



**СОЗДАНИЕ
ПОСОБИЯ ДЛЯ
РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-
ИНОФОНАМИ НА
ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ
ТАДЖИКСКОЙ
ЯЗЫКОВОЙ
СИСТЕМЫ**

**Работа ученицы 9 «Г» МБОУ СОШ с
углублённым изучением информатики №68
Малаховой Миланы**

АННОТАЦИЯ

Работа основывается на проблемном вопросе:
как помочь детям мигрантов, особенно
инофонам быстро и безболезненно влиться в
учебный процесс?

Учитель

Титова Лия Владимировна

Содержание

Введение	стр – 2
Глава 1. Особенности работы с детьми-инофонами	стр. – 4
1.1. Классификация билингвизма	стр. – 4
1.2 Дети-инофоны. Особенности адаптации	стр. – 6
Глава 2. Анализ трудностей в обучении детей-инофонов на конкретных Примерах	стр. – 7
2.1. Опыт работы МБОУ СОШ № 68 г. Пенза с детьми-инофонами	стр. - 7
2.2 Особенности таджикской языковой системы при обучении русскому языку	стр. - 8
Заключение	стр. - 12
Библиография	стр. - 13

Введение

В связи с тем, что растет миграционный поток, увеличивается и количество детей мигрантов, интегрирующих в Российский социум, при этом дети иностранцев получают школьное образование наравне с русскоговорящими детьми, т.к. «Федеральный закон об образовании» позволяет иностранным гражданам (лицам без гражданства) иметь образование наравне с гражданами Российской Федерации. На основании этого закона школы принимают иностранных учащихся и распределять их в классы вместе с русскоговорящими детьми. Это, безусловно, создает определённый барьер и дополнительные трудности для педагогов, но посмотрим на эту проблему с другой стороны: насколько трудно учащемуся плохо владеющему (или совсем не владеющему) русским языком влиться в учебный процесс. Таким детям необходима помощь! Обратим при этом внимание на характеристику таких понятий как «дети-инофоны» и «дети-билингвы».

Анализ социо- и этнокультурных аспектов адаптации детей мигрантов представляет особый интерес, так как образовательная среда является одним из важных условий успешного введения переселенцев в социум.

Проблемный вопрос: Как помочь детям мигрантов, особенно инофонам быстро и безболезненно влиться в учебный процесс.

Цель проектно-исследовательской работы: изучив особенности таджикской языковой системы создать пособие для занятия с детьми-инофонами .

Задачи:

- изучить билингвизм, а также установить его характеристики
- установить чем отличаются друг от друга дети-билингвы и дети-инофоны
- изучить основные этапы обучения русскому языку детей-инофонов;
- проанализировать ошибки, допускаемые при изучение определённых тем инофонами-таджиками;
- показать варианты подходов к обучению инофонов-таджиков;

Актуальность темы обусловлена тем, что трудности, с которыми сталкиваются дети-инофоны освещают достаточно редко, что на наш взгляд считается крайне неправильным. Ведь от качества обучения детей в школах зависит не только их будущее, но и будущее страны.

Новизна исследовательской работы заключается в анализе проблем обучения детей инофонов в современной школе на основе опыта работы МБОУ СОШ №68 г. Пенза.

Объект исследования – проблемы возникающие при обучении детей мигрантов в русской школе

Предмет исследования – проблемы в обучении детей-инофонов, приехавших из Таджикистана

этапы проектно-исследовательской работы:

- Изучение имеющихся материалов по проблемам обучения детей мигрантов;
- Работа с источниками информации
- Обобщение полученного материала
- Создание проектного продукта

Гипотеза: Типичными ошибками для представителей другой национальности являются те ошибки, которые совершаются под влиянием родного языка обучающихся. Дети-инофоны лучше и быстрее воспринимают информацию путём визуализации: в этом могут помочь различные способы воссоздания моделей реальных объектов.

В работе использовались различные **методы исследования:**

Методы эмпирического уровня: метод наблюдения, метод анализа, интервью, проблемно-поисковый метод, включающий в себя следующие приемы: прием анализа и сравнения, прием формирования выводов.

Методы теоретического уровня:

Мысленное моделирование;

Анализ и обобщение сведений, полученных из изучения иного мышления детей-инофонов,

Анализ и сравнение полученного материала.

Теоретическая значимость работы: заключается в том, что практика обучения детей-инофонов русскому языку путём визуализации проводится впервые.

Практическая значимость: материалы полученные исследования можно использовать при работе с детьми-инофонами и т. д.

Степень изученности проблемы:

Разрабатывая тему, мы обратили внимания на то, что проблемы социальной адаптации и обучения в школах детей-инофонов освещена узко, но тем не менее некоторые пособия повествуют о способах поэтапного изучения русского языка учащимися.

Актуальные вопросы работы с детьми-мигрантами осветили: Я. Э. Галоян [5]; Данг Тхи Ким Лиен [7]; Н. И. Ковалева [11]; В. Пьер [23] и др.; Работы перечисленных авторов посвящены проблеме билингвизма и работе с детьми-билингвами.

Такие авторы как Г. М. Гиззатуллина [6]; С. С. Ковалева [12]; Е. К. Черничкина [21] исследовали вопросы работы с инофонами в школьной среде.

Так же общие вопросы работы с детьми-инофонами разработаны И. В. Борисенко [2]; Т. А. Тимофеева [19]; Е. А. Хамраева [20] и др.

В настоящее время разработаны различные программы и рекомендации по адаптации и социализации детей мигрантов (см. приложение)

Однако эту литературу очень трудно найти в нашем регионе. В нашей библиотеке им. Лермонтова, чтобы поработать с литературой нам пришлось воспользоваться услугами МБОУ и долго ждать заказанную литературу. Чтобы избежать данную проблему в дальнейшем, мы выпустили проектный продукт нашего исследования.

Структура работы: введение, две главы, заключение, список информационных источников, приложение, проектный продукт: альбом для занятий с детьми-инофонами.

1. Глава. Особенности работы с детьми-инофонами

В первую очередь, нам необходимо разобраться с терминологией, итак, дети-мигранты – это дети родителей, переехавших на постоянное место жительства в другое государство по причине национально-правовой, экономической, политической нестабильности или иным причинам. Но они делятся на детей билингв и детей-инофонов.

Всех учащихся-мигрантов можно разделить на две группы:

- учащиеся – билингвы – это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. Для учащихся - билингвов русский язык является почти родным.

- учащиеся – инофоны – это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали. Учащиеся - инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, так как дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе учащиеся - инофоны вынуждены общаться с учителями и одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности.

Отметим, что ребенок, рожденный в другой стране или мигрировавший с родителями в раннем возрасте, скорее станет билингвом. В таком возрасте усвоение другого языка происходит неосознанно, без волевых усилий. По мере взросления такое усвоение становится менее эффективно, однако не исчезает полностью. Дети, мигрировавшие в старшем возрасте, чаще являются детьми-инофонами, поскольку необходимо специальное обучение их другому языку. Однако в случае успешного овладения языком дети-инофоны также могут стать детьми-билингвами. В этом случае билингвизм становится не врожденным или ранним (или естественным), а приобретенным или поздним.

1.1. Классификация билингвизма

Выше мы уже делали попытку разобраться с тем, что же входит в понятие билингвизма. Разберёмся в этом более подробно.

С классификацией билингвизма мы столкнулись у бельгийского эксперта Х. Б. Бирдсмора. Он определил около 30 видов билингвизма (сопутствующий, прогрессирующий, приписываемый и т.д.).

Изучая литературу, мы выяснили, что на сегодняшний день существует несколько критериев определения явления билингвизма, среди которых наиболее популярны следующие:

- собственно-языковая компетенция, т.е. уровень владения языками;

Согласно этому критерию, выделяются такие виды билингвизма, как: субординативный (неполный), частичный, несбалансированный (доминантный), координативный (чистый), сбалансированный.

Представим описательную характеристику каждого из этих видов.

При *субординативном билингвизме* ведущую роль занимает один из языков, при этом можно наблюдать значительную интерференцию «лидирующего» языка при использовании другого.

Частичный билингвизм подразумевается ситуацией, когда в определенном регионе используются два языка, но большая часть населения остаются монолингвами, часто контактирующими с соседними этническими группами.

Несбалансированный – разный уровень компетенции языка билингва в отношении двух его языков.

Координативный билингвизм – билингвизм, при котором отсутствует смешение языков в сознании индивида во время речевого общения. Два языка существуют в сознании параллельно друг другу.

Сбалансированный билингвизм – при данном уровне билингв владеет одинаково двумя языками. [12]

Также этот вид имеет названия: максимальный, интегральный, амбилингвизм, эквилингвизм.

- *по коммуникативной активности;*

Этот критерий характеризуется такими аспектами, как активность и пассивность использования одного из языков.

Под активным или продуктивным билингвизмом подразумевается способность индивида использовать все навыки: чтения, говорения, письмо, аудирование двух языков.

Пассивный билингвизм – ситуация, при которой индивид способен понимать язык только в письменной и/или устной форме, но не может писать и говорить на нём.

- *в зависимости от вида речевой деятельности* выделяется устный, письменный, двуединый билингвизм. В данном случае учитывается, какая форма речи доступна билингву.

- *зависимости от возраста билингва;*

- *детский билингвизм* в свою очередь может быть младенческим (от рождения до 1 года), детским (от 1 года до 12 лет), подростковым (от 12 до 17 лет);

- *поздний билингвизм:* вторичный, приобретенный, аддитивный.

- *по способу формирования:* естественный, искусственный, одновременный, последовательный.

Естественный билингвизм приобретается в естественной среде носителей языков.

Искусственный – один из языков вводится не носителем данного языка.

Одновременный или последовательный – в первом случае человек одновременно овладевает двумя языками. Во втором – сначала происходит овладение одним языком, через определенный промежуток времени происходит усвоение другого языка [3].

Но стоит отметить, многие ученые считают, что «абсолютного билингвизма» не существует, поэтому вопрос о критериях остается открытым и на сегодняшний день, а в современной интерпретации отсутствуют требования абсолютно свободного владения двумя языками.

При условии, если владение одним языком не мешает другому и второй язык развит в высокой степени, близкой к владению его носителем, то речь может идти о сбалансированном двуязычии, но рассматривается и такой вариант, когда индивид владеет одним языком лучше, тогда такой билингвизм называется доминантным. Не всегда доминантным является первый по времени усвоения язык. Часто встречается, когда языковое соотношение может измениться в пользу иного языка: один из языков может на определённый срок уступить свои позиции, а затем восстановиться. Благоприятные и неблагоприятные условия также играют важную роль в формировании двух языковых

систем, но наблюдается и такой парадокс, когда при неблагоприятных условиях один из языков может деградировать или «законсервироваться», а чаще всего и забыться полностью.

Следовательно, можно сделать вывод, что две системы языков у билингвов находятся в постоянной динамике и во взаимодействии.

1.2 Дети-инофоны. Особенности адаптации

Дети-инофоны – носители иностранного языка и картины мира соответствующей народности. Они владеют другими (иными) фоновыми знаниями, а понимание русского языка находится на начальном (пороговом уровне).

В словаре лингвистических терминов под редакцией О. С. Ахмановой «*фоновые знания*» определяются как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой общения». Данное понятие считается одним из фундаментальных в России.

По словам Г. Д. Армиулиной: «фоновые знания в широкой трактовке – это практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения».

Преодоление языкового барьера создает для детей-инофонов некоторые трудности, т.к. общение учителя и учеников в учебных заведениях происходит на русском языке, а в семье детей мигрантов коммуникация – на родном языке, поэтому чаще всего уровень владения русским языком детей-инофонов находится на пороговом уровне, и очень часто иностранные учащиеся не понимают значения многих слов или информацию, которую получают на уроке.

При овладении русским языком учащиеся-инофоны чаще всего испытывают затруднения при монологической речи, сопровождающиеся поисками языковых средств, т.е. испытывают трудности при воплощении своих мыслей в развернутом речевом сообщении.

Изучая проблему, мы вынуждены констатировать тот факт, не обнаружили отдельной методики обучения русскому языку в полиэтническом классе, которая смогла бы органично ввести инофонов в преобладающий русскоязычный класс, поэтому в учебном процессе для обучения детей-инофонов целесообразно использовать индивидуальный подход.

Что же такое «полиэтнический класс»? Изучая литературу, мы выяснили, что «*полиэтнические классы*» – это классы, где обучаются не менее 15-20 % иноэтнических детей. В таких классах в одной общеобразовательной среде дети являются носителями русского языка, русской культуры, русского менталитета, а также дети, которые не владеют навыками говорения на русском языке или говорят по-русски на бытовом уровне и недостаточно хорошо понимают русскую культуру. В разнокультурных классах, для всех учащихся русский язык является языком обучения, а для детей – мигрантов является не просто школьным предметом, но и языком, на котором они будут в дальнейшем получать образование, а также использовать в будущей трудовой деятельности. [20]

Кроме усвоения нового языка, у детей-инофонов происходит и усвоение иной культуры. Данный процесс начинается со слабой или начальной аккультурации. Характерной чертой аккультурации является адаптация – «процесс приспособления

индивида к условиям новой социальной среды», т.е. в этот период происходит примирение «конфликтующих норм», соединяются первоначальные и «чужие» компоненты культуры.

Но «*полиэтнические классы*» есть в Москве, Санкт-Петербурге и некоторых других крупных городах. В Пензе их нет.

2. Глава. Анализ трудностей в обучении детей-инофонов на конкретных примерах

2.1. Опыт работы МБОУ СОШ № 68 г. Пенза с детьми-инофонами

Изучая работу педагогического коллектива МБОУ СОШ №68 с детьми-мигрантами, мы выявили, что прежде всего они нуждается в помощи по изучению русского языка.

Формируются дифференцированные группы для внеурочных занятий по русскому языку или организуются индивидуальные занятия. Психолого-социальная служба школы разрабатывает индивидуальные образовательные маршруты для погружения детей в предметную языковую среду с учетом уровня знаний, психологических особенностей и закономерностей этнокультурной адаптации, используя разработанные учебники по русскому языку и литературному чтению. Созданы смешанные группа для детей начальной школы, в которой занятия проходят в игровой форме, для детей среднего и старшего возраста организуются курсы развития речи и грамотности, кроме того, организуются индивидуальные занятия.

Отметим, что использование индивидуального образовательного маршрута (плана обучения) часто является необходимым условием более быстрого «вхождения» в языковую среду и работы по преодолению «отставания» в освоении других образовательных программ (рис. 1). См приложение

Общаясь с психологом школы Е. Л. Фридман, мы узнали, что при разработке индивидуального маршрута учитываются возможности и прошлый языковой опыт ребенка, возможности образовательного пространства школы и ее социальных партнеров. Мы отметили, что при одинаковом возрасте учеников в одном случае требуется лишь обучение терминологии специальных предметов (геометрии, физики, биологии и т. п.), а в другом – привлечение учителя начальных классов и логопеда. Наши педагоги учитывают данный аспект.

Кроме того, вводится обязательное посещение консультаций по русскому языку.

В ходе работы над нашим исследованием были выявлены наиболее типичные трудности детей, которые связаны с отличием программ обучения, языковым барьером, длительным перерывом в учебной деятельности, потерей личностного статуса по отношению к педагогам и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений.

В результате изучения вышеизложенных трудностей у детей -мигрантов выявлены: общее состояние тревожности и недоверие детей к действиям педагогов. Этот фактор, безусловно, необходимо учитывать в дальнейшей работе с ними. На взгляд наших педагогов избежать означенные трудности, позволит работа школы, выстроенная на уровне общения и культурного обогащения.

Был сделан вывод о том, что важнейшим этапом языковой работы является введение ребенка-мигранта сначала в школьную микросреду, а затем постепенное расширение ее

рамок до всех сфер и ситуаций общения. Началом такой работы для нас стало занятие на «Давайте познакомимся!» с элементом введения информации об истории страны, откуда прибыли дети-мигранты, знакомство с выдающимся вкладом представителей этой страны в мировую культуру, с особенностями уклада жизни.

В МБОУ СОШ 68 была сформирована группа ребят, которые способствуют вливанию новых членов коллектива в школьную среду и адаптации в иных условиях языковой среды. У нашего детского волонтерского объединения нет пока названия, но мы считаем важным, чтобы его деятельность была направлена на реализацию проекта, способствующего расширению круга общения детей-мигрантов. Волонтеры знакомят ребенка-мигранта со школой (библиотека, спортзал, актовый зал, столовая и т. д.) и городом (музей, театр, выставочный зал, площади, парки, спортивные объекты и т. д.), помогают в подготовке домашнего задания, в овладении языком.

На уровне культурного обогащения мы предполагаем знакомство с историей, культурой, местными традициями через цикл межкультурных мероприятий, участие детей-мигрантов в спортивно-оздоровительных, культурно-просветительских, туристско-краеведческих и других внеклассных мероприятиях школы в соответствии с годовым планом работы. (С ним можно ознакомиться в приложении (см приложение 3)

2.2 Особенности таджикской языковой системы при обучении русскому языку

Занимаясь волонтерской деятельностью и оказывая помощь ученику нашей школы, приехавшему из Таджикистана, мы поняли, что одним из главных принципов при обучении инофонов являются особенности родного языка ученика. Без знаний особенностей различных языковых систем, достичь главной цели будет достаточно сложно, т.к. анализ и объяснение многих ошибок строятся на знании чужой языковой системы.

Исключить родной язык из сознания ученика невозможно. Он присутствует в период усвоения нового для него языка языка. Именно поэтому, в практике мы использовали данные сопоставительной лингвистики. Опирались на русский язык, но с учетом особенностей таджикского языка. Таджикский язык является государственным языком Таджикистана. (См. приложение) Данный язык используют на территориях от Горно-Бадахшанской автономной области до Ванчского района. При этом распространения языка охватывает некоторые районы Узбекистана (прежде всего в Самарканде и Бухаре) и юга Киргизии.

Сформировался таджикский язык из иранской ветви индо-иранских языков индоевропейской семьи. Вместе с языком «дари» является частью новоперсидских диалектов и может рассматриваться как северо-восточный вариант персидского языка. [20]

В период СССР таджикский язык значительно освободился от арабской зависимости, но при этом попал под сильное влияние русского языка. За сравнительно небольшой исторический период словарный фонд таджикского языка дополнился значительным количеством «новых» слов, пришедших из русского и других языков. Это способствует быстрому усвоению «чужого языка». Но несмотря на то, что русский язык планомерно в своем лексическом составе входит в таджикский язык существует большое различие между двумя системами русского и таджикского языков.

На первом этапе использовали процесс переноса.

Перенос – это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей деятельности (в том числе и речевой), то что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах.

Различают: *положительный перенос* (транспозиция), он получается в случаях, когда в родном и изучаемом языках наблюдаются тождества (например, если объём значений слова в родном и изучаемом языках совпадает).

отрицательный перенос (интерференция), так называется процесс, когда в родном и изучаемом языке наблюдается отсутствие тождества (например, если объём значений слова в родном и изучаемом языках не совпадает). [6]

Познакомившись с Шарифджоном Ё., мы отметили он часто неправильно воспроизводит звуки русского языка. Почему так происходит?

Например, интерференция¹ у Шарифджона наблюдается при произнесение русского звука [ц], чаще всего он произносится, как [тс] или [с], т.к. такие буквы как ц, щ, ы не входят в основной буквенный состав таджикского языка, поэтому в речи ребенка-инофона мы слышим «подмену» звука. Например, вместо [цапля] он произносит [сапля], а на письме использует это слово, как: *тсапля. (тсырк, тсыплёнок)*.

В целом, Шарифджон делает ошибки разного рода. Как они появляются описано в литературе [11].

Случайные ошибки появляются в том случае, если учащийся не знает те или иные правила изучаемого языка или используемые упражнения являются непосильными для определенной категории учащихся.

Типичными ошибками для представителей другой национальности являются те ошибки, которые совершаются под влиянием родного языка обучающихся.

Чтобы предотвратить такие ошибки, нам необходимо знать систему родного языка, поскольку это даёт положительные результаты.

Рассмотрим особенности таджикской языковой системы подробно. Мы выяснили, что в исследуемом языке 39 букв, из них 6 гласных, которые условно можно разделить на так называемые устойчивые и неустойчивые гласные.

(см. приложение 2)

Также существуют буквы, которые различаются по графике и фонетическим особенностям с русскими буквами и звуками. Это, например, ғ, й, қ, х, ч. Охарактеризуем, каждый звук:

[ғ] – обозначает звонкий щелевой звук, имеет незначительное сходство с фрикативным звуком [г].

[й] – только орфографический знак, указывающий на то, что конечное «и» стоит под ударением.

[қ] – обозначает глухой смычный звук, который слышится на русском языке как [кыш].

В латинской транскрипции обозначается буквой [q] и [y] обозначает звук, которого нет в русском.

[х] – обозначает глухой щелевой.

¹ Под фонетической **интерференцией** понимается нарушение (искажение) вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через **интерференцию** произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем.

[ч] – обозначает звук, который является звонким аналогом русского [ч] сравни [дж].

Также стоит отметить, что в таджикском алфавите отсутствуют такие буквы, как: ц, щ, ы, ь. Поэтому на первом этапе обучения у учащихся происходит «подмена» некоторых звуков.

Оказывается, в этом языке ударение почти всегда предсказуемо и, как правило, падает на последний слог. Например: йетИ, картошкА, игуанА и т.д. И с присоединением к слову какого-либо именного или словообразующего суффикса ударение переходит на него. В сложных словах появляется, так называемое, второстепенное ударение. Но стоит отметить, в словах, заимствованных из русского, ударение может падать на разные слоги. В русских словах, давно вошедших в таджикскую разговорную речь, ударение падает на последний слог (пример: картошка'), иногда ударение совпадает с русским вариантом (пример: самов`ар).

Морфологическая система древнеиранского языка претерпела значительные преобразования в таджикском языке. В нем отсутствуют категории грамматического рода или определенных артиклей, но при этом есть изменения по лицам и числам. Например, для обозначения рода используют слова «нар»- мужской род, «мода»- женский род. Ср: «хар и нар»- осёл; «хар и мода»-ослица. Однако в таджикском существует своего рода неопределенный артикль – як (один) и –е; первый употребляется перед существительным, а второй присоединяется к нему как суффикс.

Для имен существительных особенно характерны следующие черты: множественное число существительных образуется при помощи суффиксов – о или – он, но многие арабские заимствованные слова могут использовать арабские формы.

Например, -ҳо используется с любыми существительными, а суффикс -он используется, только с одушевленными существительными и имеет вариант -ён (-уон). Например, в таджикском варианте в единственном числе слово лошадь звучит, как «асп», а во множественном – «аспҳо» или «аспон».

Название частей тела, которые имеют пару, например: «даст» – рука или «чаше» – глаза, являются множественными, как «дастон» или «чашон».

В русском языке слово *глаз* или *рука* имеют две формы как единственного, так и множественного числа, поэтому при изучении такой категории, как число имени существительного у обучающихся встречались ошибки в неправильном определении данной категории.

В представленном языке особенное место занимает имя прилагательное. У него отсутствует категория рода, а в превосходной степени, чаще всего, используется фиксированный порядок слов ,т.е. прилагательное предшествует существительному. Сравним: «кӯхи баланди» – высокая гора; «кӯхи баландтар» – выше гора; «баландтарин кӯх» – самая высокая гора, где «кӯхи» – гора, а «баланди» – высокая.

Отдельное место в таджикском языке занимает глагол, поэтому при изучении русского глагола у детей-инофонов в нашей школе, также возникают трудности, и одной из главных проблем на начальном этапе обучения является не образование различных категорий у глагола, а правописание глагола с другими частями речи.

Простые глаголы имеют две основы: прошедшего и настоящего времени. Например: хондан (читать) – хонд (прошедшее время), хон (настоящее время).

От основ настоящего времени простых глаголов при помощи суффикса -ид образуются так называемые вторичные простые глаголы. Например: «гаштан – гард – гардидан» – делаться, становиться.

Отдельное внимание стоит уделить изафетной конструкции или изафетному словосочетанию.

Так как именно при «построении» согласованных конструкций в русском языке, ребенок-инофон совершает ошибку из-за влияния изафета в родном языке.

Изафет – грамматическая конструкция, используемая в семитских, некоторых западно-иранских, тюркских, а также в языках, имеющих влияние персидского языка (например, насхо-дагестанских), где данная конструкция используется для связи определяемого слова с определением. Эту конструкцию можно представить в следующей схеме: *определяемое слово + безударный изафетный показатель и + определение*. [4]

Вся изафетная конструкция произносится слитно, без внутренних пауз. Определением могут являться не только прилагательные, но и существительные, и местоимения, и инфинитив. Ср: «*либосИ пок*» – чистая одежда или «*муаллимИ ҷавон*» – молодой учитель.

Отметим, что, если определяемое слово заканчивается на й (й-и задонек ударный и), то в изафетной конструкции данная буква меняется на и. Например: «*солوماتии шумо*» – ваше здоровье. В одиночном слове «*солوماتӣ*», имеющем перевод на русский язык, как «здоровье», на конце слова употребляется й, но под влиянием изафетной конструкции, окончание в слове меняется на удвоенную гласную и.

Несмотря на то, что в таджикском языке изафет добавляется к имени существительному, в русском языке на письме Шарифджон допускает следующие ошибки:

Красивии учитель вместо красивый учитель. (Чистии одежда)

Еще одна особенность, которая влияет на усвоение «чужого языка» и провоцирует учащегося на новые ошибки, – служебная часть речи, которая называется послелог. Данная часть речи выполняет функцию предлога, но находится после управляемого слова, при этом переходит в состав слова.

Например: «*Рустамро задам*» – Я ударил Рустама. В данном случае «ро» является послелогом.²

Это лишь малая часть особенностей таджикского языка, учитывая которые нам легче будет работать с детьми-инофонами, обучая их русскому языку.

² **Послелог** — служебная часть речи, выражающая синтаксические отношения между именем существительным, местоимением, числительным и словами других частей речи, а также между существительными.

Заключение

В нынешней период, когда смешение народов, языков и культур достигло неслыханного размаха, и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, необычайную важность приобретает билингвизм в межкультурном общении.

Наше исследование показало, что образование и воспитание в МБОУ СОШ 68 г. Пенза осуществляется под влиянием полилингвистических и поликультурных тенденций и является важным фактором в обучении и воспитании школьников.

В ходе нашей работы мы:

- изучили билингвизм, а также установили его характеристики;
- установили чем отличаются друг от друга дети-билингвы и дети-инофоны
- изучили основные этапы обучения русскому языку детей-инофонов на примере

МБОУ СОШ № 68;

- проанализировали ошибки, допускаемые при изучение определённых тем русского языка инофонами-таджиками;

- показали варианты подходов к обучению инофонов-таджиков;

Однако результаты исследования не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы. Мы продолжим работу в этом направлении.

На основе изученного материала мы создали пособие для занятий с детьми-инофонами, которое уже активно используется в нашей школе.

Таким образом, гипотеза, выдвигаемая нами в начале исследования полностью подтвердилась: Типичными ошибками для представителей другой национальности являются те ошибки, которые совершаются под влиянием родного языка обучающихся. Дети-инофоны лучше и быстрее воспринимают информацию путём визуализации: в этом могут помочь различные способы воссоздания моделей реальных объектов.

Надеемся, что изготовленное пособие вызовет интерес у тех, кто работает с инофонами.

Библиография:

1. *Арсалиев Ш. М.-Х.* Этнопедагогическое наследие чеченцев. – М.: Прометей, 1998. – 286 с.
2. *Борисенко И. В.* Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4, том II. – С. 121–126.
3. *Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). – М., Берлин, 2014. – 162 с.
4. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика / под ред. И. Т. Огородникова. – Чебоксары, 1974. – 376 с.
5. *Галоян Я. Э.* Педагогическая поддержка детей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 18 с.
6. *Гиззатуллина Г. М.* Развитие билингвизма в современной средней (общеобразовательной) школе поликультурного общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Казань, 1999. – 18 с.
7. *Данг Тхи Ким Лиен.* Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в образовательных учреждениях: на примере России и Вьетнама: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 181 с.
8. *Долгова Л. Г.* Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.
9. *Касенова Н. Н.* Воспитание культуры межнационального общения в педагогическом вузе // История и педагогика естествознания. – 2015. – № 3. – С. 53–58.
10. *Кергилова Н. В.* Алтайская афористика в процессе этнопедагогической подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2004. – 185 с.
11. *Ковалева Н. И.* Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 299 с.
12. *Ковалева С. С.* Билингвизм как социальнокоммуникативный процесс: дис. ... канд. социол. наук. – М., 2006. – 144 с.
13. *Кожухметова К. Ж.* Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Ылым, 1998. – 317 с.
14. *Мусатова О. В.* Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с высоким уровнем школьной тревожности // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы XXV международной научно-практической конференции. – М.: Международный центр науки и образования, 2014. – С. 51–55.
15. *Начальное языковое и речевое развитие иноязычных детей дошкольного возраста: методические рекомендации [Электронный ресурс].* – URL: <http://gbdou115.ucoz.com/m-r-inofony.pdf> (дата обращения: 11.03.2017).
16. *Сергина И. Н.* Культурно-психологические особенности детей-мигрантов: что нужно знать педагогу и что с этим знанием делать [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy.su/feed/2635> (дата обращения: 11.03.2017).

17. *Смирнова Т. П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 160 с.
18. *Соколова И. В.* Влияние билингвизма на социокогнитивное развитие личности // Образование и наука. – 2012. – № 8 (97). – С. 81–95.
19. *Тимофеева Т. А.* Особенности работы с детьми-инофонами в начальной школе. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/03/21/osobennosti-raboty-s-detmi-inofonami-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 18.01.2017)
20. *Хамраева Е. А.* Русский, родной и иностранный языки в образовательном пространстве ребенка-билингва в России // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 2128–2133. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28384375_24301125.pdf (дата обращения: 28.03.2017)

РЕЦЕНЗИЯ

на работу Малаховой Миланы «Создание пособия для работы с детьми-инофонами на основе изучения таджикской языковой системы»

Тема работа – достаточно актуальна, практически значима, а подход автора – поисковый и творческий, поскольку представляет попытку на основе проведённого анализа создать пособие для помощи детям-инофонам.

Работа состоит из введения, теоретической главы, практико-ориентированной главы, заключения, содержащего выводы, списка литературы, в котором 20 наименований. Объем работы – 14 страниц. Общая идея автора – исследование билингвизма детей-мигрантов и помощь в их интеграции в образовательную среду.

Введение содержит четкое обоснование выбранной темы: указывается ее проблемы, объект, предмет исследования и т. д.

Теоретические параграфы освещают классификацию билингвизма, объяснение понятия ребёнок-инофон,

Во второй главе представлены анализ работы школы и с детьми-инофонами, а так же анализируются особенности таджикской языковой системы при обучении русскому языку

Представляет интерес попытка автора разобраться с вопросом, как помочь детям мигрантов, особенно инофонам быстро и безболезненно влиться в учебный процесс российской школы?

Достоинством работы является самостоятельно написанное заключение и выводы.

В целом работа удовлетворяет требованиям, предъявляемым научным работам, и заслуживает высокой оценки.

Безусловным достоинством работы является её практическая часть: альбом для занятий с детьми-инофонами, который был создан, опираясь на исследование затруднений подростка-инофона в освоении русского языка.

Рецензент Титова Л. В.

Приложение 1.



Рис. 2. Уровни работы с детьми-мигрантами МБОУ СОШ № 68

**Таджикский Алфавит (на 01.01.2015г.)
с описанием звуков.**

№	Наименование	Звук	№	Наименование	Звук
1	А а	a	2	Б б	b
3	В в	v	4	Г г	g
5	Ғ ғ	gh, gʻ, ʁ	6	Д д	d
7	Е е	e	8	Ё ё	yo, jo
9	Ж ж	ʒ, zʻ	10	З з	z
11	И и	i	12	Й й	iʲ
13	Ӣ ӣ	ī (ee)	14	К к	k
15	Қ қ	q	16	Л л	l
17	М м	m	18	Н н	n
19	О о	o	20	П п	p
21	Р р	r	22	С с	s
23	Т т	t	24	У у	u
25	Ӯ ӯ	o	26	Ф ф	f
27	Х х	x, kh	28	Ҳ ҳ	h
29	Ч ч	tʃ	30	Ҷ ҷ	ʃ, ʒ
31	Ш ш	ʃ	32	Ъ ъ	ʼ, ʔ
33	Э э	ʼe	34	Ю ю	yu
35	Я я	ya			

Приложение 3

Методы работы с детьми-инофонами в МБОУ СОШ № 68.

Используются следующие методы:

- формирование позитивной (нормальной) этнической идентичности путем создания установок на уважение прав личности, независимо от групповой принадлежности;
- обучение, направленное на сужение социальной дистанции между различными этническими группами;
- развитие правовой грамотности, в частности, уяснение положения о том, что у каждого гражданина есть права: на выбор места жительства, на равное признание идентичности и на сохранение культуры до тех пор, пока ее реализация не станет представлять собой посягательство на любое другое право человека.

Акцент при этом сделан на создание ситуации успешности всех детей через проведение классных и общешкольных дел и мероприятий:

- конференций, праздников, фестивалей, исследовательских проектов этнокультурной направленности с приглашением представителей национальных диаспор, социальных партнеров, СМИ;
- мероприятий краеведческой направленности;
- лингвистических и ориентационных игр с участием детей-мигрантов и волонтеров;
- конкурса рисунков, презентаций «Моя малая Родина»;

Особые образовательные потребности детей-мигрантов связаны в первую очередь с языковыми проблемами, что предполагает особый подход к организации изучения русского языка.

Помимо педагоги констатируют необходимость учитывать языковые проблемы на любом уроке и использовать ряд приемов, помогающих ученику справляться с учебной деятельностью. В частности в нашей школе ребенку может быть предоставлен выбор способов (устная или письменная форма ответа, графическое или образное представление) и темпа выполнения задания, увеличено время на выполнение работы, возможность использовать графические схемы, краткие инструкции, алгоритмы в виде пиктограмм.