



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО, НЕРОДНОГО, ИНОСТРАННОГО

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE, NON-NATIVE, FOREIGN LANGUAGE

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-1-101-114

Научная статья

Орфографическая грамотность русскоязычных школьников Латвии

М.А. Гаврилина *Латвийский университет, Рига, Латвия*✉ margarita.gavrilina@lu.lv

Аннотация. Исследование посвящено одной из важнейших проблем речевого развития русскоязычных школьников диаспоры (4, 6, 9-й классы) – орфографической грамотности и призвано внести вклад в ее разработку. Актуальность проблемы обусловлена тем, что качество русской письменной речи, в том числе орфографические знания и умения учеников-билингвов, проживающих за пределами России, до сих пор недостаточно изучены. Цель исследования – охарактеризовать орфографическую грамотность латвийских русскоязычных учащихся в 2015–2021 годах. Материалом послужили письменные работы 11 938 учеников, разработанные автором статьи и специалистами Министерства образования и науки Латвии. Были использованы сравнительный и статистический методы исследования, а также фокус-групповая дискуссия. Результаты исследования показали, что: 1) уровень орфографической грамотности латвийских русскоязычных билингвов из года в год остается низким; 2) в речи учеников всех возрастов констатированы одни и те же типичные орфографические ошибки, однако частотность данных ошибок зависит от того, по какой билингвальной модели учатся школьники; 3) ученики испытывают трудности в орфографической аргументации; 4) главные причины нарушения орфографических норм русского языка – низкая мотивация школьников к развитию грамотной письменной речи, межъязыковая интерференция, отсутствие достаточного учебного времени для изучения орфографического материала русского языка в школе; 5) в ценностной парадигме учеников грамотность в русском языке является менее важной, чем в английском и латышском языках. Согласно новой реформе образования Латвии (Skola2030) количество уроков русского языка в школах национальных меньшинств существенно уменьшается, поэтому в ближайшие годы можно прогнозировать еще большее снижение уровня орфографической грамотности школьников. В связи с этим понимание объективных орфографических трудностей, с которыми сталкиваются ученики-билингвы, открывает перспективы для поиска эффективных орфографических стратегий в процессе обучения школьников родному языку в меняющихся условиях.

Ключевые слова: русскоязычный ученик, ученик диаспоры, письменная речь, орфографическая грамотность, орфографический навык, орфографическая ошибка, грамматическая аргументация, причины ошибок, билингв, билингвальное образование, речевая среда

© Гаврилина М.А., 2022

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статьи: поступила в редакцию 05.09.2021; принята к печати 28.11.2021.

Для цитирования: *Гаврилина М.А.* Орфографическая грамотность русскоязычных школьников Латвии // *Русистика*. 2022. Т. 20. № 1. С. 101–114. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-101-114>

Введение

Развитие орфографической грамотности школьников было и остается одной из актуальных и обсуждаемых проблем в методике изучения языков в школьном образовании. Особую значимость она имеет в методике обучения языкам со сложной орфографической системой, к которым относится и русский язык.

Рассуждая о необходимости развития орфографического навыка, который наряду с чтением относят к академическим навыкам (Zarić et al., 2020), ученые справедливо указывают на то, что орфографическая грамотность школьников – неотъемлемая часть их общей языковой культуры, важное условие школьной, а также – жизненной карьеры (Разумовская, 2005: 3; Valtin, 2017). Умение орфографически грамотно оформить мысль напрямую связано с успешной письменной коммуникацией (Graham, Santangelo, 2014), развитием умений чтения (Snow et al., 2005). Важную роль орфографические умения играют в формировании языкового мышления учеников, поскольку в основе орфографического навыка лежат интеллектуальные действия. На формирование орфографических умений школьника прямо влияет уровень его интеллекта (Малявина, 2009; Ennemoser et al., 2012), однако важную роль в процессе орфографического оформления слов исследователи отводят и имплицитному знанию (Steffler, 2001; Critten et al., 2007). В то же время подчеркивается, что развитие орфографических навыков – длительный процесс (Graham, Santangelo, 2014; Буковцова, 2016), когнитивный по своей сути (Treiman, Bourassa, 2000), требующий от школьников фонологических, морфемных и морфологических знаний (Boulware-Gooden et al., 2015).

В российской науке достаточно глубоко охарактеризованы природа орфографического навыка, пути и проблемы его формирования у школьников, изучающих русский язык в метрополии (см., например: Жуйков, 1965; Богоявленский, 1966; Алгазина, 1987; Львова, 2001; Разумовская, 2005). Однако до сих пор мало исследований, посвященных состоянию орфографической грамотности и дидактическим возможностям ее формирования у русскоязычных билингвов, проживающих вне России (в диаспорах) (см., например: Корнеев, 2015; Гаврилина, 2018). Вместе с тем эта проблема особенно актуальна в диаспоре, поскольку развитие речевых умений учеников (в том числе – орфографических) в двуязычной образовательной среде имеет свои особенности, орфографические ошибки, которые допускают билингвы, вызваны не только внутриязыковыми, но межъязыковыми причинами, количество учебного времени на изучение орфографического материала существенно меньше, чем в метрополии. Поиск эффективных дидактических путей развития орфографической грамотности школьников в такой ситуации во многом зависит от эффективного научного анализа орфографии учеников. Наша задача состоит в том, чтобы внести вклад в изучение данной проблемы.

Цель исследования – охарактеризовать орфографическую грамотность русскоязычных школьников Латвии, типичные орфографические ошибки, их причины и отношение учеников к грамотности собственной письменной речи.

Методы и материалы

Исследование проводилось в 2015–2021 годах. Были проанализированы письменные работы 11 938 учеников 4, 6 и 9-х классов. Выбор школьников этих возрастов объяснялся тем, что нам важно было оценить орфографические знания и умения ребят по окончании начальной школы (4-й класс), на среднем этапе основной школы, когда большая часть орфографического материала изучена (6-й класс), и по окончании основной школы (9-й класс).

Письменные работы для четвероклассников составлялись нами и включали: а) шесть орфографических заданий, выполняя которые, школьники демонстрировали знания и умения в орфографии (в том числе аргументационные); б) задание, предлагающее написать сочинение на конкретную тему (80–120 слов). Для шестиклассников и девятиклассников письменные работы по русскому языку разрабатывались специалистами Министерства образования и науки Латвии: а) комбинированная диагностическая работа (6-й класс); б) экзаменационная работа (9-й класс). На протяжении 10 лет в конце каждого учебного года эти работы выполняли все шестиклассники и девятиклассники Латвии. Традиционно они состояли из четырех частей, в каждой из которых проверялись те или иные речевые умения учеников: слушание, чтение, грамматика, письмо. Орфографические задания наряду с грамматическими и пунктуационными были включены в раздел «Грамматика», их цель – проверить сформированность у школьников орфографических понятий и умений, умение аргументировать выбор написания. В последней части диагностической и экзаменационной работ («Письмо») предлагалось написать сочинение объемом 250–300 слов для проверки умения создавать письменные тексты и грамотности письменной речи.

При анализе письменных работ использовались следующие методы:

- статистический – для констатации частотных орфографических ошибок школьников каждой возрастной группы;
- сравнительный – для определения «рейтинга» ошибок на разных этапах изучения русского языка (4, 6, 9-й классы);
- анализ характера орфографических ошибок – для выявления причин нарушений орфографических норм;
- фокус-групповая дискуссия – для выяснения отношения школьников к орфографической грамотности их письменной речи (24 группы, в которых участвовало 660 учеников: 100 четвероклассников, 220 шестиклассников и 340 девятиклассников). В ходе дискуссий обсуждались следующие вопросы: а) роль грамотной письменной речи в становлении личности человека; б) отношение учеников к орфографической грамотности их речи; в) отношение к урокам и фрагментам уроков, в центре внимания которых – изучение орфографического материала.

В ходе исследования анализировались умения орфографической аргументации учеников для понимания того, насколько осознанно они овладели

орфографическим материалом, контролируют грамотность речевого поведения. Принималось во внимание и то, какая модель билингвального образования¹ реализуется в учебном процессе школы, влияет ли конкретная учебная ситуация на частотность и характер допускаемых ребятами орфографических ошибок.

Результаты

Уровень орфографической грамотности школьников в русском языке из года в год остается неудовлетворенным. По сравнению с другими языковыми умениями (например, грамматический анализ слов и предложений) именно по орфографии ученики демонстрируют самые низкие результаты. При этом орфографические ошибки школьники допускают реже в ситуации, когда предлагается решить конкретную орфографическую задачу в слове (вписать пропущенную букву), намного чаще – в собственных письменных текстах, то есть у большинства из них не сформирован осознанный орфографический навык в процессе освоения русского (родного) языка.

Трудным для учеников всех возрастов является написание: а) корней слов с безударными гласными (чередующимися, проверяемыми и непроверяемыми); б) частицы *не* (слитное и раздельное) с разными частями речи (в 4-м классе – *не* с глаголами); в) удвоенных согласных в корнях слов, суффиксах и на стыке морфем (в 4-м классе – в корнях); г) приставок, оканчивающихся на *з* и *с*; д) слов с мягким знаком (разные орфограммы). Ошибки на данные орфограммы нередко встречаются в текстах старшеклассников и студентов. Если сравнивать школьников, которые учатся по разным моделям билингвального образования (1–2-я и 3–4-я), то первые ошибаются намного чаще, чем вторые.

Первое место, независимо от класса, в котором учатся школьники, стабильно занимают орфограммы, которые связаны с написанием безударных гласных в корнях слов (проверяемые, непроверяемые и чередующиеся). Доля данных нарушений составляет примерно 38 % от общего количества допущенных ошибок. Чаще всего они встречаются в следующих случаях: а) если гласная корня оказывается в слабой позиции только при наличии приставки (в словах разных частей речи); б) если при проверке безударных гласных необходимо уметь ориентироваться в морфемной структуре слова; в) если значение слова, его орфографический облик незнакомы ученикам.

Достаточно низкие результаты школьники всех возрастов демонстрируют в области орфографической аргументации, которая является показателем сформированности осознанного восприятия орфографических законов языка, контролируемого речевого поведения. Делают правильный выбор орфографического написания (варианты выбора предлагаются) 58,5 % четвероклассников,

¹ С 2004 года школы национальных меньшинств Латвии реализуют учебный процесс в соответствии с одной из четырех моделей билингвального обучения, предложенных Министерством образования и науки. Различие заключается в доле участия латышского и русского языков в образовательном процессе. Согласно 1 и 2-й моделям начиная с первого класса большинство учебных предметов школьники изучают билингвально и/или на латышском языке; в соответствии с 3 и 4-й моделями в начальной школе обучение осуществляется в основном на русском языке, количество учебных предметов, изучаемых на латышском языке, увеличивается постепенно.

67 % шестиклассников, 66 % девятиклассников, но лишь 31 % четвероклассников, 40 % шестиклассников, 35 % девятиклассников могут его аргументировать. Для школьников всех возрастов характерно приведение лишних аргументов. Например, шестиклассник рассуждает так: «В суффиксе слова *докладчик* пишу букву *ч*, так как это существительное 2-го склонения, мужского рода, перед суффиксом буква *д*». Испытывают трудности, когда следует назвать (вспомнить) орфограмму, опираясь на предложенные аргументы, и выписать из текста слова с этой орфограммой, 56 % шестиклассников и 41 % девятиклассников. Именно в орфографической аргументации наблюдается самое большое различие между школьниками, обучающимися по разным билингвальным моделям. Так, не могут правильно привести аргументы 69 % четвероклассников, 56 % шестиклассников и 52 % девятиклассников, которые учатся по 1 и 2-й билингвальным моделям, в среднем 32 % – по 3 и 4-й моделям.

Анализ характера орфографических ошибок, которые допускают ученики, а также – их рассуждений в ходе фокус-групповых дискуссий позволили сформулировать основные причины нарушений орфографических норм:

- особенности ценностной парадигмы учеников: во время фокус-групповых дискуссий большинство школьников высказали мысль, что для них важнее быть грамотными в латышском и английском языках, так как русский язык они и так знают, в результате – низкая интеллектуальная активность к правильному орфографическому оформлению русской речи;

- межъязыковая интерференция, то есть влияние орфографических норм латышского языка на русское речевое поведение ребят в ситуации частичного сходства или контраста, которая поддерживается тем, что большинство учебных предметов русскоязычный школьник осваивает на латышском языке или билингвально, а количество уроков латышского языка с самого начала школьного обучения значительно превышает количество уроков русского языка;

- отсутствие достаточного учебного времени для того, чтобы орфографические умения школьников в русском языке приобрели характер осознанных умений, недостаточное использование многими учителями-русистами современных методов и приемов, которые могли бы мотивировать учеников к активной познавательной деятельности при освоении орфографии, отсутствие практики сотрудничества учителей-русистов с учителями латышского языка.

Обсуждение

Орфографическая грамотность – индикатор не только уровня владения языком, но и приобщения человека к общечеловеческим ценностям, одной из которых, несомненно, является грамотная речь. Грамотность школьников Латвии – серьезная проблемная зона, которую в ряде случаев можно трактовать как дизорфографию (то есть стойкое нарушение орфографического навыка у ребят с сохранным интеллектом и устной речью).

Орфографические ошибки школьников

Анализ письменных работ учеников 4, 6 и 9-х классов позволяет заключить, что из года в год уровень их орфографической грамотности остается достаточно низким (рис. 1).

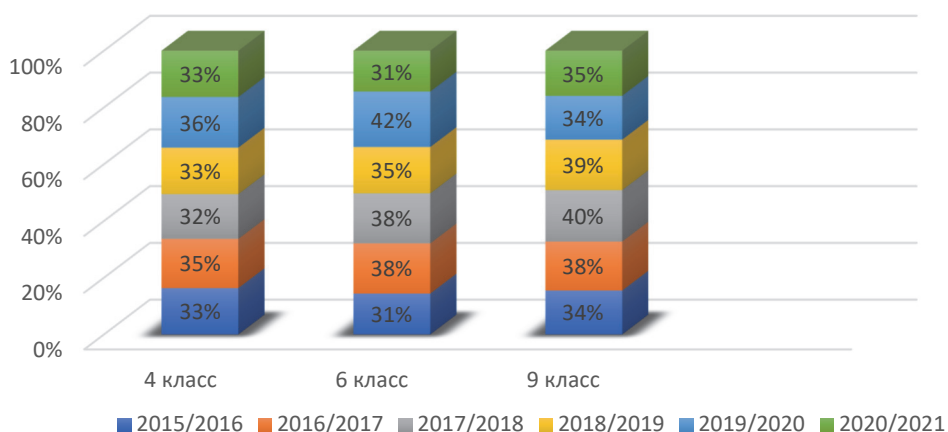


Рис. 1. Количество учеников, допустивших 5 и менее орфографических ошибок в письменных заданиях и текстах

В среднем только 34 % четвероклассников, 36 % шестиклассников, 37 % девятиклассников допускают пять и менее орфографических ошибок в собственных текстах. Характер орфографических ошибок школьников этих возрастов имеет сходства и различия (последнее объясняется увеличением изучаемого орфографического материала от класса к классу). Однако чаще всего все ученики допускают ошибки при написании а) корней слов с безударными гласными (чередующимися, проверяемыми и непроверяемыми); б) частицы *не* (слитное и раздельное) с разными частями речи (в 4-м классе – *не* с глаголами); в) удвоенных согласных в корнях слов, суффиксах и на стыке морфем (в 4-м классе – в корнях); г) приставок, оканчивающихся на *з* и *с*; д) слов с мягким знаком (разные орфограммы).

Написание гласных корня – самая серьезная проблема (она сохраняется у школьников всех возрастов). Однако четвероклассники, в отличие от шестиклассников и девятиклассников, нередко ошибаются даже в тех словах, где гласная находится в сильной позиции (например: *кождый* (год), *понровилось* и т. п.), при этом наблюдается тенденция к выбору в пользу буквы *о*. Шестиклассники и девятиклассники таких ошибок не допускают, но часто неправильно пишут корни с чередующимися гласными, с буквами *о*, *е* после шипящих. При этом частотность этих ошибок на 57 % выше у школьников, которые учатся по 1-й билингвальной модели, на 36 % – по 2-й модели (чем у тех, кто обучается по 3 и 4-й моделям).

«Зоной риска» для четвероклассников оказываются те случаи, когда частица *не* сочетается с «короткими» глаголами (например: *небуду*, *неумею*, *нехочу*, *незнаю* и т. п.). Если после такого глагола следует частица *бы*, то школьники оформляют написание в одно слово (например: *немогбы*, *небылабы* и т. п.). Особенно часто письмо по слуху мы констатируем в текстах учеников, которые учатся по 1 и 2-й билингвальным моделям. Шестиклассники и девятиклассники реже ошибаются в написании *не* с глаголами, их «зона риска» – правописание частицы *не* с местоимениями, прилагательными, причастиями и деепричастиями, кроме того, они затрудняются в выборе между частицами *не* и *ни*.

У 56 % четвероклассников встречается «лишний» мягкий знак между согласной и гласной *ю* при правильном произношении слов (например: *верблюд, коньюшня*), а также – написания: *купаца, катаца, собираца* (обычно у тех, кто учится по 1 и 2-й билингвальным моделям). Шестиклассники (42 %) и девятиклассники (38 %) допускают ошибки в глаголах (пропуск мягкого знака или лишний мягкий знак), в кратких прилагательных (м. р.) и наречиях.

Записывая слова с префиксами, оканчивающимися на *з* и *с*, 46 % четвероклассников, 39 % шестиклассников, 35 % девятиклассников отдают предпочтение букве *з* (напр.: *бесплатный, испечь*). Оформляя на письме слова с орфограммой «Удвоенные согласные в корне слова», 62 % учеников всех возрастов обычно пишут одну букву на месте удвоенных согласных (например: *акордеон, коллекция, принцеса, професор* и др.). У шестиклассников (49 %) и девятиклассников (34 %) это же наблюдается и при написании удвоенных согласных в суффиксах и на стыке морфем.

Орфографическая аргументация школьников

Орфографическую аргументацию можно рассматривать в контексте более широкого понятия – языковая способность школьника, то есть умение со стороны ученика оперировать языковыми понятиями, законами языка (мыслить в языковом плане). Именно поэтому способность аргументированно решать орфографические задачи в словах – показатель сформированности у ученика осознанного восприятия орфографической системы языка, контролируемого речевого поведения.

В ходе исследования умения орфографической аргументации школьников проверялись с помощью разных заданий: а) предлагалось отметить правильное орфографическое написание, затем – привести аргументы; б) присоединиться к мнению одного из участников диалога (текст-диалог), аргументировать правильность своего выбора; в) проанализировать предложенные аргументы, найти верные, неверные, лишние; г) сравнить два «схожих» орфографических написания, решить – одинаково или по-разному они оформляются на письме, аргументировать свою позицию; д) проанализировать предложенные аргументы и найти в тексте слова с соответствующей орфограммой.

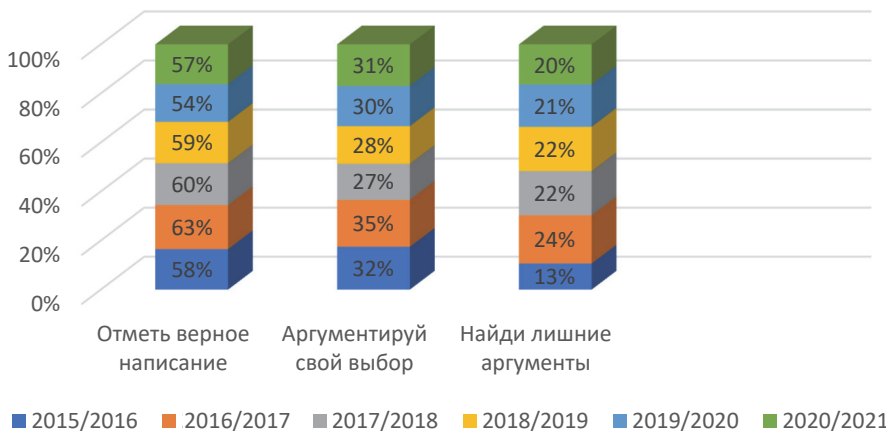


Рис. 2. Количество четвероклассников, правильно выполнивших орфографические задания

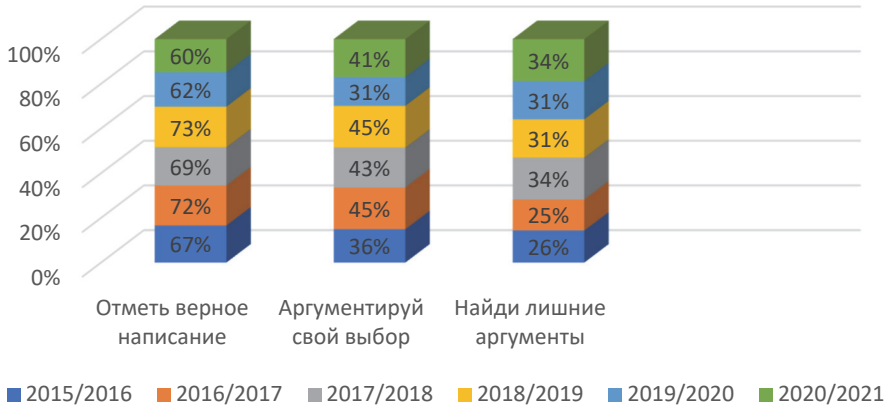


Рис. 3. Количество шестиклассников, правильно выполнивших орфографические задания

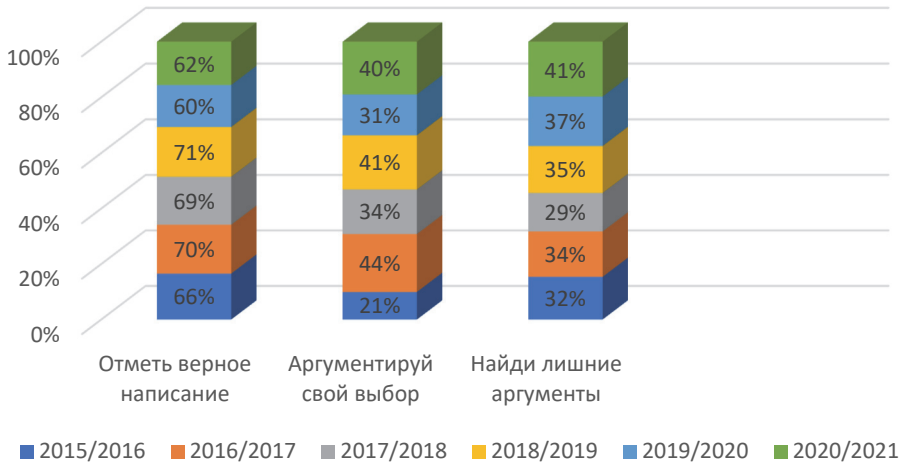


Рис. 4. Количество девятиклассников, правильно выполнивших орфографические задания

Из приведенных диаграмм видно, что школьники всех возрастов легче справляются с теми орфографическими заданиями, в которых предлагается выбрать правильное орфографическое написание из предложенных (рис. 2–4). В том случае, когда следует аргументировать свой выбор, найти несущественные (лишние) аргументы, ситуация меняется в худшую сторону.

Приведем пример аргументации шестиклассника: «Слово *Греция* пишется с заглавной буквы, а *греческий* – со строчной, так как: а) корень остался тот же самый; б) прилагательное – исключение; в) оно означает народ или какой-то предмет; г) это национальность человека; д) это не первое слово в предложении.

В основе орфографической аргументации – глубокое, объективное знание и понимание учеником не только орфографических правил, но и грамматических (морфологических) законов языка. На то, что морфологическая осведомленность способствует развитию грамотности, указывают многие ученые (см., например: Lam et al., 2012; Sparks et al., 2008; Saiegh-Haddad, Таһа,

2017). Однако мы констатируем, что именно морфология – слабое звено в языковом сознании школьников. Так, лишь у 17 % четвероклассников, 23 % шестиклассников и 31 % девятиклассников отмечается достаточно высокий уровень сформированности морфологических понятий (об этом свидетельствуют результаты выполнения морфологических заданий, включенных в диагностические и экзаменационные работы). Иначе говоря, школьники не обладают в полной мере теми морфологическими знаниями, которые необходимы в качестве аргументов при доказательстве правильности орфографического написания.

Анализ причин орфографических ошибок

Можно назвать несколько причин, повлиявших на уровень сформированности орфографических знаний и умений школьников.

Первая – отношение учеников к грамотности письменной речи. Анализ результатов фокус-групповых дискуссий позволил проанализировать и обобщить мнения ребят по обсуждаемым вопросам (рис. 5).



Рис. 5. Количество школьников, высказавших согласие с обсуждаемыми вопросами в ходе фокус-групповых дискуссий

Как видно из диаграммы, для большинства школьников всех возрастов грамотная письменная речь не является показателем общей культуры человека (особенно значимо мнение шестиклассников и девятиклассников, так как именно в этом возрасте данная проблема чаще оказывается предметом обсуждения). Большинство уверены в том, что важнее быть грамотными в латышском и английском языках, но не в русском (суждения ребят: «русский язык мы и так знаем», «русский язык в будущем мало пригодится, поэтому главное – уметь на нем говорить, но не писать»). Лишь пятая часть школьников положительно относится к урокам, на которых изучается орфографический материал (многие говорили о том, что на этих уроках «скучно, трудно и неинте-

ресно»). Все это, к сожалению, свидетельствует о достаточно низком уровне мотивации наших учеников к овладению грамотной письменной речью на русском (родном) языке. Однако именно мотивация является важнейшим условием развития грамотной речи, поскольку она побуждает ученика целенаправленно учиться и самосовершенствоваться (Ryan, Deci, 2000).

Вторая причина – «скрещивание» в сознании школьников норм орфографии русского и латышского языков, приводящее к ошибкам в обоих языках. Исследования ученых, в центре внимания которых – освоение учениками-билингвами орфографии двух языков, показывают, что двуязычные по сравнению с монолингвами в большей степени опираются на фонологические стратегии, в меньшей – следуют нормам орфографии первого (родного) языка, кроме того, часто применяют («переносят») орфографические нормы, принятые во втором языке, при орфографическом оформлении слов в родном языке (Guimaraes, Parkins, 2019). В одних случаях можно говорить о положительном переносе орфографических знаний и умений из одного языка в другой (не приводящем к ошибкам), в других – о негативном переносе (результат – орфографические ошибки) (Raynolds, Uhry, 2010; Bialystok, 2017). В нашей ситуации чаще наблюдается второй вариант, так как многие орфографические нормы латышского и русского языков частично сходны или контрастны. Так, в графической системе латышского языка отсутствует буква мягкий знак (как и твердый знак), а мягкие согласные графемы имеют специальный диакритический знак. Для ученика-билингва, который изучает русский язык параллельно с латышским или после того, как познакомился с алфавитом латышского языка (в детском саду), мягкий знак оказывается достаточно сложной графемой, его функции осваиваются с трудом. Написание *ne* с глаголами в русском и латышском языках – контрастная норма (ср.: *не думаю* – *nedomāju*). В заимствованных словах на месте удвоенных согласных в латышском языке в большинстве случаев пишется одна буква (ср.: *коллекция* – *kolekcija*). Русским префиксам *без-* и *бес-* соответствует латышский *bez-* (ср.: *бездомный, бесплатный* – *bezpajumnieks, bezmaksas*).

Школьники всех возрастов, которые учатся в классах и школах, где латышский язык (как язык обучения) доминирует, сталкиваясь с одинаковыми орфограммами в двух языках (например, написание *ne* с глаголами), но имеющими разное орфографическое решение, обычно отдают предпочтение норме, принятой во втором языке, в результате чего появляются орфографические ошибки (межъязыковая интерференция). Особенно часто это имеет место при частичном сходстве (например, при написании приставок, оканчивающихся на *з* и *с*), реже в том случае, когда орфографические нормы двух языков контрастны. Подобная ситуация достаточно глубоко описана в научных исследованиях, посвященных разным вариантам билингвизма (см., например: Mishra, Singh, 2014; Raynolds, Uhry, 2010; Sparks et al., 2008).

Третья причина – особенности образовательной среды, в которой школьник изучает родной язык. Как говорилось ранее, большинство учебных предметов наши ученики осваивают билингвально или на латышском языке, при этом количество уроков латышского языка с самого начала школьного обучения значительно превышает количество уроков русского языка. Латвий-

ская образовательная реформа 2018 года (Skola2030) существенно уменьшила количество уроков русского языка: 3 урока в неделю в 1–9-м классах, в 10–12-м классах учебный предмет «Язык и литература национальных меньшинств» является специализированным курсом (72 часа) и предлагается как предмет по выбору. Кроме того, использование русского языка в общественном и культурном пространствах Латвии последовательно сужается, русский язык остается языком семьи и ближайшего окружения. Эта ситуация вызывает опасения, так как она может привести если не к отсеву/исчезновению русского языка, то к его «истощению» в сознании и речевом опыте наших школьников (Yilmaz, Schmid, 2018).

При таком незначительном количестве учебных часов, невысоком развивающем потенциале русской языковой среды Латвии («обучающая стихия языка»), достаточно низкой мотивации ребят к изучению орфографии родного языка сложно сформировать у ученика систему орфографических действий, которая лежит в основе орфографического навыка.

Заключение

Исследование орфографической грамотности русскоязычных школьников Латвии, которое проводилось в течение нескольких лет, позволило с разных сторон охарактеризовать уровень сформированности орфографических знаний и умений русскоязычных учеников-билингвов Латвии. Его результаты имеют важное значение для учителей-русистов, так как понимание характера и частотности нарушений школьниками орфографических норм русского языка, причин орфографических ошибок могут помочь учителям внести коррекцию в собственную педагогическую деятельность, найти эффективные дидактические стратегии для развития у учеников грамотности письменной речи. Наши предварительные исследования показывают, что учителя часто неверно оценивают проблемы в орфографических знаниях и умениях школьников, их причины, не всегда понимают, насколько языковые (в том числе – орфографические) нормы латышского языка влияют на грамотность школьников в русском языке, как дидактически правильно предупреждать и корректировать ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией.

Кроме того, в соответствии с содержанием латвийской реформы школьного образования 2018 года, одна из целей которой – перевод школ национальных меньшинств на латышский язык обучения, количество уроков русского языка по сравнению с предыдущими десятилетиями существенно сокращается. В ситуации такого «сжатия» учебного пространства русского языка и на русском языке можно прогнозировать еще большее снижение уровня орфографической грамотности школьников, а значит – и необходимость поиска дидактических возможностей решения этой проблемы. В этой связи объективное представление о состоянии орфографической грамотности школьников на данный момент и в ближайшем будущем (перспектива исследования) чрезвычайно важно.

Список литературы

Алгази́на Н.Н. Формирование орфографических навыков : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1987. 159 с.

- Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. М. : Просвещение, 1966. 266 с.
- Буковцова Н.И.* Трудности формирования орфографических умений и навыков у учащихся средних классов общеобразовательной школы // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 148–154.
- Гаврилина М.А.* Изучение русского (родного, первого) языка в школах Латвии : монография. Рига : Mācību grāmata, 2018. 192 с.
- Жуйков С.Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). М. : Просвещение, 1965. 356 с.
- Корнеев А., Протасова Е.* Динамика совершенствования письма у финско-русских билингвов между 8 и 9 годами // *Slavica Helsingiensia*. 2014. № 45. С. 298–318.
- Львова С.И.* Орфография. Этимология на службе орфографии : пособие для учителя. М. : Русское слово, 2001. 108 с.
- Малявина Т.П.* Особенности структуры орфографического навыка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 6. С. 237–241.
- Разумовская М.М.* Методика обучения орфографии в школе. М. : Дрофа, 2005. 187 с.
- Bialystok E.* The bilingual adaptation : How minds accommodate experience // *Psychological Bulletin*. 2017. Vol. 143. No 3. Pp. 233–262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Boulware-Gooden R., Joshi R.M., Grigorenko E.* The role of phonology, morphology, and orthography in English and Russian spelling // *Dyslexia*. 2015. Vol 21 (2). Pp. 142–161. <https://doi.org/10.1002/dys.1498>
- Critten S., Pine K., Steffler D.* Spelling development in young children : A case of representational redesign? // *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99. No 1. Pp. 207–220. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.207>
- Ennemoser M., Marx P., Weber J., Schneider W.* Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens // *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*. 2012. Vol. 44. No 2. Pp. 53–67. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>
- Graham S., Santangelo T.* Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review // *Reading and Writing*. 2014. Vol. 27. Pp. 1703–1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Guimaraes S., Parkins E.* Young bilingual children's spelling strategies : A comparative study of 6- to 7-year-old bilinguals and monolinguals // *International Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 8. No 3. Pp. 216–245. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4099>
- Lam K., Chen X., Geva E., Luo Y.C., Li H.* The role of morphological awareness in reading achievement among young Chinese-speaking English language learners : A longitudinal study // *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*. 2012. Vol. 25. No 8. Pp. 1847–1872. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9329-4>
- Mishra R., Singh N.* Language non-selective activation of orthography during word processing in Hindi-English sequential bilinguals : An eye tracking visual word study // *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*. 2014. Vol. 27. No 1. Pp. 129–151. URL : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1038928> (accessed: 05.11.2021).
- Raynolds L., Uhry J.* The invented spellings of non-Spanish phonemes by Spanish-English bilingual and English monolingual kindergarteners // *Reading and Writing*. 2010. Vol. 23. Issue 5. Pp. 495–513. URL : <https://eric.ed.gov/?id=EJ879804> (accessed: 10.11.2021).
- Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. No 1. Pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saiegh-Haddad E., Taha H.* The role of morphological and phonological awareness in the early development of word spelling and reading in typically developing and disabled Arabic readers // *Dyslexia*. 2017. Vol. 23. No 4. Pp. 345–371. <https://doi.org/10.1002/dys.1572>
- Snow C.E., Griffin P., Burns M.S.* Knowledge to support the teaching of reading : Preparing teachers for a changing world. San Francisco : John Wiley & Sons, 2005. 336 p. <https://doi.org/10.5860/choice.43-5406>

- Sparks R.L., Patton J., Ganschow L., Humbach N., Javorsky J. Early first-language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100. No 1. Pp. 162–174. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.162>
- Steffler D.J. Implicit cognition and spelling development // *Developmental Review*. 2001. Vol. 21. No 2. Pp. 168–204. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0517>
- Treiman R., Bourassa D. The development of spelling skill // *Topics in Language Disorders*. 2000. Vol. 6. Pp. 1–18.
- Valtin R. Einordnung der IGLU-2016-Befunde in das europäische Rahmenkonzept für gute Leseförderung, Kapitel XII // *Münster : Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich / ed. by A. Hußmann, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe, R. Valtin. Münster – New York : Waxmann, 2017. Pp. 315–328. URL : https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20754/pdf/Valtin_2017_Einordnung_der_IGLU-2016-Befunde.pdf (accessed : 08.11.2021).*
- Yılmaz G., Schmid M.S. First language attrition and bilingualism // *Bilingual cognition and language. The state of the science across its subfields / ed. by D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, L. Serratrice. Amsterdam : John Benjamins, 2018. Pp. 225–250. <https://doi.org/10.1075/sibil.54.11yil>*
- Zarić J., Hasselhorn M., Nagler T. Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. Vol. 36. No 3. Pp. 21–43. <http://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>

Сведения об авторе:

Гаврилина Маргарита Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики, психологии и искусства, Латвийский университет, Латвия, LV-1010, Рига, Имантас 7 линия, д. 1. *Сфера научных интересов:* билингвизм, билингвальное образование, методика изучения русского (родного) языка в диаспоре, русского (иностранного) языка. ORCID: 0000-0003-2795-2047. E-mail: margarita.gavrilina@lu.lv

DOI 10.22363/2618-8163-2022-20-1-101-114

Research article

Orthographic literacy of Russian-speaking schoolchildren in Latvia

Margarita A. Gavrilina 

University of Latvia, Riga, Latvia

✉ margarita.gavrilina@lu.lv

Abstract. The research is devoted to one of the current problems of speech development of Russian-speaking schoolchildren of the diaspora (grades 4, 6 and 9) – orthographic literacy and is intended to contribute to the research on this problem. The topicality of the problem is substantiated by the necessity to explore the issues related to the quality of written speech, including orthographic knowledge and skills in the Russian (native) language of bilingual schoolchildren living outside Russia. The topic has not been sufficiently studied. The aim of the research is to describe the orthographic literacy of Latvian Russian-speaking schoolchildren of grades 4, 6 and 9 in 2015–2021. The research is based on the analysis of written

works of 11 938 schoolchildren that were developed by the author of the article and specialists of education and science of Latvia. The methods of research include comparative, statistical, focus-group discussion. The research results: 1) the level of orthographic literacy of Latvian Russian-speaking bilinguals remains low; 2) the same typical spelling mistakes are found in the speech of schoolchildren of all ages, but the mistakes rate depends on the bilingual education model; 3) schoolchildren have difficulties in spelling arguments; 4) the main reasons of schoolchildren's spelling mistakes in Russian include the low motivation of schoolchildren to develop literacy in written speech, interlanguage interference, insufficient amount of school hours on studying spelling material of the Russian language at school; 5) the literacy in Russian is less important than in English and Latvian in the value paradigm of schoolchildren. According to the new educational reform of Latvia (Skola2030), the number of Russian language lessons in schools for national minorities is significantly reduced. It is possible to predict a further decline in the level of spelling in schoolchildren in the coming years. Therefore, understanding objective orthographic difficulties encountered of bilingual schoolchildren open prospects for further exploration of effective orthography strategies in teaching the mother tongue to bilingual schoolchildren in a changing environment.

Keywords: Russian-speaking schoolchildren, schoolchildren of the diaspora, written speech, orthographic literacy, spelling skills, spelling mistake, grammar argumentation, causes of errors, bilingual education, speech environment

Article history: received: 05.09.2021; accepted: 28.11.2021.

For citation: Gavrilina, M.A. (2022). Orthographic literacy of Russian-speaking schoolchildren in Latvia. *Russian Language Studies*, 20(1), 101–114. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-101-114>