

2. Есенин С.А. Полное собрание сочинений в одном томе. М.: Альфа-Книга, 2010. 719 с.
3. Ефремова Т.Ф. Самый полный толковый словарь русского языка. М.: АСТ, 2015. 3312 с.
4. Марченко А.М. Поэтический мир Есенина. М.: Советский писатель, 1989. 302 с.
5. Михайлов А.В. Языки культуры: учебное пособие по культурологии. М.: Языки русской культуры, 1997. 918 с.
6. Солнцева Н.М. Ключи счастья: Алексей Толстой и литературный Петербург. М.: Прогресс-Плеяда, 2013. 411 с.
7. Топоров В.Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках: сборник статей / сост. Л.Ш. Рожанский. М.: Наука, 1988. С. 16.
8. Харчевников В.И. Поэтический стиль Сергея Есенина. Творческая эволюция. Ставрополь: СГУ, 1999. 219 с.
9. Alec Vagapov. Scarlet light of sunset. Over there beyond fields of yellow. URL: http://samlib.ru/a/as_w/yesen.shtml#over_there_beyond_fields (дата обращения: 17.01.2026).
10. Электронный словарь Мультитран. URL: <https://www.multitrans.com> (дата обращения: 17.01.2026).

УДК 378–051.6:811.161.1

ПАВЛОВА Надежда Ивановна – к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка, ТвГТУ, Тверь (nadija80@mail.ru)

ВОРОБЬЕВА Светлана Николаевна – к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка, ТвГТУ, Тверь (vorobeva-66@mail.ru)

КРИЖОВЕЦКАЯ Оксана Михайловна – к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка, ТвГТУ, Тверь (krizhok@mail.ru)

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ДИКТАНТАХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ИЛИ КАК НЕРОДНОГО И МЕТОДИКА ИХ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

© Павлова Н.И., Воробьева С.Н.,
Крижовецкая О.М., 2026

Аннотация. В статье рассмотрен актуальный вопрос обучения русскому языку учащихся-инофонов, прибывающих на территорию Российской Федерации из стран СНГ и дальнего зарубежья и поступающих на обучение в российские школы, а затем в вузы. Отмечено,

что в контексте государственного уровня проблемы необходимо учитывать несовместимость применения методик изучения русского языка, адресованных носителям и данному контингенту учащихся. На основе анализа типичных ошибок в такой востребованной и важной форме контроля, как диктант, предложены возможные продуктивные способы решения проблемы.

Ключевые слова: методика РКИ, русский язык как иностранный, русский язык как неродной, русский язык в школе.

Pavlova N.I. – Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language, TvSTU, Tver (nadija80@mail.ru)

Vorobyeva S.N. – Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language, TvSTU, Tver (vorobeveva-66@mail.ru)

Krizhovetskaya O.M. – Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language, TvSTU, Tver (krizhok@mail.ru)

TYPICAL MISTAKES IN DICTATION WHEN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE OR AS A NON-NATIVE LANGUAGE AND THE METHOD OF THEIR PREVENTION (FROM WORK EXPERIENCE)

Abstract. The article deals with the topical issue of teaching Russian to foreign-speaking students who arrived in the territory of the Russian Federation from CIS countries and far abroad and enrolled in Russian schools and then universities. It is noted that in the context of the state level of the problem, it is necessary to take into account the incompatibility of the application of Russian language learning methods addressed to native speakers for this contingent of students. Based on the analysis of typical errors in such a popular and important form of control as a dictation, possible productive ways to solve the problem are proposed.

Keywords: methodology of Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, Russian language in school.

Тема статьи непосредственно связана с современными миграционными тенденциями и назревшей проблемой приема и обучения детей из семей, прибывших на территорию Российской Федерации из ближнего или дальнего зарубежья. Речь идет об их языковой адаптации и последующем обучении на русском языке. «В настоящее время подавляющее число несовершеннолетних иностранных граждан, обучающихся в российских общеобразовательных организациях, составляют дети

из семей граждан, прибывших из государств – членов СНГ. <...> При этом среди обучающихся есть также группа детей с миграционной историей, которые получили российское гражданство, но, несмотря на это, они остаются недостаточно интегрированными в российскую среду, слабо владеют русским языком <...>» [2, с. 4].

Известно, что в целях приведения к единообразию контингента в соответствии с задачами основного общеобразовательного процесса с 1 апреля 2025 г. Министерством образования и науки введено диагностическое тестирование для детей-иностранцев. Однако данный метод отбора можно считать лишь вспомогательным, поскольку дети с миграционной историей испытывают существенные трудности в самом процессе обучения, когда русский язык становится не только основным средством коммуникации, но и инструментом учебной деятельности, а также предметом изучения в рамках дисциплины «Русский язык», по многим причинам не подразумевающей специальную методику преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Наибольшую трудность представляет выработка орфографических и пунктуационных навыков у данной категории учащихся, а еще большую – продуцирование текстов в устной и особенно в письменной форме речи. На эти проблемы стоит обращать внимание, поскольку данный контингент является потенциальным для дальнейшего обучения в российских вузах, а уровень владения государственным языком должен соответствовать требованиям, предъявляемым в университетской образовательной среде.

В методических рекомендациях «Об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан» отмечено, что диагностика показывает крайне недостаточный уровень владения современным русским литературным языком многими инофонами, проходящими обучение в разных субъектах Российской Федерации. «У обучающихся – носителей русского языка этот навык, как правило, сформирован, но еще не закреплён в письменной речи, у обучающихся детей-инофонов – не развит или отсутствует вообще» [2, с. 17–18]. Все это, в свою очередь, становится основной причиной низкой успеваемости, а также психологического дискомфорта у данной категории учащихся.

Вместе с тем проблема самого учебного процесса все еще не решена и методически открыта. Основной корень проблемы кроется в разности подходов к обучению русскому языку инофонов и его носителей, что не принимается во внимание. Дело в том, что главный принцип обучения русскому языку «от общего к частному» (грамотность формируется с опорой на речевую компетенцию) противоречит обратному способу освоения языка в методике РКИ «от частного к общему» (формирование речевой компетенции происходит по принципу усвоения готовых грамматических моделей, речевых образцов) и это не учитывается в

среднем звене образования. В целом можно говорить о специальной методической подготовке преподавателей, о вопросах создания специального учебно-методического сопровождения таких учащихся.

Более того, сложности, сопровождающие процесс изучения русского языка, в том числе и как родного, умножают проблемы. Так, например, в методике разрабатывается идея обучения правописанию сознательным путем, т.е. на основе определенных знаний, с опорой на правила. Именно в русле этого направления сложился школьный курс орфографии, в том числе его современный вариант. К сожалению, на практике мы убеждаемся, что знание правил не всегда ведет к орфографической грамотности.

Чтобы проиллюстрировать высказанные здесь соображения, обратимся к конкретным формам учебной работы на уроках русского языка, демонстрирующим конфликт и несовместимость методик, обозначенных выше, а именно к анализу типичных ошибок, которые встречаются в такой востребованной форме школьного контроля, как диктант, у носителей из стран СНГ (Таджикистана), а также предложим способы методического решения проблемы.

Следует учесть, что процент орфографических ошибок превалирует и предопределен обычно преобладанием орфограмм над пунктограммами в тексте. Мы выделили несколько видов ошибок у людей, не являющихся носителями русского языка, в порядке частотности (однако стоит отметить, что в случае записи текста под диктовку все они детерминированы особенностями фонематического восприятия неродной речи и ограниченным словарным запасом):

1) ошибки, вызванные неразличением *мягкости/твердости*, из них: ошибки, ведущие к потере мягкого знака при письме, что обусловлено влиянием родного языка (в существительных «зелен» вместо «зелень», «сирен» вместо «сирень», «спектакл» вместо «спектакль», именах с мягким знаком типа «Петька»; в глаголах с постфиксом -сь; в середине слова (типа «скользко»));

добавление лишнего мягкого знака («он одеть» вместо «он одет» и т.п.);

неразличение *ы/и*, в том числе после шипящих («выдым» вместо «видим», «растытельный» вместо «растительный», «блыже» вместо «ближе» и т.п.);

2) правописание *-ться/-тся* в глаголах, вызванное отсутствием представлений об употреблении инфинитивной формы глагола в русском языке, что неравноценно школьному формату объяснения в категории задавания вопросов типа «что делать/сделать?» или «что делает/сделает?» для определения личной формы, которая тоже затруднена в узнавании;

3) пропуск гласных в словах в связи с фонетической редукцией в потоке речи («переплиные яйца» вместо «перепелиные», «счтаются» вместо «считаются» и т.п.);

4) видоизменение орфографического облика слова главным образом из-за непонимания его значения или недифференцированного слухового восприятия (замена букв, их перестановка, пропуск, омофонические нарушения границ слов («шли по берегу моря, у сееному кольке» (усеянному галькой); «снег похрусты__ под ногами», «из болю в сердце» / «и с болю в сердце»));

5) неразличение окончаний грамматических форм, падежных окончаний (например, «шли по берегу море», «лучи, еще не зашедшего за горизонт солнце»);

6) наращение слова за счет использования вставки лишних букв или звуко-буквенного количественного несоответствия («ненасный» вместо «ненастный», в названиях месяцев «сентября», «декабря» и т.п.).

Очевидно, что такой вид работы, как диктант, который представляет повышенную сложность уже и для российских школьников, совершенно не подходит как форма контроля или средство обучения детей, владеющих русским как неродным. Встает вопрос о том, каким образом можно сделать его продуктивной формой работы с иностранными учащимися. В первую очередь необходимо основываться на методических приемах преподавания РКИ, вводить обязательную предтекстовую работу для снятия лексико-грамматических трудностей (комплекс упражнений, направленных на толкование незнакомых слов, словарных слов, их написания, актуальных по теме диктанта грамматических тем и лексико-грамматических конструкций, представленных в тексте для диктанта). Если ограниченное время занятия в общей группе или классе не позволяет это сделать, то следует продумать соответствующее задание на дом такому контингенту учащихся. Желательно использовать вид диктанта «письмо по памяти». Для этого требуется предварительно отработать текст на чтении и обязательном его списывании, а сам диктант провести только на следующем уроке.

В заключение стоит отметить, что изложенные рекомендации представляют собой дополнительную нагрузку для преподавателя, поэтому вопрос, обозначенный в начале, нуждается в дальнейшем решении, в том числе на государственном уровне.

Библиографический список

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта, 2011. 480 с.
2. Методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан. URL:

- http://www.cppmsp74.ru/gallery/Pril_k_8127_met._rek.po_obucheniiu_in_ostrannykh_grazhdan.pdf (дата обращения: 22.12.2025).
3. Омельченко Е.А. Дети из таджикских и узбекских семей в Пермском крае: проблемы адаптации в иноэтничной среде // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2021. № 2. С. 93–103.
 4. Сборник диктантов и изложений (приложение к учебнику «Практический курс русского языка»): учебное пособие для студентов довузовского этапа обучения / сост. М.Ю. Зырянова, М.А. Полякова. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2007. 33 с.

УДК 811.161.1

ШИЛОВА Ольга Геннадьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ТвГТУ, Тверь (shilovaolga71@yandex.ru)

ЯВАРИ Юлия Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ТвГТУ, Тверь (juliavy@yandex.ru)

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ АССОЦИАЦИЙ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ ИДЕИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

© Шилова О.Г., Явари Ю.В., 2026

Аннотация. Статья посвящена персонификации (олицетворению) в литературном произведении. Дано определение, а также приведена классификация этого явления. Рассмотрены примеры из произведений русской и зарубежной литературы с целью продемонстрировать данный литературный прием как важный инструмент для более глубокого понимания характера персонажей и идеи произведения в целом.

Ключевые слова: стилистический прием, персонификация, олицетворение, антропоморфизм, хреаморфизм, метаморфическая персонификация, литературное произведение, образные ассоциации.

Shilova O.G. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, TvSTU, Tver (shilovaolga71@yandex.ru)

Yavari Yu.V. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, TvSTU, Tver (juliavy@yandex.ru)