

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
начальная школа «Перспектива»

Учить, чтобы гордиться!

Методические рекомендации для учителей начальных классов
к урокам русского языка в классах
с полиэтническим составом учащихся



Автор – Запольская Елена Леонидовна, директор,
учитель начальных классов, к.п.н.

Информация об участнике

Наименование учреждения

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение начальная школа «Перспектива»

Адрес: 628406, Российская Федерация, ХМАО-Югра, город Сургут, ул.30 лет Победы, 54/1

Автор разработки

Запольская Елена Леонидовна, директор, учитель начальных классов, к.п.н.,
Заслуженный работник образования ХМАО-Югры

Контактный телефон

(3462) 50-12-18

Программа, УМК

«Школа России», «Гармония», внеурочная деятельность

Цель методических рекомендаций – оказание методической помощи учителям начальной школы при подготовке к урокам русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся

Задачи методических рекомендаций:

1. Обозначить для учителя начальных классов:
 - 1.1. типичные затруднения учащихся различных национальностей в процессе обучения русскому языку (славянская, финно-угорская, тюркоязычная языковые группы);
 - 1.2. ориентиры методики обучения орфографии и грамматике, оптимальные принципы, методы, приемы, формы управления процессом межъязыковой интерференции (дифференциация изучаемого грамматического материала на основе степени сходства и различия с грамматикой родного языка учащихся: явления, имеющие полное соответствие в русском и родном языке учащихся, явления, имеющие частичное сходство, явления, отсутствующие в родном языке учащихся).
2. Повысить профессиональную компетентность педагогов по вопросам учета особенностей родного языка учащихся и его использования в учебном процессе как важнейшей особенности методики обучения русскому языку в классах с полиэтническим составом учащихся.

Практическая значимость методических рекомендаций

Методические рекомендации «Учить, чтобы гордиться!» могут быть использованы при работе учителя начальных классов, русского языка по любому учебно-методическому комплекту в учреждениях общего образования (в т.ч. на уровнях основного и среднего общего образования), в Центрах культурно-языковой адаптации детей-мигрантов. В рекомендациях содержатся практические выводы по вопросам учета особенностей родного языка и его использованию в учебном процессе, процесса межъязыковой интерференции, в отношении методики обучения орфографии и грамматике детей-мигрантов.

Методические рекомендации могут быть полезны учителям при решении задачи эффективного внедрения федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, развития устойчивого познавательного интереса учащихся к русскому языку как одному из главных и сложных учебных предметов, государственному языку Российской Федерации.

Обучение русскому языку с точки зрения нерусского языкового мышления

Говоря о роли родного языка детей как основе преподавания в школе, мы понимаем под родным языком ребенка тот язык, в окружении которого он родился и вырос, на котором формировались его сознание, мировоззрение, и с которыми связаны все его представления и понятия об окружающем мире. По способам и средствам образования слов и форм родные языки учащихся значительно отличаются от русского (отметим, что русский язык относится к флективным, а языки многих народов нашей страны – к агглютинативным). Причем существенные различия имеются не только в образовании грамматических форм частей речи, структуре словосочетаний и предложений, но в значительной степени и в лексике. В этом одна из основных причин идиоматичности языков, которая накладывает свой отпечаток на оформление мыслей средствами изучаемого языка. Анализируя явления русского языка в целях построения методики его преподавания в классах с многонациональным составом учащихся, необходимо пристально изучать русский язык с точки зрения нерусского языкового мышления, всесторонне вскрывать все те языковые явления, которые создают национальное своеобразие русского языка.

В трудах по теории речевой деятельности подчеркивается: «...сопоставление для целей обучения заключается в последовательном сопоставлении операций, производимых нами на разных уровнях порождения и осознания речи, анализе их психофизиологической природы и обусловленности и нахождения тех доминантных особенностей порождения, осознание и изменение которых легчайшим путем приведет нас к требуемому изменению результатов порождения». Так, необходимым условием овладения орфографическими нормами и успешного применения правил письма является способность детей «видеть» в словах орфограммы. Однако, согласно исследованиям М.М.Разумовской, процент видения орфограмм у учащихся, пришедших в 4-й класс, колеблется от 30 до 50%.

Типологическое сопоставление русского и родного языков

Типологическое сопоставление русского и родного языков помогает учителю глубже понять причины тех ошибок, которые являются следствием интерференции родного языка, и правильно определить те задачи, которые приходится решать нерусским и русским учащимся при усвоении каждой грамматической, лексической и иной закономерности русского языка. **Учет особенностей родного языка и его использование в учебном процессе** являются важнейшей особенностью методики обучения русской грамматике в классах с многонациональным составом учащихся.

В соответствии с этим при сопоставительном анализе, например, грамматического строя русского и родного языков необходимо выявить, какие грамматические категории русского

языка имеют прямые соответствия в родном языке учащихся; какие грамматические категории русского языка, обнаруживая сходство в значении и употреблении, не имеют аналогии в формах выражения; каким грамматическим категориям родного языка нет прямых соответствий в русском языке. **Результаты сопоставительного анализа, проводимого в системном порядке**, позволяют учителю наметить рациональную систему преподавания русского языка в начальной школе. Это, в свою очередь, **будет способствовать повышению качественной успеваемости младших школьников** в процессе развития познавательного интереса к русскому языку.

В силу такого большого значения сопоставительного анализа, к нему предъявляются **строгие требования в отношении его научности**.

Важно учесть тот факт, что, например, в грамматике русского и родных языков учащихся много адекватных терминов (например, «словосочетание», «предложение», названия типов предложений по цели высказывания, членов предложения, частей речи, морфем, фонемы и т.д.). И это не случайно, поскольку в грамматике под тем или иным термином всегда понимается нечто однородное. К **абсолютным универсалиям языка** относятся такие жесткие, неопровержимые утверждения типа: 1) во всех языках есть фонемы; 2) во всех языках есть гласные и согласные фонемы; 3) во всех языках есть морфемы; 4) во всех языках есть лексемы; 5) во всех языках есть фраземы; 6) во всех языках есть таксемы; 7) во всех языках есть текстемы. **Данные сопоставительного анализа русского и родного языков учитываются при определении последовательности вводимого материала**, принципов, методов, приемов и форм обучения, способствующих развитию познавательного интереса к предмету «Русский язык».

Из **факторов лингвистического характера** существенны специфика флективного русского языка и особенно структур родных языков, и это предопределяет некоторое различие в приемах обучения им. Если даже родной и русский языки генетически и типологически относятся к одной группе, как, например, русский, белорусский, украинский – к славянским, то каждый из них также имеет свои особенности, которые оказывают влияние на развитие познавательного интереса учащихся к русскому языку в процессе обучения.

Практические выводы в отношении методики обучения орфографии

Конечная цель обучения русскому языку учащихся нерусской и русской национальностей – овладение русской речью (устной и письменной) как средством общения. Орфография, регулирующая нормы обозначения слов на письме, выполняет в данном случае коммуникативную функцию и, естественно, является одним из аспектов пристального изучения русского языка в классах с многонациональным составом учащихся. Свойства русского

правописания позволяют сделать следующие **практические выводы в отношении методики обучения орфографии**:

1) **морфологический характер русского правописания**, выражающийся в единообразном обозначении на письме значащих частей слова, делает необходимым усвоение русской орфографии на морфолого-синтаксической основе, так как в ряде случаев написание слов определяется его принадлежностью к определенной грамматической категории, связью с другими словами. Что касается дифференцированных, слитных и отдельных написаний, то работа над ними должна быть основана на осознании лексического значения слов и их связи с другими словами;

2) **соотнесенность большинства русских написаний соответствует произношению или проверяется им**. В классах с многонациональным составом учащихся необходимо проводить систематическую работу по анализу звуко-буквенного состава изучаемых слов, в том числе и опорных, которые под влиянием интерференции родного языка учащихся могут произноситься неправильно. Усвоение же правильного звуко-буквенного состава опорных слов и правильного ударения необходимо, так как на них основывается написание косвенно-проверяемых произношением орфограмм (правописание безударных гласных, глухих и звонких согласных). Обучению орфографии должна предшествовать словарная и орфоэпическая работа. Лишь по мере накопления определенного запаса правильно произносимых опорных слов возможна осознанная, целенаправленная работа над усвоением косвенно определяемых произношением орфограмм.

Для установления интерференции возникает необходимость дифференцировать изучаемый грамматический материал

Кроме свойств русской орфографии в процессе обучения нерусских учащихся русскому языку необходимо учитывать моменты сходства и различия между русским и родным языком. Внимание при этом должно быть обращено на **фонетические и морфологические особенности родного языка учащихся**. Ученый Г.М.Агабян говорит о том, что ошибки, порождаемые межъязыковой интерференцией (отрицательным переносом умений и навыков в родном языке на формирование умений и навыков в изучаемом языке, в данном случае - в русском языке), появляются тогда, когда изучаемые явления в контактирующих языках не совпадают. В связи с этим **для установления интерференции** возникает необходимость дифференцировать изучаемый грамматический материал на основе степени сходства и различия с грамматикой родного языка учащихся. В этом плане в методике русского языка обычно различают три **группы грамматических явлений**:

- явления, имеющие полное соответствие в русском и родном языке учащихся;
- явления, имеющие частичное сходство;
- явления, отсутствующие в родном языке учащихся.

В **языках тюркской группы**, например, к числу фонетических особенностей относится иная артикуляция некоторых гласных, соответствующих русским гласным: закон сингармонизма (в большинстве языков группы). В **армянском языке** – фиксация ударения на последнем слоге (как и в тюркских), отсутствие фонологической дифференциации твердых и мягких согласных, специфическая артикуляция гласных. В **балтийских языках** – различия в системе ударений, особенности артикуляции гласных и согласных. В **украинском** – более четкая, чем в русском, артикуляция безударных гласных, отсутствие смягчения губных согласных, мягкость согласных, мягкость [ц] в отдельных позициях.

К числу **морфологических особенностей родного языка учащихся** относится агглютинативность (тюркская группа), отсутствие категории среднего рода (балтийские языки), отсутствие категории рода (тюркские языки, армянский); во флективных языках – своеобразная система окончаний. Эти особенности создают затруднения при изучении свойственных русскому языку грамматических категорий и способствуют появлению в речи учащихся ошибок в согласовании и управлении слов, а на письме – многочисленных ошибок в окончаниях слов.

Орфографические темы, наиболее трудные для усвоения нерусскими учащимися классов с многонациональным составом

Анализ письменных работ учащихся позволил определить **орфографические темы, наиболее трудные для усвоения нерусскими учащимися классов с многонациональным составом**. Так, наибольшее количество ошибок в письменных работах приходится на правописание безударных гласных в корнях слов; правописание корней с чередующимися гласными; правописание слов с твердыми и мягкими согласными; правописание твердого и мягкого знаков; правописание корней с непроизносимыми согласными; правописание гласных после шипящих; различные случаи правописания падежных окончаний существительных и личных окончаний глаголов, специфические для каждой нации. Эти темы являются наиболее общими, к которым можно добавить случаи правописания, трудно усваиваемые вследствие особенностей родного языка учащихся: правописание предлогов с именами существительными (армянский), правописание гласных «ы» - «и» и согласных «с», «ц», «ф», «п», предлогов с именами существительными (туркменский) и т.д. **Общность ошибок**, допускаемых учащимися, позволяет ставить вопрос об отборе принципов, методов, приемов и форм обучения русскому языку.

Особое внимание следует **обращать на упражнения, дающие учащимся правильные зрительные образы орфограмм**, так как, в отличие от русского школьника, нерусский ребенок в большинстве случаев «идет» от зрительного образа к слуховому. Однако при этом следует

избегать механического заучивания образов отдельных слов, так как орфографический навык является наиболее прочным лишь тогда, когда он выработан на сознательной основе.

Характеристика типичных затруднений учащихся различных национальностей в процессе обучения русскому языку

Перейдем к **характеристике типичных затруднений учащихся различных национальностей в процессе обучения русскому языку.**

Русский и татарский языки относятся к типологическим различным группам, но, несмотря на это, между ними можно отметить и общие черты, облегчающие изучение и освоение русского языка. Например, общая алфавитная основа обоих языков, наличие ряда общих гласных и согласных фонем, а также значительное количество слов с одинаковыми корнями, прочно вошедших в словарный фонд обоих языков.

В обоих сопоставляемых языках слово состоит из двух значимых частей: из корня и аффикса. По своей морфологической структуре татарский язык, как и все тюркские, относится к агглютинативному типу языков. В языках этой типологии, и в татарском языке, словообразование, формообразование и словоизменение производятся путем агглютинации, то есть присоединения к корню словообразующих, формообразующих и словоизменяющих аффиксов.

Сравнивая алфавит, мы видим, что татарский алфавит отличается количественно от русского наличием шести букв, которых нет в русском алфавите.

В русском языке ударение не только свободное, но и подвижное. При словопроизводстве и словоизменении оно может переходить с одного слога на другой. В коренных татарских словах ударение падает на последний слог.

Изменение по временам – одна их характерных грамматических категорий, как в русском, так и в татарском языке, отличающая глагол от других частей речи. В русском языке эта категория присуща только глаголам изъявительного наклонения, тогда как в татарском языке временные различия в соответствующих им формах мы находим и в сослагательном наклонении.

Между категориями времени русского и татарского глагола много общего и близкого. Это значительно облегчает учащимся усвоение времен русского глагола и, при умелом преподнесении и закреплении их, дает учителю возможность отводить больше времени на выработку навыков практического пользования пройденным материалом, употребления изученных форм учащимися в своей речи.

Во 2-4-ом классах учащиеся приобретают навыки составления связных рассказов. При выполнении уже этой работы учащиеся будут учиться ставить глагол в прошедшем и настоящем времени, в единственном и множественном числе.

На первых уроках, посвященных общему понятию о глаголе как части речи, следует давать такие упражнения, которые будут способствовать различению форм одного времени от другого времени. При этом такие **практические навыки целесообразно прививать путем наблюдений**. Объекты наблюдения могут быть разные:

- в первую очередь, это – правильная речь учителя, который четко и ясно произносит формы всех времен, лиц и числа глагола;
- чтение текста, нахождение в нем глаголов и определение их времени (устно, а при списывании – подчеркивание и объяснение их);
- упражнение на списывание данных текстов с изменением времени (из прошедшего времени – в будущее, или из будущего – в настоящее);
- вопросы и ответы, например: «Что ты делал вчера?», «Что ты делал сегодня?», «Что ты будешь делать завтра?»;
- составление небольших параллельных связных текстов на различные темы.

Особенного внимания требуют к себе родовые окончания глаголов прошедшего времени. Как известно, в татарском языке нет категории рода, поэтому ученику, привыкшему и про отца и про мать говорить «писал», и в голову не приходит дифференцировать слова «*писал-писала*».

С категорией рода учащиеся знакомятся при изучении имени существительного, а затем они получают практические навыки употребления глаголов прошедшего времени с именами существительными всех трех родов. Это во многом облегчает работу над усвоением родовых окончаний глагола. Однако со стороны учителя еще требуется очень большая работа для выработки у учащихся твердых навыков согласования глаголов прошедшего времени с существительными разных родов. Поэтому работу по привитию навыков согласования надо начать уже с того урока, когда дается общее понятие об изменяемости глагола, а особенно углубленно проводить ее в дальнейшем на тех уроках, которые будут посвящены специально прошедшему времени.

Путем разнообразных устных и письменных упражнений, учитель должен добиваться полного осмысления учащимися трех времен русского глагола и знания их форм, а также приобретения ими некоторых практических навыков, на что особенно нужно будет обращать внимание при изучении каждого времени в отдельности.

Учащиеся-татары особенно хорошо запоминают глагольные окончания, правильно пишут их, когда слышат ударные окончания, но затруднения для них представляет правильное написание безударных окончаний. Дело в том, что определение спряжения глагола по окончанию III лица множественного числа, не всегда эффективное и для русских ребят, мало приемлемо для татар, особенно на первых порах.

Для татарина безразлично написать «*хвалят*» или «*хвалят*», «*держат*» или «*держат*», поэтому необходимо ориентировать учеников на определение спряжения по неопределенной форме. Кроме того, целесообразно заучить глаголы I и II спряжений. При этом необходимо различными путями облегчить запоминание этих глаголов. Здесь большую помощь может оказать наглядность.

При изучении глаголов прошедшего времени большого внимания к себе требует выработка твердых навыков правописания гласного перед суффиксом «-л»: *видел, готовил, белел, белил*. Ошибки среди учащихся-татар на эти орфограммы встречаются довольно часто.

Для того, чтобы облегчить учащимся усвоение этой орфограммы, полезно указать на некоторое сходство форм прошедшего времени с формами инфинитива, на то, что какой гласный стоит в инфинитиве перед суффиксом «-ть», такой же остается и у формы прошедшего времени перед «-л», а инфинитив многих глаголов учащимся усваивается при заучивании глаголов I и II спряжений. Проведение параллели между инфинитивом и формой прошедшего времени в данном случае дает эффективные результаты.

Наблюдая за русской речью учащихся татарской национальности, можно заметить, с одной стороны, употребление в речи вместо будущего времени – формы настоящего времени («*завтра читаю*») и, с другой стороны, почти полное отсутствие форм будущего простого времени.

Первое явление, несомненно, объясняется влиянием родного языка. В татарском языке формы настоящего времени (*байрам – иду, кайтам – возвращаюсь*) в значении будущего времени употребляются гораздо чаще, нежели в значении настоящего времени, а в значении настоящего времени более употребительны деепричастные сочетания, обозначающие настоящее данного момента: (*улып торам, буквально – читая, нахожусь*). На усвоение правописания личных окончаний настоящего и будущего простого времени следует давать большое количество тренировочных упражнений, примерно такого характера: наблюдение над личными окончаниями глаголов в тексте, а при списывании – подчеркивание их; дописывание нужных окончаний; разнообразные диктанты, закрепляющие личные окончания глаголов; глаголы, данные в тексте в одном лице, поставить в другом лице. Эти виды работ дают благоприятный материал и для развития речи.

Как при прохождении любого раздела глагола, так и настоящего времени можно вести разнообразную словарную работу: разбор глаголов в читаемом тексте, выписывание из текста глаголов I и II спряжений в два столбика; подбор глаголов-синонимов или глаголов, по значению объединяемых в одну группу, например, глаголов движения (*иду, бегу, ползу, лечу, мчусь*), глаголов речи (*говорю, рассказываю, беседую*); подбор глаголов, обозначающих

действия людей, животных и составление с ними предложений; рассказы устные и письменные по картинам, о себе, других народах, о городе. Учащиеся с большим интересом будут

выполнять упражнения, если они связаны с жизнью самих детей и содержат витагенную информацию.

Умение определять род имен существительных для нерусских учащихся имеет исключительно важное значение, так как многие части речи, например, имена прилагательные, глаголы прошедшего времени, некоторые разряды числительных, согласуясь с именами существительными в роде, меняют свои окончания. Категории рода, как специальной категории, в тюркских языках не существует, что создает значительные трудности при изучении русского языка.

В русском языке различается также шесть падежей, но это не значит, что они соответственно выполняют те же функции, какие выполняют шесть падежей татарского языка. Между категорией прилагательного в русском языке и между категорией прилагательного в татарском языке есть существенная разница. Эта разница заключается в том, что имя прилагательное в русском языке является согласуемой (по роду, числу, падежу) категорией, а в татарском языке – примыкающей категорией. Это различие и создает трудности при изучении имени прилагательного. Если в русском языке прилагательное – определение, примыкая к определяемому существительному исключительно не изменяется, как бы ни изменялось существительное, то в татарском языке оно, согласуясь с существительным в роде, числе, падеже, подвергается всевозможным изменениям.

При обучении детей русскому произношению путем бессознательного подражания правильной речи учителя далеко не всегда можно достигнуть необходимых результатов. Подобный метод приводит к хорошим результатам только в том случае, если ребенок обладает хорошим слухом и достаточным языковым чутьем. Но чаще всего при этом методе происходит замена русских звуков звуками родного языка. Из гласных наиболее своеобразным является звук [э], напоминающий гласный во втором слоге русского слова «*нужен*». Однако в отличие от русского он может быть ударным.

Долгота и краткость гласных довольно сложным образом связаны с некоторыми качественными их различиями; и то, и другое сильно варьируется по диалектам и крайне непоследовательно отражается на письме.

Подавляющее большинство слов состоит из одного, двух или трех слогов; в трехсложных словах ударение падает на первый или второй слог; в двухсложных – всегда на первый.

Категория грамматического рода в русском языке является одним из наиболее трудных вопросов для изучения в классах с многонациональным составом учащихся. Известно, что дети армянской, азербайджанской национальностей наибольшее количество ошибок делают на употребление в речи форм грамматического рода. Ошибки эти разнообразны: то вместо женского рода употребляют мужской, то вместо мужского – женский, то средний род заменяется женским и мужским или наоборот. Но доминирующим является употребление мужского рода вместо женского и среднего рода. Причина этого – отсутствие окончания у большинства существительных мужского рода в именительном падеже, а также то, что в родном языке учащихся значительная часть существительных в именительном падеже не имеет окончания (обладают нулевым окончанием). Большинство существительных азербайджанского языка не содержат в себе никаких указаний на категорию рода: они нейтральны в этом отношении, могут относиться одинаково к существам мужского и женского пола. Иначе говоря, их можно было бы назвать словами общего рода.

Имена существительные в азербайджанском и армянском языках не имеют родовых окончаний. Они сочетаются с другими словами в предложении без согласования в роде. Это свойство незаметно для себя учащиеся переносят на существительные в русском языке (*Мой лошад сегодня ел сено.*). Дети не различают часто мягкий звук в конце слова от твердого (*тетрад, степ*). Это вторая причина замены мужским родом женского рода.

В разделе «Имя существительное» необходимо заложить крепкую основу для изучения согласования слов в роде, а основа эта – усвоение родовых форм и понимание того, к какому роду принадлежит то или иное слово. С этой целью учитель может предложить учащимся составлять словари существительных, группируя их по родовым окончаниям. Составление словарей будет обогащать и лексический запас учащихся. При этом учитель должен добиваться, чтобы учащиеся усваивали не только принадлежность слов к тому или иному роду, но и значение этих слов.

Если категории мужского и женского рода в русском языке основаны, в значительной степени, на различении естественного пола, то средний род, связанный со словами абстрактного значения, воспринимается азербайджанцами особенно трудно. В самом родном языке учащихся мы не найдем здесь никакой точки опоры. Поэтому учитель сначала должен остановить внимание детей на категории мужского и женского рода, только потом уже переходить к характеристике среднего рода.

Изучать родовые окончания существительных в дальнейшем придется непременно в сочетании имен существительных с именами прилагательными и глаголами (в связной речи).

Таким образом, вопросы согласования имен существительных с именами прилагательными и глаголами выходят на передний план уже при изучении существительных.

Отсутствие у учащихся-армян привычки в согласовании имени прилагательного с существительным в родном языке способствует невнимательности к согласованию этих слов в процессе построения русской речи, что создает условия для порождения ошибок. Следовательно, проблема изучения рода имен существительных учащимися-армянами, азербайджанцами остается одной из актуальных.

Учащиеся русской национальности свободно пользуются вопросительными конструкциями для получения информации и самоконтроля правильности употребления грамматических форм в речи. Учащиеся армянской национальности плохо владеют этими навыками. На уроках русского языка, особенно при изучении тем: «Предложение», «Виды предложений по цели высказывания и интонации», необходимо уделять достаточное внимание обучению названным умениям и навыкам.

Особенности грамматических явлений

Следует учитывать также следующие **особенности связи между вопросом и грамматическими явлениями** в русском языке в сравнении с армянским языком:

- вопросы требуют употребления разных в русском и армянском языках грамматических конструкций;
- вопросы требуют употребления грамматических явлений, отсутствующих в родном языке;
- вопросы выполняют в русском языке более широкие функции, чем в армянском;
- вопросы не имеют соответствия в родном языке.

Таким образом, трудность формирования умений у учащихся-армян правильно строить вопросительные предложения, знания значений вопросительных слов необходимо рассматривать в зависимости от характера семантико-грамматической связи между вопросом и ответом, от специфики этой связи в русском и армянском языках. Учащихся-армян, в отличие от русских детей, следует специально обучать вопросительным формам речи.

Почти во всех языках мира согласных больше, чем гласных, но в русском их перевес достигает семикратной величины. Это объясняется, прежде всего, характерным для славянских языков регулярным противопоставлением согласных твердых и мягких, которое фактически удваивает их общее количество.

Звуковой строй хантыйского языка резко отличается от русского главным образом составом согласных. Надо отметить, что деление согласных на звонкие и глухие для хантыйского языка не является существенным: если звонкие и появляются в речи, они всего лишь варианты глухих. Иначе говоря, важны лишь противопоставления типа [м] - [п], [н] - [т];

буквы же для звонких [б], [д], [г], [ж], [з] нужны только в словах, заимствованных из русского (например, *бригада*). Только в заимствованиях из русского встречаются глухие [ф], [ц], [ч]. В некоторых положениях звонкие хантыйского языка по степени звонкости равны глухим русского языка, поэтому часто ханты звонкие русского языка произносят как глухие, например: *дом-том, день-тень, дам-там, пажар* вместо *базар*. Замена согласного [б] на [п] вызвана тем, что в хантыйском языке звуки различаются слабее, чем в русском, поэтому глухие и звонкие иногда могут употребляться один вместо другого, замена [з] на [ж] вызвана тем, что в хантыйском языке они совсем отсутствуют. Все это важно учитывать при изучении темы «Правописание парных глухих и звонких согласных в корне». При прохождении темы нужно показать, как важно для различения смысла слова различать на слух и в произношении глухой и звонкий согласный. Следует объяснить на примерах, что от звонкого или глухого произношения звука зависит значение слова. На каждом уроке русского языка в начальной школе в классах с многонациональным составом учащихся необходимо проводить фонетический анализ слов. Путем систематической работы над трудными звуками дети приобретают необходимый навык различать эти звуки в речи других и правильно употреблять их в своей речи. С помощью различных упражнений учитель может выработать у детей послушность органов речи. **Правильное произношение необходимо вырабатывать с первых же уроков по русскому языку**, чрезвычайно важно помнить указание Л.В.Щербы о том, что методически является совершенно неприемлемым, что-либо выучивать неправильно с тем, чтобы потом это переучивать.

Категория падежа свойственна всем уральским языкам, но имеет разный объем и устроена по-разному. Хантыйский в этом отношении занимает особое положение. Во-первых, в нем всего три падежа – меньше, чем, в каком-либо уральском языке. Во-вторых, в хантыйском (как и в мансийском) неодинаково склоняются существительные, с одной стороны, и местоимения – с другой.

Имя существительное различает: 1) основной падеж, не имеющий особого окончания; 2) дательно-направительный падеж с окончанием –а или –я; 3) местно-творительный падеж с окончанием -н. По своему значению основной падеж соответствует русскому именительному и винительному падежам. Дательно-направительный обозначает получателя или цель действия либо переход из одного состояния в другое. Местно-творительный падеж в соответствии со своим названием обозначает время или место действия; инструмент или средство; а также может указывать на косвенный объект действия. Падежные окончания занимают в слове последнее место [65].

В русском языке склоняется имя прилагательное, выступающее в роли определения. Напротив, в хантыйском прилагательное не изменяется ни по числам, ни по падежам. Из других грамматических категорий нужно назвать категорию времени. В хантыйском языке она свойственна только глаголу и имеет две основные формы: прошедшего и непрошедшего (т.е. настоящее-будущего) времени. Помимо этого, для собственно будущего времени есть еще сложная форма со вспомогательным глаголом, примерно, как и в русском.

Начиная с первых уроков русского языка ученики должны постоянно слышать образцы правильной речи. Однако, как указывает профессор А.В.Миртов, не достаточно пассивно слушать речь учителя, надо активно вслушиваться в нее. Для этого ученик должен быть активным участником речи, отвечать на вопросы учителя. При изучении трудных для нерусских учащихся падежных форм, учителя не должны упускать из поля зрения типичные затруднения, приводящие к типичным ошибкам. Встречаясь с этими ошибками, необходимо объяснять, как они возникают и как их нужно исправлять. В качестве одного из приемов практического усвоения можно рекомендовать: дописывание окончаний имен существительных, составление фраз с существительными без окончания.

На примере анализа ошибок лишь одного типа, а именно ошибок на безударные гласные в разных положениях, П.П.Иванов, с полным к тому основанием, указывает на отрицательную роль, какую играют при обучении правописанию ударения, принятые в украинском языке и расходящиеся с ударением в языке русском. Это обстоятельство обязывает учителя обратить особое внимание на выработку у учащихся правильного произношения вообще, правильную постановку ими ударений в отдельных словах, в частности.

Трудности в самом содержании материала и трудности его усвоения

Для учащихся русской национальности, для которых русский язык является родным, есть *трудности в самом содержании материала и трудности его усвоения.*

Первая группа трудностей:

- а) осмысление функций букв по отношению к звукам: дети легче воспринимают буквы на зрительной основе;
- б) дети очень трудно воспринимают все случаи отклонений от системы, от общего правила (йотированные буквы, жи, ши и т.п.), отсюда ошибки на орфограмму «Буквы И, У, А после шипящих».
- в) дети всегда легче усваивают материал, имеющий жизненный (витагенный), понятный им смысл, например, слово и его значение. Фонетика и графика не всегда связываются в их сознании с витагенной информацией [98].

Вторая группа трудностей:

- а) у некоторых детей еще есть детские недостатки артикулирования звуков речи: [с] – [ш], [л] – [р], отсюда – много ошибок на замену, пропуск, вставку букв;
- б) школа с первых дней вводит высокие требования литературной речи, в то время как у детей имеют место диалектизмы, просторечные слова;
- в) трудности письма, его техники.

К типичным ошибкам учащихся начальных классов относятся следующие: пропуск морфем, обычно – суффиксов и постфиксов. Причина ошибок в том, что детям трудно произносить длинные слова с шипящими согласными – они их усекают и в произношении, и на письме, не осознавая семантической роли пропускаемых аффиксов, а сказывается также влияние просторечия.

Нередки ошибки у детей русской национальности в написании безударных падежных и личных окончаний имен существительных, прилагательных и глаголов, в слитном или раздельном написании предлогов, приставок. М.Р.Львов классифицирует причины ошибок так: первое место – бедность или пассивность словаря, мешающая быстро и правильно находить проверочные слова; вторая – слабая зоркость, ученик не видит орфограммы, не слышит безударного гласного; третья причина - ученик плохо разбирается в морфемном составе слова, не обнаруживает границ корня в слове.

Практика показала, что множество ошибок встречается на такие орфограммы: «Проверяемые безударные гласные в корне слова», «Непроверяемые гласные и согласные в корне слова», «Непроизносимые согласные в корне слова», «Разделительный твердый и мягкий знаки».

В психологии и в методике обучения русскому языку установлен факт неумения учащихся применять орфографическое правило ко всем словам с данной орфограммой. Это связано с тем, что лексика каждого вида орфограммы включает в себя слова, к которым ученики свободно применяют правила, и слова, к которым они затрудняются применить соответствующее правило. М.В.Ушаков назвал их трудными случаями в применении правил. Таким образом, **типичные затруднения учащихся имеют фонетическую, словообразовательную, морфологическую, синтаксическую и семантическую природу.**

Фонетические трудности связаны с наличием в слове ассимилятивных явлений – озвончения и оглушения (например, *березка, подтирать*), мягких согласных (например, *пирожок, но сучок*), безударности гласной (например, *дружок, но: овражек*).

Словообразовательные трудности определяются сложностью структуры слова, наличием морфологических чередований (например, *роса, орошение*) и утратой структурных связей с исходными словами (например, *поглощать*). Семантические трудности – перенос значения

слова, утрата семантических связей с однокоренными словами. Затрудняются учащиеся также в исключениях из правил.

В последнее время в ряде исследований, связанных с орфографией, прямо или косвенно затрагивается вопрос о причинах орфографических ошибок учащихся русской национальности.

Так, В.Я.Булохов пришел к выводу о том, что орфографические ошибки неравномерно распределяются по длине предложения и обнаруживаются в тех местах, которые вызывают у детей наибольшие трудности при построении и записи (в последних словах, словах – сказуемых). Данные ошибки связаны с недостаточным развитием оперативной речевой памяти.

Указанные трудности необходимо учитывать учителю не только при разъяснении сути изучаемого вида орфограммы, но и, в первую очередь, при подборе дидактического материала. **У каждого типа ошибок – свои причины**, и очень важно, чтобы сам ученик, допустивший ошибку, понял ее причину. Это существенно повышает осознание познавательного процесса самим учеником.

Многообразие типичных затруднений учащихся различных национальностей в области орфографии

Многообразие типичных затруднений учащихся различных национальностей в области орфографии в процессе обучения русскому языку представляет для учителя, работающего в классах с многонациональным составом, определенную трудность, но не снимает с него ответственности за точное определение причин интерферентных ошибок каждого учащегося и выбор наиболее эффективных и оптимальных приемов их исправления.

Даже те учителя, которые, кроме русского, не владеют никакими другими языками, работая в классах с многонациональным составом учащихся должны иметь представление об основных законах этих языков в области фонетики, морфологии, синтаксиса. Они должны знать, что является специфичным только для русского языка. Все это необходимо для определения степени трудности того или другого изучаемого материала и тем самым для выбора методики преподавания этого материала учащимся. Без этого нельзя правильно организовать работу по обучению русскому языку и развитию познавательного интереса учащихся к предмету. Результаты сравнительного анализа являются не единственным критерием определения интерференции родного языка. Большую помощь может оказать также учет результатов анализа частотности и систематизации ошибок учащихся и некоторых других причин, порождающих ошибки.

Н.М.Шанский, Н.З.Бакеева, В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова в своих исследованиях изучали также вопрос, при каком типе билингвизма - близкородственном или неблизкородственном - интерференция проявляется сильнее, труднее преодолевается. Мы пришли к выводу, что **наибольшие затруднения при изучении русского языка испытывают**

учащиеся, родные языки которых относятся к тюркской языковой группе (неблизкородственный тип билингвизма).

Эффективным оказывается предупредительная, опережающая работа

В связи с этим эффективным оказывается **предупредительная, опережающая работа**. В соответствии с сопоставительными данными, типичными ошибками, составляются системы устных и письменных упражнений, подбираются тексты этнопедагогического языкового содержания для развития познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

На основании вышеизложенных типичных затруднений учащихся в процессе обучения, в таблице представлены типичные ошибки учащихся различных языковых групп.

Таблица 1

Типичные ошибки, допускаемые учащимися при выполнении письменных работ по русскому языку, с учетом интерференции родного языка обучающихся

Тюркские языки (чувашский, гагаузский, армянский, татарский, азербайджанский, башкирский и др.)	Финно-угорские языки (мордовский, марийский, хантыйский, мансийский, удмуртский и др.)	Славянские языки (русский, украинский, белорусский и др.)
Проверяемые безударные гласные в корне слова. Непроверяемые гласные и согласные в корне слова Пропуск, замена, искажение букв		
<p><i>Непроизносимые согласные в корне слова</i> <i>Буквы Е и И в окончаниях глаголов I и II спряжения</i> <i>Соединительные О и Е в сложных словах</i> <i>Правописание предлогов</i> <i>Правописание разделительного твердого и мягкого знаков; мягкий знак - показатель мягкости согласного</i> <i>Буквы И, У, А после шипящих</i> <i>Оформление предложения (вопросительные предложения)</i> <i>Родовые окончания имен прилагательных</i> <i>Падежные окончания имен существительных</i></p>	<p><i>Проверяемые согласные в корне слова</i> <i>Падежные окончания имен прилагательных</i> <i>Падежные окончания имен существительных</i></p>	<p><i>Непроизносимые согласные в корне слова</i> <i>Правописание и употребление предлогов</i> <i>Падежные окончания имен прилагательных и имен существительных</i></p>

Анализируя типичные ошибки и учитывая, что при изучении русского языка родной язык постоянно присутствует в сознании учащихся и оказывает определенное влияние на процесс его усвоения, следует выявить оптимальные принципы, методы, приемы, формы управления этим процессом, достигая тем самым цели развития устойчивого познавательного интереса к предмету. **Эту проблему можно решить путем учета особенностей родного языка при организации грамматического материала** (внутренний учет) без непосредственного обращения к родному языку учащихся, а также путем применения различных приемов и средств непосредственного обращения к фактам и явлениям родного языка.

Таким образом, определив типичные затруднения учащихся различных национальностей в процессе обучения русскому языку, можно утверждать, что родной язык играет немаловажную роль в порождении ошибок при употреблении грамматических явлений, отсутствующих в родном языке.

Типичные затруднения учащихся, относящихся к славянской, финно-угорской, тюркоязычной языковым группам имеют фонетическую, словообразовательную, морфологическую, синтаксическую и семантическую природу

Типичные затруднения учащихся, относящихся к славянской, финно-угорской, тюркоязычной языковым группам имеют фонетическую, словообразовательную, морфологическую, синтаксическую и семантическую природу. Следовательно, учет особенностей русского и родного языков учащихся русской и нерусской национальностей в учебном процессе являются важнейшей особенностью методики обучения русской грамматике в начальной школе в классах с многонациональным составом. Типологическое сопоставление русского и родного языков помогает глубже понять причины тех ошибок, которые являются следствием интерференции родного языка, и правильно определить те задачи, которые приходится решать учащимся при усвоении каждой закономерности русского языка. **Результаты сопоставительного анализа, проводимого в системном порядке,** позволяют учителю уменьшить количество ошибок в устной и письменной речи. Общность ошибок, допускаемых учащимися, позволяет ставить вопрос о проектировании подсистемы развития познавательного интереса младших школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом.

Список использованной литературы

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
2. Афанасьева К.В., Кудря А.А. Развитие русско-национального двуязычия в 1 – 4 классах школ народов Севера: Пособие для учителя – СПб.: Просвещение, 2002. – 111 с.
3. Газизов Р.С. Сопоставительная грамматика татарского и русского языков / Под ред. Ф.С.Фасеева. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1966. - 364 с.
4. Гайнбихнер Т.Н. Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка в полиэтнических условиях Севера (на материале ономастической лексики): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2003. - 250 с.
5. Гильманов Д.Ш. Дидактические условия формирования устойчивого интереса к изучению татарского языка русскоязычными младшими школьниками: Дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2002. - 174 с.
6. Голованова М.В., Карашева Н.Б. О некоторых особенностях первоначального обучения русскому языку детей мигрантов // Начальная школа. – 2001. - № - 4. - С. 55 - 57.
7. Кокоева Е.А. Лингводидактические основы взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам: Дис. ... канд. пед. наук. - Владикавказ, 2001. - 191с.

8. Колесникова Т.М. Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. - 242с.
9. Колоколова И.В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: Дис. ... канд. пед. наук. - Ростов н/Д., 2001. - 198 с.
10. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: Психолингвистические очерки. - М.: Наука, 1970. - 182с.
11. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 160 с.
12. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие/ Под ред. проф. Д.И.Латышиной. - М.: Гардарики, 2004. - 320 с.
13. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / Под ред. Н.М.Шанского, Н.З.Бакеевой. – М.: Педагогика, 1977. – 248 с.
14. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Академия, 1990. - 83 с.
15. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016-2020 годы.
16. Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения рус. яз. в общеобразов. учреждениях: Пособие для учителя / Авт. – сост. М.Р.Львов. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
17. Хрусталева О.Н. Формирование языковой личности школьника в условиях полилингвального образования: Дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2002. - 178 с.