кекс	кекс	+	кекс	40
Рыба	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сахар	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сметана	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Соль	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Сосиски	-	+	+	+	+	+	+	колбаса	+	колбаса	70
Сыр	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Творог	+	+	+	+	+	+	+	+		+	100
Торт	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	90
Хлеб	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Шоколад	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Яйцо	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	90

Овощи (успешность выполнения –89,6%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Арбуз	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Баклажан	+	+	+	+	-	+	+	+	свекла	-	70
Горох	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дыня	+	+	+	тыква	+	+	+	+	+	тыква	80
Капуста	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Картофель	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лук	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Морковь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Огурец	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Помидор	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Редиска	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	80
Репа	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	80
Свекла	+	+	+	буряк	+	+	+	+	+	+	90
Тыква	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	80

Фрукты (успешность выполнения –82,9%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Апельсин	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Банан	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Виноград	+	+	+	+	+	+	+	вишня	+	+	90
Вишня	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Гранат	+	+	+	граната	+	+	+	-	+	+	80
Груша	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лимон	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	90
Мандарин	+	+	+	апельсин	+	+	+	+	+	+	90
Орех	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Персик	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	90
Слива	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	80
Хурма	+	+	хура	-	-	+	-	-	-	-	30
Черешня	-	-	вишня	вишня	-	+	-	-	-	-	10
Яблоко	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Ягоды (успешность выполнения – 46,7%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Брусника	-	+	клюква	+	-	-	-	-	-	-	20
Земляника	+	клубника	клубника	клубника	клубника	клубника	-	+	клубника	клубника	20
Малина	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Рябина	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	30
Смородина	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	50
Черника	+	+	+	+	-	-	-	черешня	+	-	50

Цветы (успешность выполнения – 44,6%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Астра	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	40
Василек	-	-	вайс	-	-	-	-	-	-	-	0
Гвоздика	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Колокольчик	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ландыш	+	+	-	+	-	подсенжник	подсенжник	-	-	-	30
Мак	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	20
Незабудка	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Одуванчик	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Подснежник	-	-	-	+	+	-	ромашка	-	-	+	30
Роза	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ромашка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Тюльпан	+	+	+	+	-	+	роза	-	+	+	70
Фиалка	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Лес. Деревья (успешность выполнения – 55,5%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Ветка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дерево	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Куст	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	90
Лист	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Охотник	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	80
Пень	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Роща	-	-	-	-	лес	+	+	лес	деревья	лес	20
Шишка	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	90
Береза	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	70
Дуб	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	60
Ель	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	80
Ива	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	40
Каштан	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Клен	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	40
Липа	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	20
Лиственница	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Осина	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	20
Рябина	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	60
Сосна	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	20
Тополь	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	20

Грибы (успешность выполнения – 42%)

Имя	Никита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Гашид	Осиехон	Лика	Айдан	успешность (%)
Белый гриб	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	60
Лисичка	+	+	-	+	-	+	+	-	желтый гриб	-	50
Мухомор	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	90
Рыжик	-	-	-	-	-	-	лисичка	-	-	-	0
Сыроежка	-	-	сырая	+	-	-	мухомор	-	-	-	10

Дикие животные (успешность выполнения – 87,8%)

Имя	Ни кита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиех он	Лика	Айдан	успешность (%)
Белка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Белый медведь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Волк	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	90
Еж	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Жираф	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Заяц	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Зебра	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	90
Кенгуру	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	90
Крокодил	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лев	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лиса	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Лось	+	+	-	+	олень	+_	+	-	олень	олень	50
Медведь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Морж	+	+	тюлень	тюлень	-	+	+	-	+	-	50
Мышь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Носорог	+	+	бегемот	+	+	+	+	+	+	+	90
Обезьяна	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Олень	+	+	+	+	+	+	лось	лось	+	-	70
Рысь	+	+	-	-	+	+	-	тигр	+	-	50
Слон	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Тигр	+	+	+	+	+	лев	+	+	+	лев	80
Тюлень	+	+	+	+	-	котик	+	-	+	-	60
Черепаха	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Домашние животные (успешность выполнения – 74%)

Имя	Ни кита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиех он	Лика	Айдан	успешность (%)
Баран	+	+	овца	+	+	+	+	+	+	+	90
Бык	-	-	корова	корова	+	+	корова	+	корова	корова	30
Верблюд	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	90
Жеребенок	-	+	лошадка	+	+	жеребец	лошадка	лошадка	+	-	40
Коза	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Козел	-	+	рогатый	коз	+	+	коза	-	+	-	40
Козленок	+	+	лошаденок	+	+	+	козлик	-	+	+	70
Корова	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Котенок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кошка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кролик	+	+	заяц	заяц	+	+	+	+	+	+	80
Лошадь	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Овца	-	баран	баран	+	баран	-	+	барашка	+	+	40

Осел	+	+	+	+	+	+	-	-	лось	-	60
Поросенок	+	+	+	+	+	+	+	свинья	+	+	90
Свинья	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Собака	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Теленок	-	+	коровенок	+	-	+	-	-	-	-	30
Щенок	+	+	+	+	собаченок	+	+	+	+	+	90
Ягненок	+	+	огонек	+	барашек	+	овечка	баран	баран	-	40

Какой? (успешность выполнения – 52%)

Имя	Ни кита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиех он	Лика	Айдан	успешность (%)
Большой	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Маленький	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Высокий	+	большой	большой	длинный	большой	+	большой	большой	большой	большой	20
Низкий	+	маленький	маленький	короткий	маленький	+	маленький	+	маленький	маленький	30
Длинный	большой	большой	большой	+	+	+	+	большой	+	+	60
Короткий	маленький	маленький	маленький	+	+	+	+	маленький	+	маленький	50
Толстый	+	-	+	+	-	+	+	большой	большой	большой	50
Тонкий	+	-	+	+	-	+	узкий	маленький	маленький	маленький	40
Широкий	+	+	+	толстый	большой	+	большой	большой	толстый	большой	40
Узкий	+	+	+	тонкий	тонкий	тонкий	маленький	тонкий	худенький	маленький	30

Что делает? (успешность выполнения – 77,5%)

Имя	Ни кита	Арина	Гэзал	Вероника	Боря	Лиза	Га шид	Осиех он	Лика	Айдан	успешность (%)
Барабанит	+	+	стучит	стучит	+	+	+	-	-	стучит	50
Бежит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Берет	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Борется	+	дерутся	+	дерутся	-	+	дерутся	+	дерутся	дерутся	40
Бросает	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Варит	готовит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ведет	+	+	везет	+	+	+	+	вез	+	+	80
Везет	+	+	носит	+	+	+	несет	собирает	тянет	несет	50
Вешает	+	+	+	+	+	+	сушит	+	+	+	90
Висит	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	90
Встает	+	+	+	залазит	+	+	+	спит	+	+	80
Встречает	-	+	ждет	поднимается	ждет	ждет	ждет	ждет	ждет	ждет	10
Входит	+	+	-	ждет	+	идет	+	идет	выглядывает	+	50
Вытирает	+	+	+	+	+	трет	+	моет	+	+	80
Вытирает	+	+	+	+	трет	+	+	терется	+	+	80

ся											
Выходит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Вышивает	шьет	шьет	шьет	шьет	вязает	шьет	+	шьет	шьет	шьет	10
Вяжет	+	+	шьет	+	вышивает	+	шьет	шьет	шьет	шьет	40
Гладит	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	90
Говорит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Готовит уроки	учится	учится	Пишет в школе	+	+	+	+	+	+	+	70
Гребет	плывет	плывет	плывет	плывет	плывет	плывет	плывет	плывет	+	плывет	10
Дарит	+	+	+	+	+	дает	+	+	+	даст	80
Дежурит	+	+	+	+	+	моет	-	-	+	+	70
Делает зарядку	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Дует	+	+	+	+	+	+	+	играет	+	+	90
Едет	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Звонит	+	+	греметь	+	+	+	поет	будит	+	+	70
Играет	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Идет	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ищет	+	+	+	+	нюхает	+	нюхает	+	+	+	80
Катается	едет	-	сидит	везет	сидит	+	+	+	плывет	сидит	30
Качается	катается	+	катается	+	+	+	+	катается	+	+	70
Кладет	+	ложит	+	+	+	+	собирает	+	+	+	80
Колет	рубит	+	режет	рубит	рубит	рубит	+	рубит	рубит	рубит	20
Копает	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кормит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Косит	рубит	+	убирает	+	+	+	+	+	+	-	70
Красит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Кричит	+	+	+	+	+	+	+	потеряла сь	+	+	90
Купается	моется	моется	+	+	+	+	моется	+	+	+	70
Лает	+	+	+	+	+	+	+	гавкает	+	кричит	80
Лежит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Летит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ловит	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Ложится спать	+	+	+	+	+	+	+	спит	+	спит	80
Моет	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Моется	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Несет	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100

Нуран, азербайджанец, 9 лет, 3 класс

Диктант

Диктант кого Нурана Л.

Медведь

Пришла осень. Позолотила она всё вокруг. Начался листопад. Медведь нашёл себе яму под деревом. Туда много сухих листьев и веток. Медведь сделал себе берлогу и лёг спать. Ударил мороз. Запушился снег деревья, покрыл землю и берлогу. Тихо медведю под снегом.

Диктант

Диктант кого Нурая М

Нурай, азербайджанец,
8 лет, 2 класс

Медведь

Пришла осень. Позаботилась всё вокруг. Начался листопад. Медведь нашел себе яму под деревом. Там много сухих листьев и веток. Медведь сделал себе берлогу и лёг там. Ударил мороз. Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу. Тихо медведю под снегом.

Гейдар, азербайджанец,
9 лет, 3 класс

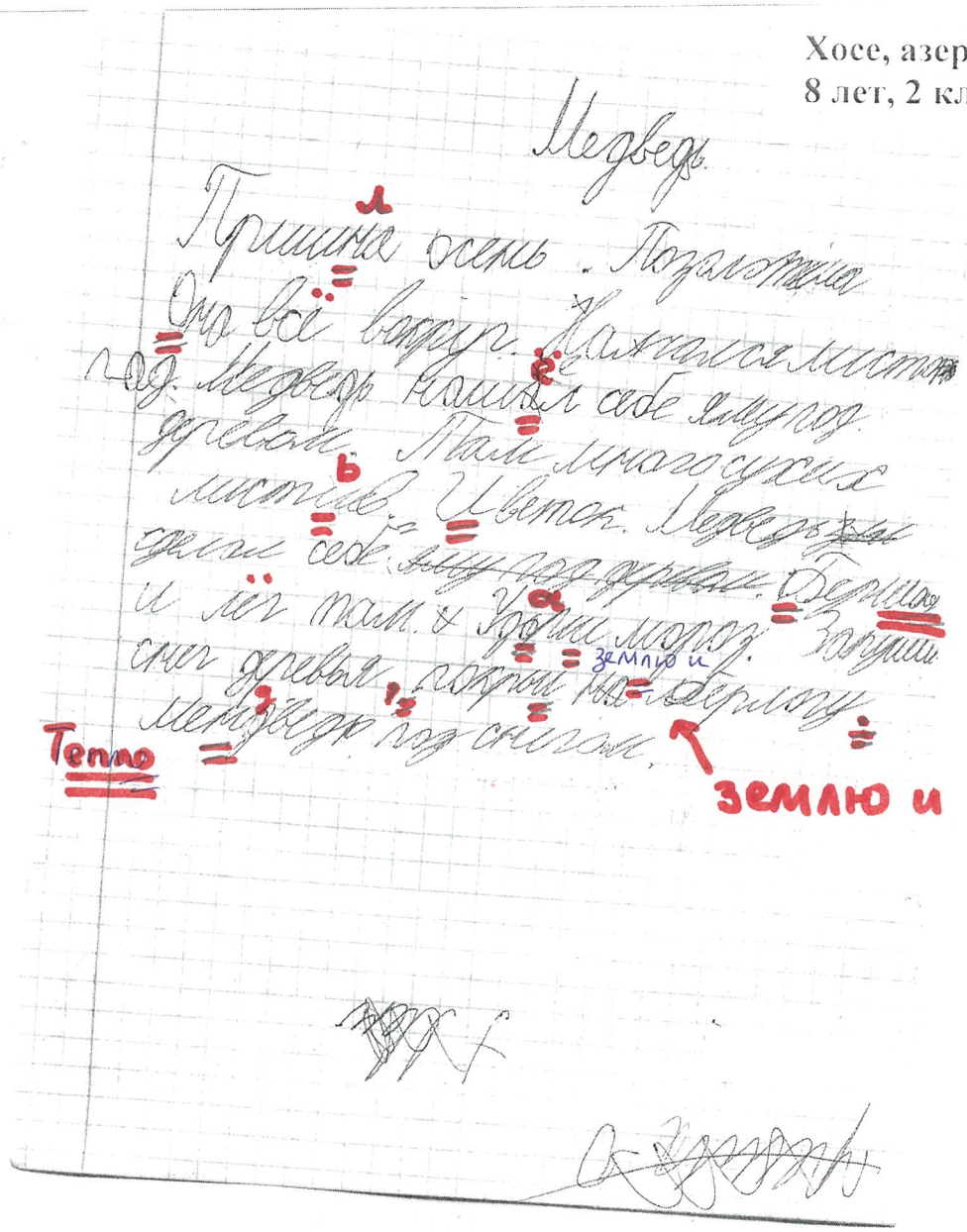
Медведь.

Пришла осень. Позолотила она всё вокруг. Начался листопад. Медведь нашёл себя яму под деревом. Там много сухих листьев и веток. Медведь сделал себе берлогу и лег там. Ударил мороз. Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу. Тепло медведю под снегом.

требований писать ё

неправ-ое соед-е

Хосе, азербайджанец,
8 лет, 2 класс



Медведь.

Пришла осень. Позолотила
Она всё вокруг. Кончался листо-
год. Медведь нашёл себе яму под
деревом. Там много сухих
листьев. И веток. Медведь
сделал себе ~~яму под деревом~~. Бершо
и лёг там. Удачи мороз. Запуши
снег деревья, покрыл землю и на берлогу
Медведь под снегом.

Тепло

землю и

Супхан, азербайджанец,
8 лет, 2 класс (коррекция)

дктанп супхан

медв. прижос пзатан

нас. лет. медт нмом

тм. много сух лстан.

мвт здлс сбос

удрон сбон

знж 14 б

тчо мвдв.

прмо пр

Двадцать. а твёрта
сентября

Лейла А., азербайджанка
8 лет, 3 класс

Изложение.

Наступление зимы.

Ночью ударил сильный мороз. Он сковал грязные лужи. Резкий ветер гулял по лесу. Зябко стало дубкам и берёзкам. Ветер загнал в норки зверьков. Птички спрятались в своих гнёздах. Им там тепло. Вдруг громко каркнул ворон. Робкий заяц с испуга опустил ушки. Школьники делали кормушки для птиц.

в

Айгюн А., азербайджанка
10 лет, 3 класс

Изложение

Наступление зимы.

Ночью ударил сильный мороз. Ветер сковал лужи на лесных дорожках. Резкий ветерок подул. Зябко стало дубкам и берёзкам. Ветер забрался в норки зверьков. Маленькие птички спрятались в гнёзда. Вдруг громко каркнул ворон. Робкий зайка прижал уши. Школьники стали делать кормушки для птиц.

1

Ислам И., азербайджанец,
9 лет, 3 класс

ИСЛАМ И.

Изложение

Наступление зимы.

Ночью наступил мороз. Он сковал лужи. Резкий ветер гуляет по лесу, дубам и березам холодно. Зверьки попрятались в норки. Вдруг громко каркнул ворон. Робкий заяц прижал ушки. Дети готовят кормушки для птиц.

Самвел, армянин
9 лет, 3 класс

Сочинение.

Зимние каникулы.

В нашей школе был праздник. Когда пришла Снегурочка, мы так веселились. И мы сделали Хоровод. После этого пришел Дед Мороз и он принёс подарки. И он дал подарки, если мы расскажем стихотворение. Когда прошло 2 дня наступил Новый Год. И мне подарили книжку учебник дневник №3 это был самый крутой день в жизни!

Мукаддас Р., узбечка
9 лет, 3 класс

Сочинение.

"Зимние каникулы"

Наступили каникулы новогодние. В новом году я делала открытки, снежинки из бумаги, цветные краски, жёлтые, синие... Я ждала подарок украшения которая купила тётя Люда, но мы совсем классом мы ехали в "Клуб Звезда". Мне подарили много подарков, которым я была рада. Все мы с моими друзьями катались на вертушках.

Я очень была рада, что ещё я познакомилась с новыми друзьями девочками, мальчиками, играло с ними. Короче, мне понравилось.

Лейла А., азербайджанка
8 лет, 3 класс

Лейла.

Сочинение.

Зимние каникулы.

~~Ож~~ Скоро Новый год! В школе Д
был праздник. К нам приходил Дед
Мороз. Мы делали ясланчики.
Я встрекала Новый год так: к нам
приходили гости. Я одемась в белое
платье. Я каталась с кестрой
на лыжах, лепили снеговиков, играли
в снежки. Иногда я рисовала, делала
снежные поделки. Я Мы с сестрой помогали
маме мыть посуду, чистить дом.
И ещё я делала подарки для своей
~~семьи~~ семьи. Это самые лучшие зимние
каникулы.

Айгюн А., азербайджанка
10 лет, 3 класс

Сочинение.

Зимние каникулы.

Наступили зимние каникулы. В последний день в школе перед Новым годом мы устроили праздник. Было весело.

Когда наступили каникулы, мы вместе с сестрой пошли гулять. Мы слепили снеговика. Нам приходил Дед мороз. Ночью показывали сказку. Я любила делать гирлянды и игрушки на ёлку. Я помогала маме мыть посуду, делать уборку. Было очень весело.

Приложение 7

Эмпирический материал для создания электронной базы ошибок детей-инофонов

Экспериментальная база**:** школа № 30 г. Череповца Вологодской области

Сроки сбора материала: декабрь 2018 года.

Начальная школа: 3 ребенка: азербайджанка (Гэзал, 8 лет, 2 класс) и два украинца (Вероника, 9 лет, 2 класс и Борис, 9 лет, 3 класс).

Количество текстов: 1 списывание, 4 диктанта. Всего: 22 ошибки

имя	возраст	класс	национальность	вид текста	ошибка	контекст	Вид ошибки (по Т.В. Ахутиной)
Гэзал	8 лет	2	азербайджанка	списывание	наступил**а** (наступило)	Наступило лето.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксич.)
Гэзал	8 лет	2	азербайджанка	списывание	рощ**я** (роща)	Возле дачи есть роща и пруд.	неспецип ф. (орфограф.)
Гэзал	8 лет	2	азербайджанка	списывание	в**ы** пруду	В пруду водятся щуки.	специф. (дисграфическая)
Гэзал	8 лет	2	азербайджанка	списывание	х**а**раша (хороша)	Хороша будет уха!	неспецип ф. (орфограф.)
Гэзал	8 лет	2	азербайджанка	списывание	хар**а**ша (хороша)	Хороша будет уха!	неспецип ф. (орфограф.)
Гэзал	8 лет	2	азербайджанка	списывание	у-ха (перенос слова)	Хороша будет уха!	

Вероника	9 лет	3	украинка	диктант	надел**е** (надели)	Березки надели золотые платья	специф. (дисграфическая)
Вероника	9 лет	3	украинка	диктант	**г**устая (Густая)	Густая листва дуба стала как медь.	неспецифп. (орфограф.)
Вероника	9 лет	3	украинка	диктант	кри**щ**али (кричали)	В дубках кричали сойки.	специф. (дисграфическая)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	Дктант (Д**и**ктант)	Диктант	специф. (дисграфическая)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	спеши**к** (спешит)	В лютый зимний холод всякая птица спешит к жилью человека.	специф. (дисграфическая)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	в подвал**о**х (в подвалах)	Ласки устроили охоту на мышей в подвалах.	специф. (дисграфическая)??? неспецифп. (орфограф.)гиперкомпенсация
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	**из**стог**а** (из стогов)	Беляки прибегают щипать душистое сено из стогов.	неспецифп. (орфограф.)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	**ш**арик (Шарик)	Впереди бежит пес Шарик.	неспецифп. (орфограф.)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	лета**е**т (летают)	Над цветами летают шмели.	ошибка, связанные с построением текста (синтаксич.)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	красне (красне**ет**)	Краснеет на кустах малина.	специф. (дисграфическая)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	хозяйнич**о**л (хозяйничал)	В лесу хозяйничал ветер.	специф. (дисграфическая)??? неспецифп. (орфограф.) гиперкомпенсация
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	отпр**о**вились	Мы отправились в	неспецифп.

					(отправились)	поход.	(орфограф.)??? гиперкомпенсация
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	медлено (медлен**н**о)	Мы двигались медленно.	неспецип ф. (орфограф.)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	С **д**рудом (с трудом)	С трудом добрались до лесистого бугра.	специф. (дисграфическая)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	лес**е**стово (лесистого)	С трудом добрались до лесистого бугра.	специф. (дисграфическая)
Борис	9 лет	3	украинец	диктант	лесест**ово** (лесистого)	С трудом добрались до лесистого бугра.	неспецип ф. (орфограф.)

Экспериментальная база: школа № 18

Сроки сбора материала: декабрь 2018 года.

Начальная школа:

Мамурджон, 2 кл., таджик, 9 лет (26.01 2009). В диктанте «Урок рисования» (21 слово) сделал 5 ошибок спец.(дисграфич.).

Руслан, 2 кл., таджик, 9 лет (18.02 2009). В сочинении «Осень» (41 слово) сделал 8 ошибок: 5 неспец.(орфограф.) + 2 спец.(дисграф.) + 1 ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант.). В сочинении «Облака» (21 слово) сделал 5 ошибок: 4 ошибки, связанные с построением текста (синтакс.) + 1 ошибку неспец. (орфограф.). В диктанте «Чиж» (44 слова) сделал 3 спец.(дисграф.) ошибки и одну ошибку на перенос слова.

Орзу, 2 кл., таджик , 9 лет (12.09 2009). В сочинении «Осень» (41 слово) сделал 3 ошибки: 1 неспец.(орфогр.), 2 ошибки, связанные с построением текста. В диктанте «Рыбаки» (28 слов) сделал 1 неспец. (орф.) ошибку.

Эльмир, 2 кл., азербайджанец, 9 лет (29.08 2009). В диктанте «Рыбаки» (28 слов) сделал 12 спец. (дисгр.) ошибок.

Ирода, 1 класс, таджичка. В диктанте «Жук» (13 слов) сделала 2 спец. (дисгр.) ошибки. В словарном диктанте (5 слов) сделала 3 ошибки: 1 неспец.(орфогр.) + 2 спец. (дисграф.)

Всего ошибок: 43 ошибки

Экспериментальная база: школа № 20

Сроки сбора материала: декабрь 2018 года.

Начальная школа:

Якубжон, 2 кл., 8 лет, киргиз в диктанте «Зимний лес» (33 слова) сделал 6 ошибок: 4 спец.(дисгр.), 1 ошибку на построение текста, неспец.(пунктуац.). При списывании текста «Зимой» (29 слов) не допустил ни одной ошибки.

Мариам, 4 класс, 12 лет, армянка в диктанте «Снегири» (62 слова) сделала 28 ошибок: 15 спец.(дисграф.), 9 орфогр., 1 пунктуац., 3 ошибки, связанные с построением текста. В сочинении-сообщении «Белое озеро» (48 слов) сделала 14 ошибок: 8 – на построение текста, 4 спец.(дисграф.), 2 неспец. (1 орфогр.,1 пунктуац.). При списывании текста «Обезьяний детский сад» (61 слово) (домашняя работа) не сделала ни одной ошибки. В диктанте «Осень» 974 слова) сделала 14 ошибок: 11 дисграф.+ 3 орф.

Минь Дык, 4 кл., 12 лет, вьетнамец в диктанте «Лето» (73 слова) сделал 22 ошибки: 14 дисграф., 8 орф.. При списывании текста «Дед Мороз» (44 слова) сделал 7 ошибок: 2 неспец.(орфогр.), 5 спец.(дисграф.).

Всего ошибок: 91 ошибка.

имя	возраст	класс	национальность	вид текста	ошибка	контекст	Вид ошибки (по Т.В. Ахутиной)
Мамурджон	9	2	таджик	диктант	наш (наш**а**)	**Наш** (наша) школа красивая.	спец.(дисграфич.)
Мамурджон	9	2	таджик	диктант	красив**ай** (красивая)	Наша школа красив**ай** (красивая).	спец.(дисграфич.)
Мамурджон	9	2	таджик	диктант	ур**у**к (урок)	У нас урок рисования.	спец.(дисграфич.)
Мамурджон	9	2	таджик	диктант	рисовани**й** (рисования)	У нас урок рисования.	спец.(дисграфич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	з**а**латая (золотая)	Наступила золотая осень.	неспец. (орфогр.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	Длинее (дли**нн**ее)	Дни стали короче, а ночи длиннее.	неспец.(орфографич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	Длинее (дли**нн**ее)	Дни стали короче, а ночи длиннее.	неспец.(орфографич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	Длинее (дли**нн**ее)	Дни стали короче, а ночи длиннее.	неспец.(орфографич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	Длинее (дли**нн**ее)	Дни стали короче, а ночи длиннее.	неспец.(орфографич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	**о**дели (надели)	Все **одели** (надели) куртки и шапки.	ошибки, связанные с построением текста (прагматико-семант..)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	осен**н**ие (осенние)	Я знаю все осенние месяцы: сентябрь, октябрь, ноябрь.	неспец. (орфогр.)

Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	н**а**ябырь (ноябрь)	Я знаю все осенние месяцы: сентябрь, октябрь, ноябрь.	неспец. (орфогр.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	наяб**ы**рь (ноябрь)	Я знаю все осенние месяцы: сентябрь, октябрь, ноябрь.	спец.(дисграфич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	**не**люблю (не люблю)	Я не люблю осень!	неспец. (орфогр.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	**на рыбку** (на рыбок)	Облака похожи на рыбок.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	запомнил**а**сь (запомнилось)	Мне запомнил**а**сь (запомнилось)как на небе быстро передвигалось облако.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	как неба (как **на** небе)	Мне запомнилось **как неба** (как на небе) быстро передвигалось облако.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксич.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	сочинение	передв**е**галось (передвигалось)	Мне запомнилось как на небе быстро передв**е**галось (передвигалось) облако.	неспец. (орфогр.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	диктант	выпуст**е**ла (выпустила)	Вера выпустила чижа на волю.	спец.(дисграф.)

Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	диктант	выпуст**е**ла (выпустила)	Вера выпустила чижа на волю.	спец.(дисграф.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	диктант	с кус**ь**тика на кус**ь**тик (с кустика на кустик)	Летал с кустика на кустик и пел.	спец.(дисграф.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	диктант	**О**н (он)	Вот тут-то Он (он) и запел.	спец.(дисграф.)
Руслан	9	2	мать – русская отец - таджик	диктант	**зап – ел** (за-пел)	Вот тут-то он и запел.	ошибка переноса спец.(дисграф.)?
Орзу	9	2	таджик	сочинение	оранж**и**вые (оранжевые) слов.слово	Листья на деревьях стали желтые, красные, оранжевые.	неспец. (орфогр.)
Орзу	9	2	таджик	сочинение	**о**дели (надели)	Все **одели** (надели) куртку и шапки.	ошибки, связанные с построением текста (прагматико-семант..)
Орзу	9	2	таджик	сочинение	куртк**у** (куртки)	Все одели **куртку** (куртки) и шапки.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксич.)
Орзу	9	2	таджик	диктант	**д**ружок (Дружок)	Собака **дружок** (Дружок) бежит рядом.	неспец. (орфогр.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	Кузма (Куз**ь**ма)	Дедушка Кузьма и внук Юра идут на речку ловить рыбу.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	Ёура (Юра)	Дедушка Кузьма и внук Юра идут на речку ловить рыбу.	спец.(дисграф.)

Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	Друж**и**к (Дружок)	Собака Дружок бежит рядом.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	р**а**дом (рядом)	Собака Дружок бежит рядом.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	наход**а**ть (находят)	У реки находят любимые места.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	находат**ь** (находят)	У реки находят любимые места.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	л**у**бимые (любимые)	У реки находят любимые места.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	там**ы** (там)	**Тамы** (там) рыбаки закидывают удочки.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	закидыва**еу**т (закидывают)	Там рыбаки закидывают удочки.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	Их**ы** (их)	**Ихы** (их) ждет хороший улов.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	**ждетхорошые** (ждет хороший)	Их ждет хороший улов.	спец.(дисграф.)
Эльмир	9	2	азербайджанец	диктант	хорош**ые** (хороший)	Их ждет хороший улов.	спец.(дисграф.)
Ирода		1	таджичка	диктант	диткнт (ди**к**тант)	Диктант	спец.(дисграф.)
Ирода		1	таджичка	диктант	**щ**ест (шесть)	У жука шесть лап.	спец.(дисграф.)
Ирода		1	таджичка	словарный диктант	йогут (йогу**р**т)	Майка, йогурт, герой, трамвай, красный.	спец.(дисграф.)
Ирода		1	таджичка	словарный диктант	гирой (герой)	Майка, йогурт, герой, трамвай, красный.	неспец. (орфогр.)

Ирода		1	таджичка	словарный диктант	тра**н**вай (трамвай)	Майка, йогурт, герой, трамвай, красный	спец.(дисграф.)
Якубжон	8 лет	2	киргиз	диктант	покрты (покр**ы**ты)	Дома покрыты пушистым снежком.	спец.(дисграф.)
Якубжон	8 лет	2	киргиз	диктант	безки (бе**р**езки)	Березки и дубки надели белый наряд.	спец.(дисграф.)
Якубжон	8 лет	2	киргиз	диктант	**белый Шубки** (белый наряд)	Березки и дубки надели белый наряд.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант. и синтаксическая.)
Якубжон	8 лет	2	киргиз	диктант	не поставлена точка в конце предложения	Березки и дубки надели белый наряд.	неспец.(пунктуац.)
Якубжон	8 лет	2	киргиз	диктант	**в**от (Вот)	Вот с ветки упала снежная мягкая шапка.	спец.(дисграф.) или неспец.(орфогр.)
Якубжон	8 лет	2	киргиз	диктант	ша**б**ка (шапка)	Вот с ветки упала снежная мягкая шапка.	спец.(дисграф.)
Якубжон	8 лет	2	киргиз	диктант			
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	северн**ы**й (северной)	Родина снегирей – леса северной тайги.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксическая.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	та**е**ги (тайги)	Родина снегирей – леса северной тайги.	спец.(дисграф.)

Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	пр**е**летают (прилетают)	В октябре они прилетают на зимовку в наши края.	неспец(орфогр.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	**Редко** (резко)	Резко выделяется снегирь на фоне снежного покрова своим ярким оперением.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семантич.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	выд**и**ляется (выделяется)	Резко выделяется снегирь на фоне снежного покрова своим ярким оперением.	неспец.(орфогр.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	снежно**в**о (снежного)	Резко выделяется снегирь на фоне снежного покрова своим ярким оперением.	неспес (орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	холодный зымой (холодной зимой)	Холодной зимой птицы едят семена ольхи, клена.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксическая.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	з**ы**мой (зимой)	Холодной зимой птицы едят семена ольхи, клена.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	пт**ы**ци (птицы)	Холодной зимой птицы едят семена ольхи, клена.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	птыц**и** (птицы)	Холодной зимой птицы едят семена ольхи, клена.	неспец (орфогр) орфограмма в окончании; необходимо воспользоваться правилом: в окончании после Ц всегда пишется Ы)

Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	охи (о**ль**хи)	Холодной зимой птицы едят семена ольхи, клена.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	клен**и** (клена)	Холодной зимой птицы едят семена ольхи, клена.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	**о**собенно (Особенно)	Особенно привлекают их ягоды рябины.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	**ы**х (их)	Особенно привлекают их ягоды рябины.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	р**е**быни (рябины)	Особенно привлекают их ягоды рябины.	неспец.(орфогр) словарное слово
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	реб**ы**ни (рябины)	Особенно привлекают их ягоды рябины.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	ребын**и** (рябины)	Особенно привлекают их ягоды рябины.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	дал**и**ко (далеко)	Весной снегири будут далеко на родине.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	на родин**и** (на родине)	Весной снегири будут далеко на родине.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	совют (сов**ь**ют)	Птицы совьют там гнезда, выведут птенцов.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	Птицы совьют там гнезда выведут птенцов.	Птицы совьют там гнезда, выведут птенцов.	неспец.(пунктуац.)

Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	услыш**е**м (услышим)	Снова услышим их звонкий свист в зимнем лесу только в начале зимы.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	звонки (звонки**й**)	Снова услышим их звонкий свист в зимнем лесу только в начале зимы.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	в зимн**и**м (в зимнем)	Снова услышим их звонкий свист в зимнем лесу только в начале зимы.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	толко (тол**ь**ко)	Снова услышим их звонкий свист в зимнем лесу только в начале зимы.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	**вначале** (в начале)	Снова услышим их звонкий свист в зимнем лесу только в начале зимы.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	з**ы**ми (зимы)	Снова услышим их звонкий свист в зимнем лесу только в начале зимы.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	зым**и** (зимы)	Снова услышим их звонкий свист в зимнем лесу только в начале зимы.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	Сам**ая** (Самым)	Самым крупным озером является Белое.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксическая.)

Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	Самым крупным озером является Белое.	Самым крупным озером **Вологодской области** является Белое.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семантическая)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	озерм (озер**о**м)	Самым крупным озером является Белое.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	кил**а**метра (километра)	Длина озера 43 километра, ширина – 32.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	Самых (**В** самых)	Самых глубоких местах до шести метров.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксическая.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	Самых глубоких местах до шести метров.	В самых глубоких местах **глубина озера** до **двадцати** метров.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семантическая + фактическая)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	сказочн**и**м (сказочным)	В летние ночи озеро становится почти сказочным.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	**покрытое** (покрывается)	А зимой покрывается льдом и снегом.	ошибка, связанная с построением текста (синтаксическая.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	**Начало река Шексна.**	Река Шексна берёт начало из Белого озера.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семантическая + синтакс.)

Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	плават (плават**ь**)	Плавать по озеру опасно, бывают высокие волны.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	озеру (**по** озеру)	Плавать **озеру** (по озеру) опасно, бывают высокие волны.	ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	Плавать озеру опасно бывают высокие волны.	Плавать по озеру опасно**,** бывают высокие волны.	неспец (пункт.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	бывает (быва**ю**т)	Плавать по озеру опасно, бывают высокие волны.	ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Мариам	12 лет	4	армянка	сочинение (сообщение)	волн**и** (волны)	Плавать по озеру опасно, бывают высокие волны.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	научилис (научилис**ь**)	Они научились летать и разыскивать себе еду.	спец.(дисграф.)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	летат (летат**ь**)	Они научились летать и разыскивать себе еду	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	наш**ы**х (наших)	Некоторые из наших птиц улетают рано.	неспец.(орфогр)
	12 лет	4	армянка	диктант	Взят (взят**ь**)	Взять стрижа.	неспец.(орфогр)

Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	вються (в**ь**ются)	В воздухе вьются мухи и комары.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	вют**ь**ся (вьются)	В воздухе вьются мухи и комары.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	стр**ы**жи (стрижи)	Но стрижи уже собрались в стаи.	спец.(дисгр)
	12 лет	4	армянка	диктант	собралис (собрали**сь**)	Но стрижи уже собрались в стаи.	спец.(дисгр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	в ста**е** (в стаи)	Но стрижи уже собрались в стаи.	спец.(дисгр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	возвращают**ь**ся (возвращаются)	Возвращаются стрижи домой на ночь.	неспец.(орфогр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	и**з**чезли (исчезли)	И вдруг совсем исчезли.	неспец.(орфогр)
	12 лет	4	армянка	диктант	Тепер (тепер**ь**)	Теперь не увидишь их до самого лета.	спец.(дисгр)
Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	увид**ы**шь (увидишь)	Теперь не увидишь их до самого лета.	спец.(дисгр)

Мариам	12 лет	4	армянка	диктант	**ы**х (их)	Теперь не увидишь их до самого лета.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	прогулятся (прогулят**ь**ся)	Погожим летним днем ты выходищь на улицу и идешь прогуляться.	неспец.(орфогр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	проход**ь**ишь (проходишь)	Проходишь пастбище мимо березовых рощ.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	паз**б**ище (пастбище)	Проходишь пастбище мимо березовых рощ.	неспец.(орфогр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	тропинк**а**у (тропинку)	Тропинку перебегает мышь.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	переб**и**ваешь (перебегает)	Тропинку перебегает мышь.	неспец.(орфогр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	переби**в**аешь (перебегает)	Тропинку перебегает мышь.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	перебиваеш**ь** (перебегает)	Тропинку перебегает мышь.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	В**ы** (В)	В траве шуршит еж, над голоывой проносится стриж.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	стри**щ** (стриж)	В траве шуршит еж, над голоывой проносится стриж.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	пусто**щ** (пустошь)	А здесь почему пустошь?	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	**не**растут (не растут)	На месте пожарищ долго не растут деревья.	неспец.(орфогр)

Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	перебра**и**тся (перебраться)	Надо перебраться через ручей.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	перебраится (перебрат**ь**ся)	Надо перебраться через ручей.	неспец.(орфогр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	постечься (поостер**е**чься)	Надо поостреречься.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	постечься (по**о**стеречься)	Надо поостреречься	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	туч**ь** (туч)	На небе много черных туч.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	пр**а**левной (проливной)	Собирается проливной дождь.	неспец.(орфогр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	прал**е**вной (проливной)	Собирается проливной дождь.	неспец.(орфогр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	заканч**е**вается (заканчивается)	Наконец заканчивается эта сушь.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	ж**о**ры (жары)	Мы устали от этой жары,	неспец.(орфогр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	Хорошо**бы** (хорошо бы)	Хорошо бы долго не шел!	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	диктант	Хорошо бы долго….	Хорошо бы долго **не шел**!	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	списывание	бы**и**ли (были)	На дорожки, на тропинки, там, где были лужицы, Дед Мороз кидает льдинки и на льдинках кружится.	спец.(дисгр)

Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	списывание	круж**е**ится (кружится)	На дорожки, на тропинки, там, где были лужицы, Дед Мороз кидает льдинки и на льдинках кружится.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	списывание	по р**и**ке (по реке)	По реке скользит, морозит, в ивы дышит сединой.	неспец. (орфогр.)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	списывание	с**г**нег (снег)	Снег кидает под полозья рукавицей ледяной.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	списывание	под полоз**и**я (под полозья)	Снег кидает под полозья рукавицей ледяной.	неспец. (орфогр.)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	списывание	охапой (охап**к**ой)	А потом. схватив охапкой, насыпает на крыльцо, бьет по стеклам мерзлой шапкой, озорно пылит в лицо.	спец.(дисгр)
Минь Дык	12 лет	4	вьетнамец	списывание	в лиц**е** (в лицо)	А потом. схватив охапкой, насыпает на крыльцо, бьет по стеклам мерзлой шапкой, озорно пылит в лицо.	спец.(дисгр)

Экспериментальная база: школа № 4

Сроки сбора материала: январь - февраль 2018

Начальная школа:

Мукаддас, 3 кл., узбечка, в диктанте «Встреча весны» (49 слов) сделала 10 ошибок: 7 дисграф.+ 3 орфогр. В сочинении «зимние каникулы» (71 слово) сделала 4 орф.ошибки, 2 пунктуац. ошибки + 7 дисграф.ошибок + 10 ошибок, связанных с построением текста.

Маликат, 3 кл., даргинка в диктанте «Встреча весны» (49 слов) сделала 14 ошибок: 6 орф.+ 8 дисгр.

Айгюн. 3 кл.. азербайджанка в диктанте «Ночная рыбалка» (64 слова) сделала 6 ошибок: 5 орф.+ 1 дисграф. В изложении «Наступление зимы» (45 слов) сделала 1 дисгр.ошибку и 2 пунктуац.ошибки. В диктанте «Медведь» (42 слова) сделала 2 дисгр.ошибки. В сочинении «Зимние каникулы» сделала 10 ошибок: 2 дисгр.+5 орфогр. + 1 пункт.(точка в конце предложения) + 2 ошибки, связанные с построением текста.

Лейла, 3 кл., азерб. В диктанте «Алтай» (40 слов) сделала 4 ошибки: 3 дисгр.+ 1 орф. В изложении «Наступление зимы» (49 слов) сделала 2 ошибки, связанные с построением текста. В диктанте «Медведь» (42 слова) сделала 1ошибку, связанную с построением текста. В сочинении «Зимние каникулы» (70 слов) сделала 11 ошибок: 6 орф.+ 3 пунк.+ 2 – на построение текста

Ислам, 3 кл. в изложении «Наступление зимы» (35 слов) сделал 3 орф.ошибки и 2 пунктуац.ошибки. В диктанте «Медведь» (42 слова) не сделал ошибок.

Ануш, армянка в диктанте «Байкальский заповедник» (49 слов) сделала 5 ошибок: 3 дисгр.+ 2 орф., а также 4 пунктуационных (воскл.знаки вместо точек в конце предложений)

Самвел, 3 кл., армянин? В диктанте «Медведь» (42 слова) сделал 4 ошибки: 3 дисгр. + 1ошибку, связанную с построением текста (синтакс.). В сочинении «Зимние каникулы» (55 слов) сделал 20 ошибок: 11 орфогр. +4 пункт. + 2 дисграф.+ 3 ошибки на построение текста.

Всего 122 ошибки (из них 18 пунктуационных)

Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	на д**о**воре (на дворе)	Стало тепло на дворе.	спец.(дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	зажучали (зажу**р**чали)	Зажурчали ручьи.	спец.(дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	вылела (выле**з**ла)	Из-под земли вылезла зеленая травка.	спец.(дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	на ул**е**цах (на улицах)	Молодые липки на улицах покрылись мягкими маленькими листочками.	неспец.(орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	с с**а**бой (с собой)	Возьму с собой лопатку.	спец.(дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	ло**па**патку (лопатку)	Возьму с собой лопатку.	спец.(дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	вкопаю (в**с**копаю)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	спец.(дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	гря**т**ку (грядку)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	неспец.(орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	в**ы**кусной (вкусной)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	спец.(дисгр)

Мукаддас	9 лет	3	узбечка	диктант	слат**т**кой (сладкой)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	неспец.(орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	наст**ст**упили (наступили)	Наступили каникулы новогодние.	спец.(дисгр)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	каникулы новогодние (новогодние каникулы)	Наступили новогодние каникулы.	ошибка, связанная с построением текста (синтакс., инверсия)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	Н**а**вагодние (новогодние)	Наступили новогодние каникулы.	неспец.(орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	Нав**а**годние (новогодние)	Наступили новогодние каникулы.	спец.(дисгр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	**в** новом году (В новом году)	В новом году я делала открытки, цветные снежинки из бумаги: красные, желтые, синие.	пункт+ орфогр. (точка в конце предложения+загл.бб уква в начале предложения)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	В новом году я делала открытки, **снежинки** из бумаги **цветные** красне, желтые, синие.	В новом году я делала открытки, цветные снежинки из бумаги: красные, желтые, синие.	Ошибка, связанная с построением текста (синтакс., инверсия)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	красне (красные)	В новом году я делала открытки, цветные снежинки из бумаги: красные, желтые, синие.	спец.(дисгр.)

Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	подарак (**в** подарок)	Я ждала в подарок украшение, которое купила тетя Люда.	Ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	подар**а**к (в подарок)	Я ждала в подарок украшение, которое купила тетя Люда	спец.(дисгр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	украшен**я** (украшение)	Я ждала в подарок украшение, которое купила тетя Люда	спец.(дисгр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	котор**ая** (которое)	Я ждала в подарок украшение, которое купила тетя Люда	Ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	т**о**тя (тетя)	Я ждала в подарок украшение, которое купила тетя Люда	спец.(дисгр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	**но** мы совсем классом	Мы всем классом ездили в клуб «Звезда».	ошибка, связанная с построением текста (синт., лишний союз «но» - в предложении нет противопоставления)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	**совсем** классом (всем классом)	Мы всем классом ездили в клуб «Звезда».	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	мы совсем классом **мы**	Мы всем классом ездили в клуб «Звезда».	ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	**ехали** (ездили)	Мы всем классом ездили в клуб «Звезда».	щшибка, связанная с построением текста (прагматико-семант.)

Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	п**а**дарав (подарков)	Мне подарили много подарков, которым я была рада.	неспец.(орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	падар**ав** (подарков)	Мне подарили много подарков, которым я была рада.	спец.(дисграф.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	Я очень была рада, **но** еще я познакомилась с новыми друзьями….	Я очень была рада. Еще я познакомилась с новыми друзьями: девочками и мальчиками.	ошибка, связанная с построением текста (синтакс. лишний союз «но» - в предложении нет противопоставления)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	двочками (д**е**вочками)	Еще я познакомилась с новыми друзьями: девочками и мальчиками, играла с ними.	спец.(дисграф.) спец.(дисграф.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	играл**о** (играла)	Еще я познакомилась с новыми друзьями: девочками и мальчиками, играла с ними.	
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	К**а**роче (короче)	Короче, мне понравилось.	неспец.(орфогр.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	Короче, мне понравилось.	Мне понравились зимние каникулы. (возможный вариант)	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант.)
Мукаддас	9 лет	3	узбечка	сочинение	2 точки в конце предложений не поставлены.	Наступили новогодние каникулы. Мне подарили много подарков, которым я была рада.	2 пункт. ошибки

Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	на ул**е**цах (на улицах)	Молодые липки на улицах покрылись мягкими маленькими листочками.	неспец.(орфогр.)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	покрыл**ь**сь (покрылись)	Молодые липки на улицах покрылись мягкими маленькими листочками.	спец.(дисгр)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	мал**у**кими (мал**ень**кими)	Молодые липки на улицах покрылись мягкими маленькими листочками.	спец.(дисгр)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	радосно (радос**т**но)	Как радостно смотреть на них!	неспец.(орфогр.)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	смотре**д**ь (смотреть)	Как радостно смотреть на них!	спец.(дисгр)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	**на**них (на них)	Как радостно смотреть на них!	спец.(дисгр)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	в**а**зму (возьму)	Возьму с собой лопатку.	неспец.(орфогр.)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	вазму (воз**ь**му)	Возьму с собой лопатку.	спец.(дисгр)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	л**а**патку (лопатку)	Возьму с собой лопатку.	неспец.(орфогр.)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	вкокаю (в**с**копаю)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	спец.(дисгр)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	вко**к**аю (вскопаю)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	спец.(дисгр)

Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	для репк**е** (для репки)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	спец.(дисгр)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	сла**т**кой (сладкой)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	неспец.(орфогр.)
Маликат	9 лет	3	даргинка	диктант	м**а**рковки (морковки)	Вскопаю грядку для вкусной репки и сладкой морковки.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	н**а**чная (ночная)	Ночная рыбалка (заглавие)	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	плач**ь** (плач)	В роще слышится плачь.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	сонный (сон**н**ый)	Это подал голос сонный сыч.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	**з**делали (сделали)	Мы сделали снасти и сложили вещи.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	ноч**ь**чая (ночная)	Только камыш и ночная вода шепчут друг другу нежные слова.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	ночь**ч**ая (ночная)	Только камыш и ночная вода шепчут друг другу нежные слова.	спец.(дисгр)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	изложение	лижы (лужи)	Ветер сковал лужи на лесных дорожках.	спец.(дисгр)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	изложение	дубкам**,** и березкам	Зябко стало дубкам и березкам.	неспец.(пунктуац.)

Айгюн	10 лет	3	азерб.	изложение	В конце предложения запятая вместо точки	Вдруг громко каркнул ворон.	неспец.(пунктуац.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	Диктан**д** (диктант)	Диктант.	спец.(дисгр)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	диктант	с**и**бе (себе)	Медведь нашел себе яму под деревом.	спец.(дисгр)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	зимни**ии** (зимние)	Наступили зимние каникулы.	спец.(дисгр)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	Когда **наступили каникулы**, я вместе с сестрой **пошли гулять**.	На каникулах мы с сестрой много гуляли. (возможный вариант)	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	Когда наступили каникулы, **я вместе с сестрой пошли гулять.**	На каникулах **мы с сестрой** много гуляли. (возможный вариант)	ошибка, связанная с построением текста (синт.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	мы слепили снеговика.	**М**ы слепили снеговика.	орф.+ пунк. (Заглавная буква в нач.предложения и в конце точка)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	сл**и**пили (слепили)	Мы слепили снеговика.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	кнам (**к** нам)	К нам приходил Дед Мороз.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	**д**ед **м**ороз (Дед Мороз)	К нам приходил Дед Мороз.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	с**о**люты	Ночью показывали	

					(салюты)	салюты.	неспец.(орфогр.)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	убрку (уб**о**рку)	Я помогала маме мыть посуду, делать уборку.	спец.(дисгр)
Айгюн	10 лет	3	азерб.	сочинение	**В**ыло (Было)	Было очень весело.	спец.(дисгр)
Лейла	8 лет	3	азерб.	диктант	Ал**л**тай (Алтай)	Алтай (название)	спец.(дисгр)
Лейла	8 лет	3	азерб.	диктант	на фтографии (на ф**о**тографии)	Посмотрите на фотографии.	спец.(дисгр)
Лейла	8 лет	3	азерб.	диктант	б**ъ**ет (бьет)	А вот в скале бьет ключ.	неспец.(орфогр.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	диктант	в**с**кусная (вкусная)	Бежит чудесная вкусная водичка.	спец.(дисгр)
Лейла	8 лет	3	азерб.	изложение	загнал норки (загнал **в** норки)	Ветер загнал в норки зверьков.	ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	изложение	**делали** (сделали)	Школьники сделали кормушки для птиц.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	диктант	деревце (деревом)	Медведь нашел себя яму под деревом.	ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	**к** (К)	К нам приходил Дед Мороз.	орф.+ пунк. (Заглавная буква в нач.предложения и в конце точка)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	**д**ед Мороз (Дед Мороз)	К нам приходил Дед Мороз.	неспец.(орфогр.)

Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	**м**ы (Мы)	Мы делали желанчики.	орф.+ пунк. (Заглавная буква в нач.предложения и в конце точка)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	Я оделась в белое платье. Я каталась с сестрой на лыжах, лепили снеговиков, играли в снежки.	Когда к нам пришли гости, я оделась в белое платье. Когда гости ушли, я каталась с сестрой на лыжах, лепили снеговиков, играли в снежки. (возможный вариант)	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	л**и**пили (лепили)	Я каталась с сестрой на лыжах, лепили снеговиков, играли в снежки.	неспец.(орфогр.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	**Я** с сестрой помогали маме мыть посуду.	Мы с сестрой помогали маме мыть посуду, чистить дом.	ошибка, связанная с построением текста (синт.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	Я рисовала делала снежные поделки.	Я рисовала**,** делала снежные поделки.	неспец.(пункт.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	с**и**мии (семьи)	И еще я делала подарки для своей семьи.	неспец.(орфогр.)
Лейла	8 лет	3	азерб.	сочинение	сим**и**и (семьи)	И еще я делала подарки для своей семьи.	неспец.(орфогр.)
Ануш	8 лет		армянка	диктант	Бакальский (Б**а**й**к**альский)	Байкальский заповедник (название)	спец.(дисгр)

Ануш	8 лет		армянка	диктант	за**т**оведник (заповедник)	Байкальский заповедник (название)	спец.(дисгр)
Ануш	8 лет		армянка	диктант	пироду (п**р**ироду)	Изучайте природу России!	спец.(дисгр)
Ануш	8 лет		армянка	диктант	Росии (Рос**с**ии)	Изучайте природу России!	неспец.(орфогр.)
Ануш	8 лет		армянка	диктант	не нан**а**сите (не наносите)	Не наносите ей вред!	неспец.(орфогр.)
Ануш	8 лет		армянка	диктант	В 4 повест.предложенях поставила вместо точек восклиц.знак..	Байкальский заповедник находится вдоль побережья озера Байкал! Он не имеет выхода на берег озера! В лесах здесь много редких зверей и птиц! Среди них воробьиный сыч и соболь!	неспец.(пунктуац.)
Ислам	9 лет	3	азербайджанец	изложение	Ночью наступил мороз он сковал лужи.	Ночью наступил мороз**. О**н сковал лужи.	орф.+ пунк. (Заглавная буква в нач.предложения и в конце точка)
Ислам	9 лет	3	азербайджанец	изложение	Резкий ветер гуляет по лесу дубкам и березкам холодно.	Резкий ветер гуляет по лесу**. Д**убкам и березкам холодно.	орф.+ пунк. (Заглавная буква в нач.предложения и в конце точка)
Ислам	9 лет	3	азербайджанец	изложение	по прятались (**по**прятались)	Зверьки попрятались в норки.	неспец.(орф.)
Самвел	9 лет	3	армянин	диктант	позолот**е**ла (позолотила)	Позолотила она все вокруг.	спец.(дисгр)

Самвел	9 лет	З	армянин	диктант	с**и**бе (себе)	Медведь нашел себя яму под деревом	спец.(дисгр)
Самвел	9 лет	З	армянин	диктант	деревь**ев** (деревья)	Запушил снег деревья, покрыл землю и берлогу.	ошибка, связанная с построением текста (синтакс.)
Самвел	9 лет	З	армянин	диктант	под снег**у**ом (под снегом)	Тепло медведю под снегом.	спец.(дисгр)
Самвел	9 лет	З	армянин	сочинение	Снегур**а**чка (Снегурочка)	Когда пришла Снегурочка мы так веселились.	спец.(дисгр)
Самвел	9 лет	З	армянин	сочинение	Когда пришла Снегурочка мы **так** веселились.	Когда пришла Снегурочка**,** мы **так** веселились, **что нас слышно было даже на улице. (**возможный вариант)	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семант и синт..) + пунктуац. (запятая в сложном предложении)
Самвел	9 лет	З	армянин	сочинение	в**и**силились (веселились)	Когда пришла Снегурочка**,** мы так веселились….	неспец.(орф.)
Самвел	9 лет	З	армянин	сочинение	вис**и**лились (веселились)	Когда пришла Снегурочка**,** мы так веселились….	неспец.(орф.)
Самвел	9 лет	З	армянин	сочинение	посл**и** (после)	После этого пришел Дед Мороз и он принес подарки.	спец.(дисгр)
Самвел	9 лет	З	армянин	сочинение	это**в**о (этого)	После этого пришел Дед Мороз и он принес подарки.	неспец.(орф.)
Самвел	9 лет	З	армянин	сочинение	прищ**о**л (пришел)	После этого пришел Дед Мороз и он принес подарки.	неспец.(орф.)

Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	После этого пришел **Дед Мороз** и **он** принес подарки.	После этого пришел Дед Мороз и принес подарки.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семантич.)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	**о**н (Он)	Он давал подарки, если мы расскажем стихотворение.	орф.+ пунк. (Заглавная буква в нач.предложения и в конце точка)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	д**о**вал (давал)	Он давал подарки, если мы расскажем стихотворение	неспец.(орф.)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	Он давал подарки если мы расскажем стихотворение.	Он давал подарки, если мы расскажем стихотворение.	пунк. (запятая в сложном предложении)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	стих**а**творение (стихотворение)	Он давал подарки, если мы расскажем стихотворение	неспец.(орф.)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	Когда прошло два дня и был Новый Год.	Когда прошло два дня, **наступил** Новый год.	ошибка, связанная с построением текста (прагматико-семантич.)+ пунктуац. (запятая в сложном предложении)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	Новый **Г**од (Новый год)	Когда прошло два дня, наступил Новый год.	неспец.(орф.)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	**м**не (Мне)	Мне подарили книжку «Гравити фолз. Дневник № 3».	неспец.(орф.) +пунк. (Заглавная буква в нач.предложения и в конце предложения точка)

Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	**гравити фолз дневник № 3** («Гравити фолз. Дневник № 3»).	Мне подарили книжку «Гравити фолз. Дневник № 3».	неспец.(орф.)+ пунктуац. (кавычки)
Самвел	9 лет	3	армянин	сочинение	**в**жизни (в жизни)	Это был самый крутой день в моей жизни!	неспец.(орф.)