

DOI 10.31483/r-105907

*Коренева Анастасия Вячеславовна*

## **ОШИБКИ В УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ И ПРИЕМЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ**

***Аннотация:** в главе характеризуются особенности устной речи детей-инофонов. Описываются затруднения, которые испытывают учащиеся в процессе овладения русским языком как неродным. На основе результатов экспериментальной работы выявлены типичные речевые и грамматические ошибки школьников и определены приемы развития связной речи двуязычных детей с учетом характера выявленных нарушений. Предложены развернутый план занятий и комплекс упражнений, направленных на развитие всех сторон речи.*

***Ключевые слова:** дети-инофоны, русский язык как неродной, речевое развитие, устная речь.*

***Abstract:** the chapter describes the peculiarities of the oral speech of non-native speaking children. The difficulties that schoolchildren experience in the process of mastering the Russian language as non-native are described. Based on the results of experimental work, typical speech and grammatical errors of schoolchildren were identified and techniques for the development of coherent speech of bilingual children were determined, taking into account the nature of the identified violations. A detailed plan of classes and a set of exercises aimed at the development of all aspects of speech are proposed.*

***Keywords:** non-native speaking children, Russian language as non-native, speech development, oral speech.*

В образовательных учреждениях Российской Федерации постоянно увеличивается количество детей, для которых русский язык не является родным. Многообразие языков, которые могут присутствовать на уроке в одном классе, является актуальной проблемой для современного педагога.

Работу учителя в полиэтническом классе затрудняет то, что дети-инофоны, приходя в русскую школу, испытывают целый ряд сложностей при коммуникации со сверстниками и учителями, так как уклад и образ жизни их семей может разительно отличаться от нашей культуры. Основной проблемой является то, что такие дети плохо говорят по-русски и далеко не всегда понимают обращенную к ним речь. Сложность вызывает также то, что дети-инофоны, попадая в чужую страну в раннем возрасте, нередко слабо владеют и родным языком. Складывается следующая ситуация: национальный язык ребенок не освоил в полной мере, а русский язык осваивает в двух языковых средах (русский в школе, русско-национальный у себя дома).

Овладение культурой и языком страны, в которой проживает ребенок и наряду с этим сохранение родного языка и культуры родного народа – сложная задача, решение которой может занимать многие годы. Приобщение к русскому языку должно происходить в полном объеме во всех сферах жизни. Семья должна мотивировать ребенка на изучение языка и по возможности помогать ему в этом. Однако основная нагрузка ложится на учителей русского языка, основная цель которых – сформировать у инофонов грамотную устную речь на неродном языке и навыки эффективного общения с окружающими [3; 5].

Главными задачами речевого развития являются: овладение языком как средством общения; обогащение словаря; развитие связной речи; знакомство с русской литературой; формирование аналитико-синтетической активности как предпосылки к изучению грамоты.

К преимуществам обучения ребенка в обычных классах общеобразовательной школы относятся: нахождение в русскоязычной среде; мотивация ребенка к изучению русского языка; моделирование социально-значимых задач для ребенка. Однако в связи с языковыми и речевыми проблемами дети-инофоны не могут наравне с русскоязычными сверстниками осваивать образовательную программу, поэтому в полиэтнических классах все актуальнее становится вопрос коррекционного обучения детей, изучающих второй язык. Для того, чтобы эта работа была эффективнее, учитель русского языка должен знать

типичные ошибки, которые допускают инофоны. Выделяют несколько типов ошибок:

1. Оговорки. Неточности в речи ввиду усталости, возбуждения и т. д. Говорящий самостоятельно исправляет ошибки.

2. Отклонение от правил неродного языка, которые не поддаются самокоррекции.

3. Межъязыковые. Ошибки, которые допускают ввиду влияния родного языка на изучаемый.

Анализ трудностей детей-инофонов при изучении русского языка позволил ученым выделить наиболее частые проблемы в языковом развитии этой группы обучающихся, например: преобладание орфоэпических ошибок; искаженное звукопроизношение; перенос модели родного языка на русский (добавление лишних звуков, замены мягких и твердых звуков); ошибки в употреблении падежных форм; трудности в овладении родовыми понятиями; сложности в употреблении притяжательных и относительных прилагательных; ограниченная лексика; затруднения в составлении рассказа; сложности в понимании и употреблении поговорок, пословиц, скрытого смысла; трудности в усвоении интонационных конструкций.

Считаем, что, помимо знания общих затруднений, учитель, работающий с детьми-инофонами, должен выявлять и учитывать на занятиях конкретные проблемы языкового и речевого развития учеников своего класса / группы. Только в этом случае можно создать по-настоящему эффективную программу коррекционного обучения. Для того чтобы подтвердить правомерность этого утверждения, нами было проведено исследование, в процессе которого решались следующие задачи:

– проведение констатирующего эксперимента по изучению состояния связной речи у детей-инофонов;

– анализ результатов исследования и определение индивидуальных особенностей связной речи у детей-инофонов;

– определение путей развития связной речи двуязычных детей с учетом характера выявленных нарушений.

Методы исследования:

- 1) биографические (сбор и анализ анамнестических данных);
- 2) экспериментальные (констатирующий эксперимент);
- 3) количественный и качественный анализ обработки данных;
- 4) интерпретационные методы;
- 5) метод проектирования.

Экспериментальное исследование было проведено магистранткой кафедры филологии и медиакоммуникаций Мурманского арктического государственного университета А.В. Титовой на базе школе №34 г. Мурманска. В исследовании принимали участие восемь двуязычных детей младшего школьного возраста. Средний возраст детей – 9 лет.

На первом этапе изучались анамнестические данные испытуемых. Проводилась консультация с учителями и психологом школы для уточнения психологических и педагогических особенностей детей-инофонов, их речевого статуса. У трех учащихся адаптация к школе проходила тяжело, что было связано как с психологическими особенностями, так и с речевыми проблемами. Остальные легко влились в коллектив, что было обусловлено и психологическими особенностями, и более длительным временем проживания на территории России, например, некоторые дети до школы посещали детский сад и достаточно хорошо говорили на русском языке.

На втором этапе осуществлялся констатирующий эксперимент. Обследование каждого ребенка проводилось индивидуально в процессе специально организованных занятий. Результаты фиксировались в индивидуальных протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

На третьем этапе проводился качественный и количественный анализ экспериментальных данных, после чего результаты исследования были обобщены

и на их основе были сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержание работы по формированию связной речи.

В ходе исследования дети должны были выполнить 4 задания: 1) пересказ знакомого текста; 2) пересказ только что услышанного текста; 3) составление рассказа по картинке; 4) составление рассказа из предложенных слов.

При оценивании 1–3 задания применялись следующие критерии:

0 баллов – неправильное выполнение задания;

1 балл – рассказ из 1 – 2 простых предложений;

2 балла – рассказ составлен с помощью стимулирующих вопросов;

3 балла – рассказ полностью передает содержание текста.

На первом этапе детям предлагалось пересказать на выбор сказку «Каша из топора» («Гуси-лебеди», «Лиса и журавль»). В случае затруднений ребенку давались наводящие вопросы или предлагалось рассказать любую знакомую ему сказку (мультфильм). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Задание 1	Кол-во детей в зависимости от оценки выполнения задания				Средний балл
	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.	
ЭГ	37%	13%	37%	13%	1,25

Как видим, в задании на пересказ знакомого текста были выявлены значительные затруднения. Некоторые испытуемые не смогли пересказать ни одну из трех предложенных сказок, поэтому им было предложено пересказать любую знакомую сказку или любимый мультфильм. В ответах детей наблюдались такие ошибки, как неправильное употребление слов, трудности в подборе слова, добавление новых элементов, не относящихся к сказке. Школьники забывали начало, упускали важные части.

Дети допускали неточности в употреблении предложно-падежных форм, наблюдались сложности в родовых понятиях. Все дети имели акцент, а для некоторых были характерны и речевые нарушения (исьбушка (избушка), мусина (мужчина) и т. д.).

Приводим в качестве примера рассказ ребенка: *«Ну, там они мишки, там шел два мальчик, еще один девочка и все. Они дом построят, все построят».*

На втором этапе предлагалось послушать рассказ К. Ушинского «Ветер и солнце», а затем пересказать его. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Задание 2	Кол-во детей в зависимости от оценки выполнения задания				Средний балл
	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.	
ЭГ	25%	25%	25%	25%	1,5

25% испытуемых не справились с этим заданием: они не смогли вспомнить суть рассказа, а также некоторые детали; путали главных героев с второстепенными. Школьники нуждались в помощи экспериментатора, им требовались наводящие вопросы для продолжения рассказа.

Ошибки, допущенные детьми в процессе пересказа:

- были изменены основные детали (ветер поспорил с путником);
- не соблюдалась последовательность событий (путник снял плащ, когда дул ветер);
- употреблялись элементы другого текста.

В речи детей наблюдался неправильный подбор лексики (сделали спор). Только один ребенок рассказал последнюю часть текста, в котором была отражена основная мысль, остальные эту часть не вспомнили.

Приводим в качестве примера рассказ испытуемого: *«Солнце и ветер поспорили как бы, солнце сказало: «я круче», а ветер сказал: «я круче». Путешественник шел по лесу за грибами, а потом ветер хотел сдуть с него плащ. Ветер дул и дул, дул, чем больше старался, тем больше путешественник завязал плащ, и ветер убедился, что плащ никак не сдернуть. Потом настала очередь солнца. Солнце сказало: «я сейчас его как нагрею». Солнце нагрело путешественника. Он сам снял свой плащ. Началась дождь, и он надел плащ. Или нет. Не помню».*

На третьем этапе дети составляли рассказ по сюжетной картинке «На речке». Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

	Кол-во детей в зависимости от оценки выполнения задания				Средний балл
	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.	
Задание 3	0	50%	25%	25%	1,75
Кол-во детей	0	50%	25%	25%	1,75

Это задание оказалось самым простым. Рассказы детей были логичны и понятны. Школьники сообщили не только о том, что было видно на картинке, но и о других деталях, например, сказали, что в лесу есть грибы и ягоды. Двое детей придумали имена героям, изображенным на картинке, и обозначили их родственные связи.

Некоторые школьники вместо составления рассказа, отвечали на вопрос исследователя. Допущены ошибки в родовых понятиях и предложно-падежных конструкциях (они рыбачит, играет мяч, клюют удочки и т. д).

Приводим в качестве примера рассказ ребенка: *«Мальчик по имени Евсейка начал плавать в пруду. Он плавал пока не доплыл до конца. Начал заново плыть, что есть силы. С ним гуляла его младшая сестренка Ева, они начали вместе купаться. Они увидели вдали девочку с мячиком, они хотели с ней поиграть, ну она играла со своим братом. Их звали Иван и Маша. Они оба играли. Иван начал рыбачить, его сестра начала сама играть. Вдали сидела девочка и загорала под солнцем.*

На последнем этапе обучающиеся должны были составить рассказ из предложенных слов. При оценке данного задания использовались несколько иные критерии:

0 баллов – неправильное выполнение задания

1 балл – рассказ из 1 – 2 простых предложений; использованы не все слова; некоторые слова ребенок оставил в начальной форме;

2 балла – рассказ составлен из всех слов с помощью стимулирующих вопросов;

3 балла – рассказ составлен правильно из всех данных слов.

Результаты представлены в таблице 4.

Задание 4	Кол-во детей в зависимости от оценки выполнения задания				Средний балл
	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.	
ЭГ	25%	50%	25%	0	1

Рассказы были очень короткими, несвязными, состояли только из простых предложений. Часть слов дети произносили вне предложений, некоторые слова не использовались. Помимо этого наблюдались: разрывы фраз; нарушение звуковой и слоговой структуры слов; использование перечисления вместо составления рассказа.

Приводим в качестве примера рассказ ребенка: *«Ребята играют в песочне и еще лепит из песочя мяч, пускали бумажный змея в футболе, читают книгу, в скамейке в прятки».*

Обобщим результаты исследования. В зависимости от успешности выполнения задания детей, участвовавших в эксперименте, можно разделить на две подгруппы.

Первая подгруппа состоит из пяти детей (63%). Затруднения наблюдались при выполнении большинства заданий. Неточности, ошибки присутствовали в каждом задании. Этим школьникам всегда требовалась помощь экспериментатора, в каждом задании они ожидали наводящих вопросов. Для связной речи детей этой подгруппы характерны: бедность словарного запаса, простые предложения, чаще – перечисление.

Вторая подгруппа состоит из трех детей (37%). Речь этих школьников улучшалась при предъявлении наглядного материала. Затруднения в изложении текста проявлялись в неверном выборе языковых средств, что нарушало логику высказывания. В отличие от детей первой подгруппы недостатки речи проявлялись редко и исправлялись детьми самостоятельно.

Эксперимент подтвердил наличие в речи детей-инофонов частотных ошибок, описанных в первой части главы. У школьников искаженное звукопроизношение (мятьсь (мяч), ест (есть)), у части детей наблюдается выраженный ак-



цент, детям сложно овладеть предложно-падежными конструкциями (они играть мяч) и родовыми понятиями (он рыбачат). Инофонам нередко сложно подобрать нужное слово в связи с небольшим словарным запасом и слабым знанием значений ряда лексем.

Хоть дети и допускали ошибки, некоторые из них они исправляли самостоятельно. Дети, проживающие в России длительный срок, имели лишь небольшой акцент, что позволяло им чувствовать себя комфортнее детей, проживающих в России недавно.

По данным обследования была составлена диаграмма, которая представлена на рисунке 1:

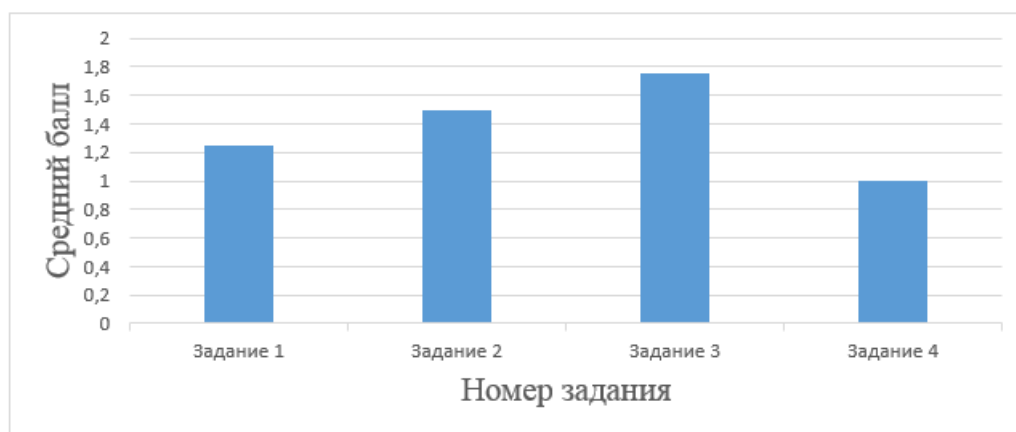


Рис. 1. Средний балл заданий, выполненных детьми в ходе эксперимента

Как видим, наиболее простым заданием для детей является составление рассказа по картинке. Пересказ знакомого текста выявил у детей значительные затруднения. Это связано с особенностями памяти. Некоторые дети не могли вспомнить ни одну из предложенных им сказок, хотя то, что они их изучали, они помнили. Отметим, что небольшой объем памяти накладывает отпечаток на эмоциональное состояние ребенка. Один ребенок даже заплакал в ходе эксперимента, так как не мог пересказать только что услышанный текст.

Результаты исследования показали, что дети-инофоны делают большое количество ошибок во фразовой речи, допускают много лексико-грамматических и фонетико-фонематических неточностей. Часть детей может составить рассказ только с помощью наводящих вопросов. В речи детей отмечаются трудности, связанные с построением плана высказывания, с подбором языковых средств.

Двуязычные школьники часто прибегают к использованию паралингвистических средств общения (паузы, самоперебивы, жестикуляция и пр.). Дети не всегда верно улавливают основную мысль текста, часто их рассказ состоит из второстепенных частей. Небольшой словарный запас ограничивает в общении, так как дети боятся употребить неверное слово или не понять собеседника.

С учетом результатов исследования был сделан вывод, что уровень сформированности связной речи у двуязычных детей, обучающихся во втором классе, достаточно низкий. Необходима целенаправленная работа по преодолению возникающих затруднений.

Как мы уже говорили, для составления методики обучения связной речи необходимо хорошо знать всю совокупность речевых ошибок, которые допускает двуязычный ребенок. Многие из ошибок обуславливаются взаимодействием в сознании двух речевых систем (особенности родного языка накладываются на систему русского, что выражается в межязыковой интерференции). Речевые ошибки появляются также из-за недостаточной сформированности произносительных, словообразовательных и грамматических умений и навыков.

Анализ речевых ошибок имеет ряд трудностей, так как необходимо решение вопроса об их конструктивной классификации, причинах возникновения, путях профилактики речевых неточностей [6, с. 75].

На современном этапе развития лингводидактики ученые выделяют несколько классификаций речевых ошибок [6; 7]. Мы опираемся на классификацию нарушений речи в зависимости от отклонений от речевых норм (звукопроизношение, употребление лексики, синтаксис, фразеология, морфология). По этому основанию выделяются:

#### *Фонетические ошибки.*

Дети под влиянием родного языка некоторые звуки русской речи произносят неправильно, заменяя их. Школьники произносят звуки по законам и правилам фонетической системы родного языка.

Звуковая интерференция затрагивает отклонение от норм русского языка в связи с влиянием на него родного. Ученые выделяют четыре вида звуковой ин-

терференции: недодифференциация; сверхдифференциация; реинтерпретация; субституция [2, с. 34].

Недодифференциация выражена в неразличении или смешении двух фонем русского языка, которые в родном языке не представлены или не представлены как фонетическая единица.

Фонологические признаки звуков русского языка воспринимаются детьми-инофонами как лишние, не имеющие смысловой нагрузки, поэтому допускается большое количество ошибок в их употреблении.

В родном языке двуязычных детей нет характеристики звука по твердости-мягкости, эта модель переносится на русский язык, вследствие чего допускается большое количество ошибок (исъбушка-изба, плась-плащ). Неразличение некоторых фонем может привести к полному непониманию речи билингва, что связано, например, с отсутствием звука «щ» в родном языке учащегося (прошу-прощу, шит-щит).

Сверхдифференциация фонем обуславливается перенесением фонемных различий родного языка на русский. При таком виде дифференциации одна фонема русского языка может быть идентифицирована как несколько фонем родного языка.

При реинтерпретации отличительные признаки фонем русского языка реализуются исходя из правил родного языка. Это выражается в произношении двуязычным ребенком двух звуков вместо одного, например, *йаблоко* вместо *яблоко*.

Субституция ведет к отождествлению близких, но не одинаковых звуков русского языка. Выражается субституция в акценте.

#### *Лексические ошибки.*

Лексические ошибки представлены в неверном употреблении слова, употребление слова не в том значении. Причиной таких ошибок является бедность словаря и ограниченность знаний. Например, вместо *бабушка* ребенок употребил *баба яга*. Причиной этих ошибок является межязыковая интерференция [1, с. 66].

### *Морфологические ошибки.*

Этот вид ошибок выражается в нарушении норм образования форм слов. Большинство этих ошибок допускается в образовании форм числа и падежа существительных (береги-берега).

Морфологические ошибки не поддаются классификации, они обуславливаются лишь межязыковой интерференцией.

### *Синтаксические ошибки.*

К этому виду ошибок относится нарушение согласования и управления слов, например:

- отсутствие согласования в числе (двое рыбачит вместо двое рыбачат);
- отсутствие согласования в роде (еще один девочка, вместо еще одна девочка).

Основной причиной этих ошибок является межязыковая интерференция, так как в родном языке учащихся нет падежей, рода, числа или их количество и характеристики данных грамматических категорий иные, чем в русском языке [1, с. 152].

На основе типичных речевых ошибок, которые допускают двуязычные дети, и выявленных в ходе констатирующего эксперимента конкретных проблем был разработан комплекс упражнений для преодоления нарушений связной речи.

Предлагаем развернутый план занятий по развитию речи детей с языковым барьером, составленный на основе изучения ряда научных и учебно-методических работ [1; 3; 4; 8].

1. Изучение слов, обозначающих предметы, и дифференциация слов, отвечающих на вопрос «кто?», «что?»:

- распределить картинки на кто? и что? (сосна, медведь, цветок, гнездо, птенцы, трава, гриб, грибник);
- назвать слово на букву «а», отвечающее на вопрос кто?;
- назвать слово, отвечающее на вопрос что? (задание можно усложнить, чередуя вопросы кто? что?).

2. Изучение единственного и множественного числа имен существительных:

– учитель называет один предмет, ученики много (работают по цепочке) или, наоборот, учитель называет много предметов, а ученик один;

– выкладываются картинки по парам (кот-коты, цветок-цветы), ребенок должен найти пару и назвать один предмет и много.

3. Изучение глаголов:

– на картинке изображено несколько действий, ребенок должен их назвать;

– учитель называет действие, ребенок должен его выполнить;

– дети загадывают действия друг другу и выполняют их.

4. Изучение простого предложения:

– ребенок называет, кто изображен на картинке и что он делает;

– ученик выполняет какое-то действие, а его одноклассник говорит, что он делает (Маша рисует, Петя стоит).

5. Согласование существительного и глагола:

– учитель называет существительное, а ученик говорит глагол;

– учитель показывает предмет, а ученик называет его во множественном числе и указывает его возможное действие.

– учитель говорит фразу, а ученик должен повторить ее, используя глаголы прошедшего времени в соответствующем роде;

– учитель называет фразу с ошибкой, а ученик должен ее исправить (девочка шел, мальчик порисует, малыши играл).

6. Изучение слов, обозначающих признаки предмета, подбор признаков к предметам, распространение простого предложения определением:

– учитель называет предмет, а ученики называют его признак (морковь оранжевая, длинная, тонкая и т. д.);

– учитель перечисляет несколько прилагательных, а ученики должны догадаться, про что / кого он говорит;

– учитель говорит определение, а ребенок придумывает с ним предложение.

7. Согласование прилагательного и существительного в роде и числе:

– учитель называет слово, один ученик добавляет к нему прилагательное, другой ученик меняет во фразе число.

8. Изучение местоимений (мой, моя, чей, чья):

– ученик называет предмет, а другой ученик его отбирает с фразой «нет это мой/моя ...»;

– ученик задает вопрос «это чей/чья ...?», а другой ученик должен ответить.

9. Работа над грамматикой предложения. Изучение падежей существительного и прилагательного без предлогов:

– выкладываются предметы, ученик закрывает глаза, один предмет убирается, ребенок должен назвать чего не стало «вы убрали ...»;

– ребенок выбирает любой предмет и говорит «я позвоню ... (зеленому цветку, серому карандашу и т. д.);

– ученик называет, что он видит за окном «я вижу ...»;

– ученик называет то, чем он выполняет какое-то действие (я рисую мягкой кисточкой, я расчесываю волосы обычной расческой).

10. Изучение предлогов. Пересказ с опорой на картинки и схемы. Обучение составлению рассказа по схеме:

– учитель называет действие, ребенок его выполняет (положи карандаш на стол, под стол, в стол и т. д.);

– учитель читает рассказ, параллельно выкладывает соответствующие сюжетные картинки, а после этого ребенок должен представить пересказ;

– учитель читает рассказ и показывает картинку на схеме, а ребенок должен повторить.

11. Составление рассказа по картинке, по серии картинок, по схеме, например, учитель предлагает ученикам материал, дети должны составить рассказ. Если рассказ по серии картинок, то, прежде всего, их нужно разложить в верном порядке.

12. Восстановление рассказа по его началу (по окончанию):

– учитель начинает рассказ, дети должны его закончить 3–5 предложениями (постепенно количество предложений увеличивается);

– учитель рассказывает ученикам концовку, дети должны придумать, что предшествовало такому концу (чем интереснее будет конец рассказа, тем интереснее и длиннее его начало).

Подчеркнем, что программа развития связной речи у двуязычных детей должна разрабатываться с учетом возрастного развития школьников и конкретных речевых дефектов. При этом должен соблюдаться основной принцип обучения – принцип постепенного перехода от простого к сложному с соблюдением последовательности и систематичности в преподавании языкового материала с учетом закономерностей усвоения языка.

Полученные в ходе экспериментального исследования данные подтверждают необходимость разработки и внедрения комплекса упражнений для развития устной связной речи детей-инофонов. Эти данные легли в основу предлагаемых нами упражнений.

Комплекс упражнений направлен на развитие всех сторон речи. После обучения по данной системе происходит повышение контактности учеников. Дети совершают меньше ошибок, вследствие чего появляется психологическая уверенность. Происходит повышение интереса к изучению новых правил, так как у детей есть базовые знания, которыми они уверенно владеют.

### *Список литературы*

1. Буржунов Г.Г. Методика преподавания русского языка в дагестанской национальной школе / Г.Г. Буржунов. – Махачкала, 2005. – 307 с.

2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – 1972. Т. 6. – С. 32–36.

3. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации / Е.А. Железнякова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 774–778.

4. Какорина Е.В. Русский язык: от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих

или слабо владеющих русским языком / Е.В. Какорина, Л.В. Костылева, Т.В. Савченко. – В 3 ч. – М.: Этносфера, 2007.

5. Касенова Н.Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

6. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособ. / М.Р. Львов. – М., 2008.

7. Онипенко Н.К. К вопросу о школьной классификации ошибок / Н.К. Онипенко // Русский язык в школе. – 1987. – №6. – С. 72–76.

8. Харакоз П.И. Методика начального обучения русскому языку в киргизской школе: учебник для фак. нач. обучения и пед. училищ / П.И. Харакоз. – 3-е изд., испр. и доп. – Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962. – 336 с.

---

**Коренева Анастасия Вячеславовна** – д-р пед. наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», Россия, Мурманск.

---