

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-87-95  
УДК 372.881.161.1

## Обучение тюркоязычных школьников морфемной структуре слова на занятиях по русскому языку: этнокогнитивный подход

**Елена Алексеевна ЖЕЛЕЗНЯКОВА**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>, e-mail: [elenazheleznyakova@yandex.ru](mailto:elenazheleznyakova@yandex.ru)

## Teaching Turkic-speaking school students the morphemic structure of the word in the Russian language classes: ethno-cognitive approach

**Elena A. ZHELEZNYAKOVA**

The Herzen State Pedagogical University of Russia  
48, Moika Emb., St. Petersburg 191186, Russian Federation  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>, e-mail: [elenazheleznyakova@yandex.ru](mailto:elenazheleznyakova@yandex.ru)

**Аннотация.** В современной российской школе вместе с русскоязычными школьниками обучаются дети мигрантов, для большинства из которых родными являются тюркские языки. Для инофонов традиционные уроки должны быть дополнены корректировочными занятиями по русскому языку как неродному, эффективность которых будет высокой при условии следования этнокогнитивному подходу к обучению. Обучение морфемной структуре слова на основе этнокогнитивного подхода является предметом данного исследования. Целью явилась разработка методических рекомендаций, опирающихся на анализ особенностей морфемного строения тюркских слов, выявление возможных трудностей в освоении морфемной структуры русского слова тюркоговорящими учащимися и выделение методов и приемов, в основе которых лежат принципы сознательности и развития познавательных способностей учащихся. Выделены две основные трудности в области морфемной структуры слова для детей-инофонов: русское словоизменение и морфологические способы словообразования: приставочный и приставочно-суффиксальный. При работе с этими темами учитель должен развивать у учащихся способность аналитически мыслить, сравнивая и выявляя существенные признаки языкового явления, выдвигать предположения и находить им подтверждение. Освоение словоизменения будет эффективнее, если тематически группировать слова, работать по готовым образцам и моделям словоизменения, увеличивать количество заданий «на подстановку» и «на замену». Обоснованы следующие этапы работы над понятиями: анализ языкового материала и выделение основных признаков понятия; обобщение признаков, установление связи между ними и введение нужного термина; конкретизация понятий на новом языковом материале.

**Ключевые слова:** морфемная структура слова; русский язык как неродной; этнокогнитивный подход; состав слова; морфема

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00213 «Этнокогнитивный подход к обучению детей русскому языку как иностранному и как неродному».

**Для цитирования:** Железнякова Е.А. Обучение тюркоязычных школьников морфемной структуре слова на занятиях по русскому языку: этнокогнитивный подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 189. С. 87-95. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-87-95

**Abstract.** In a modern Russian school, together with Russian-speaking school students, children of migrants study, for most of whom are native Turkic languages. For foreigners, traditional lessons should be supplemented with corrective lessons in Russian as a non-native language, the effectiveness of which will be high provided that an ethno-cognitive approach to teaching is followed. Learning the morphemic structure of a word based on an ethno-cognitive approach is the subject of this study. The aim is to develop methodic recommendations based on the analysis of the features of the morphemic structure of Turkic words, to identify possible difficulties in mastering the morphemic structure of the Russian word by Turkic-speaking students, and to highlight methods and techniques based on the principles of consciousness and the development of students' cognitive abilities. Two main difficulties in the field of the morphemic word structure for foreign children are highlighted: Russian inflection and morphological ways of word formation: prefix and prefix-suffix. When working with these topics, the teacher should develop students' ability to think analytically, comparing and identifying the essential features of a linguistic phenomenon, make assumptions and find confirmation for them. Mastering inflection will be more effective if you group words thematically, work according to ready-made patterns and models of inflection, increase the number of tasks "for substitution" and "for replacement". The following stages of work on concepts are substantiated: analysis of linguistic material and highlighting the main features of a concept; generalization of signs, establishing a connection between them and introducing the desired term; concretization of concepts based on new linguistic material.

**Keywords:** morphemic word structure; the Russian as a non-native language; ethno-cognitive approach; word composition; morpheme

**Acknowledgements:** The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project no. 19-013-00213 "Ethno-cognitive approach to teaching children Russian as a foreign language and as a non-native language".

**For citation:** Zheleznyakova E.A. Obucheniye tyurkoyazychnykh shkol'nikov morfemnoy strukture slova na zanyatiyakh po russkomu yazyku: etnokognitivnyy podkhod [Teaching Turkic-speaking school students the morphemic structure of the word in the Russian language classes: ethno-cognitive approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 87-95. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-87-95 (In Russian, Abstr. in Engl.)

## ВВЕДЕНИЕ

Методика преподавания русского языка как неродного является одним из актуальных направлений современных гуманитарных исследований. Это обусловлено активными миграционными процессами, которые наблюдаются в течение последних 20 лет. В Российскую Федерацию приезжают граждане стран ближнего зарубежья преимущественно в поисках работы. Многие из них переселяются с семьями или привозят их позже, освоившись на новом месте. В результате в российские школы приходят ученики, для которых русский язык не является родным. Соответственно, перед учителями и научным сообществом встает вопрос о социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов.

Активный научный поиск в этой области исследований связан с решением различных проблем: определением наиболее эффективных форм обучения инофонов и новых направлений социально-педагогической работы

[1–3], мониторингом уровня педагогической толерантности по отношению к детям мигрантов и особенностей взаимодействия их родителей с российской школой [4; 5], выявлением проблем, с которыми сталкиваются ученики и учителя полиэтнических школ [6] и т. д. Проблемы образования инофонов в области русского языка рассматриваются такими исследователями, как И.П. Лысакова [7], О.Н. Каленкова [8], М.Б. Багге [9] и др. Несмотря на большой научный интерес к преподаванию русского языка школьникам-инофонам, множество вопросов в этой области остаются малоисследованными. В частности, одним из актуальных направлений является поиск эффективных путей обучения с учетом возможных трудностей для носителей тюркских языков, поскольку именно тюркоговорящие преобладают среди детей мигрантов.

Изучение морфемной структуры слова играет немаловажную роль в школьном курсе русского языка [10]. Значимость данной

темы для учащихся объясняется несколькими причинами:

1) в процессе знакомства с составом слова школьники одновременно овладевают и ведущим способом раскрытия лексического значения;

2) происходит знакомство с основным способом русского словообразования – морфологическим;

3) понимание роли морфем в слове, а также значения приставок и суффиксов способствует формированию точности речи;

4) морфемное членение слова позволяет развить у школьников осознанные орфографические действия и повысить уровень орфографической грамотности, так как большинство орфограмм, изучаемых в курсе начального языкового образования, основано именно на морфологическом принципе русской орфографии;

5) анализ морфемного состава слова является эффективным средством развития логического мышления и речи учащихся.

Последняя из обозначенных нами причин заставляет учителя, работающего в классе с учащимися-инофонами, уделять такому разделу, как «Состав слова», особое внимание. Только сознательное освоение языка позволит сформировать билингвальную языковую личность, которая использует язык как точное орудие мысли, постоянно увеличивает запас слов, осознанно их употребляет, практикуя речевые умения в «живой» коммуникации.

Этнокогнитивный подход к обучению детей русскому языку как неродному предполагает усвоение языка именно как «орудия мысли» и направляет учителя на выбор таких форм и методов работы, которые бы всячески этому способствовали. Соответственно, изучению морфемного состава слова и словообразования отводится большое место, так как морфемика и дериватология служат цели развития мышления и речи учащихся, цели вооружения их системой знаний о языке, формируют умения и навыки, которые помогают младшим школьникам разобраться в закономерностях слово- и формообразования (без чего вряд ли возможным станет полноценное усвоение грамматики), создают базу для сознательного овладения правописанием.

Задача нашего исследования – дать методические рекомендации по обучению тюр-

коязычных школьников морфемной структуре русского слова в русле этнокогнитивного подхода.

Для решения поставленной задачи будут рассмотрены особенности морфемного строения тюркских слов, выявлены возможные трудности в освоении морфемной структуры русского слова тюркоговорящими учащимися и намечены пути преодоления этих трудностей.

В качестве основного метода исследования будет использован гипотетико-дедуктивный метод: мы предполагаем, что методика обучения тюркоязычных школьников морфемной структуре русского слова должна основываться на этнокогнитивном подходе, анализируем те особенности строения тюркских лексических единиц, которые затрудняют усвоение названного раздела школьной программы, и даем методические рекомендации, логически вытекающие из результатов проведенного анализа.

## РЕЗУЛЬТАТЫ

Многие методисты убеждены, что полный или частичный морфемный разбор слова необходимо проводить на каждом уроке, после того как учащиеся полностью изучат данную тему. Требование это не всегда выполняется, хотя значимость названного вида работы для активизации процесса осмысления всего того, что есть и функционирует в языке в единстве формы и значения, сложно переоценить.

Прежде всего, умение выделять в слове корень позволяет учащимся понимать основное значение слова и верно семантизировать ряд производных слов. Осмысливая же всю структуру слова, учащиеся начинают осознавать и зависимость лексического значения от значений тех элементов, из которых слово состоит.

На наш взгляд, неуместно в процессе обучения русскому языку инофонов обращаться к этимологическому анализу, который наглядно показывает историю развития, изменения семантической структуры слова и влияние этих процессов на морфемное членение слова (сравним, например, *столица* и *стол*, *пасмурный* и *смурый* и др.). Этимологические справки можно использовать лишь как дополнительный материал, который раз-

нообразит урок, повысит интерес к изучаемому предмету, расширит познавательные границы учащихся, однако не стоит в нерусскоязычной аудитории увлекаться выполнением упражнений, предполагающих этимологический анализ. Ни степень развития грамматического строя речи учащихся, ни объем их индивидуального словаря не позволяют этого сделать. Важнее – придерживаться принципа синхронии, выявляя и учитывая живые языковые связи.

Рассмотрим основные особенности морфемного строения тюркских слов. Их, на наш взгляд, необходимо учитывать при планировании учебной работы с детьми, для которых родным языком является один из языков тюркской семьи. Изучение материала осуществлялось на основе трудов таких исследователей, как Н.А. Баскаков и Л.А. Покровская [11–13].

Ведущий тюрколог Н.А. Баскаков подчеркивает, что именно морфемы в тюркских языках служат средством выражения различных лексико-грамматических противопоставлений. Занимаясь историко-типологическим изучением тюркских языков, лингвист, прежде всего, останавливал внимание на выявлении и классификации всех морфологических моделей структуры слова, которые имеются в тюркских языках, установлении основных типов корневой морфемы; основных типов двухморфемного слова, то есть слова, состоящего из корневой морфемы и различного типа аффиксальной морфемы; основных типов многоморфемных слов и границ предела многоморфемности.

Отмечается, что в системе словообразования корневая морфема и аффиксальные морфемы имеют тот же порядок, что и слова в синтаксической системе: более абстрактные категории находятся в постпозиции по отношению к конкретным, определяемые категории находятся в позиции после определений.

Типы корневых морфем характеризуются, с одной стороны, своим фонологическим составом, а с другой – определенной семантикой. По наблюдениям исследователя, все корневые морфемы со знаменательным реальным значением разделяются на две основные категории именных и глагольных морфем. Более сложную систему представляют аффиксальные морфемы, которые ти-

пологически классифицируются на несколько основных видов: лексико-грамматические морфемы, изменяющие реальное значение, и функционально-грамматические морфемы, изменяющие функциональное назначение слова. Каждый тип, как основная типологическая единица в морфемном членении слова, представляет собой сложную систему конкретных выражений, составляющих своеобразные словообразовательные и словоизменительные ряды – парадигмы [11, с. 88-89].

Стоит принять во внимание то, что в тюркских языках и структура слова в целом, и структура корня-основы, в частности, менее затемнены, чем, например, в индоевропейских языках. Кроме того, корни слов не только легко выделяются в производных словоформах, но и сами по себе являются лексемами – самостоятельными словами-типами [14, с. 7].

В русском языке морфемы различаются по месту, которое они занимают в слове, и по характеру выражаемого ими значения. Основной компонент лексического значения слова включает в себе корень. Служебные морфемы – аффиксы – присутствуют не в каждом слове (словоформе) и заключают в себе дополнительное, служебное значение. В современном русском языке насчитывается несколько тысяч морфем, из них число корней исчисляется тысячами, число суффиксов – сотнями, приставок и окончаний – десятками, постфиксов – единицами.

Исходной минимальной единицей, составляющей аффиксальные объединения слов разной степени сложности в тюркских языках так же, как и в русском, является аффиксальное производное слово. Однако **в тюркских языках нет таких аффиксов, как окончание и приставка**, что позволяет говорить о двух основных трудностях обучения детей-инофонов с родными тюркскими языками:

- 1) обучение русскому словоизменению;
- 2) обучение таким морфологическим

способам словообразования, как приставочный и приставочно-суффиксальный.

С одной стороны, мы понимаем, что заучивание нескольких десятков приставок и окончаний – задача в определенной степени посильная и решаемая младшими школьниками. С другой стороны, реализация такого приема на практике не может противоречить принципу сознательности в освоении языка,

напротив – должна служить первой ступенью в осмыслении языковых процессов. Д.Н. Богоявленский считал, что умение решать задачи на применение грамматических понятий требует определенной последовательности и сочетания мыслительных операций при ведущей роли одной из них. Поэтому возникает необходимость сообщать не только содержание грамматических понятий, но и приемы, способы применения их на практике [15].

Как и в процессе обучения русскому языку как родному, изучение морфемики и словообразования в классах детей-инофонов целесообразно начинать с объяснения соответствующих терминов и понятий (корень слова, окончание, приставка, суффикс, основа слова), а затем переходить к развитию представлений о взаимосвязи лексического значения слова и его морфемного состава.

В связи с обозначенными нами ранее трудностями, возникающими при работе с учащимися, для которых русский язык является неродным, остановимся более подробно на процессе организации учебной деятельности в рамках следующих тем: «Окончание» и «Приставка».

Иначе следует построить работу уже на этапе знакомства учащихся с характерными признаками морфем. Так, в школьном учебнике по русскому языку для 2 класса (УМК «Школа России») подчеркивается, что окончание – изменяемая часть слова. Учащиеся с родным русским языком приходят к осознанию этого, наблюдая за «поведением» одного и того же слова в разных контекстах. Например, учитель может попросить вставить в данное стихотворение на месте пропусков слово *кот*.

У норы добычу ждет,  
Притаившись, серый ... ,  
Мышь осталась без хвоста,  
Вырываясь от ... .  
А теперь и за версту  
Не приблизится к ... ,  
Крыса старая и та,  
Видя грозного ... ,  
Удерет в нору под дом,  
Чтоб не встретиться с ... ,  
Там дрожит, и в темноте  
Вспоминает о ... <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Урок русского языка по теме «Окончание». 2-й класс. URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/639155/> (дата обращения: 14.07.2020).

Далее учитель попросит ребят ответить на вопрос, меняется ли что-то в слове. И подводит учеников к пониманию того, что слово изменяется, при этом меняется последняя буква (буквы), что стоит в конце, поэтому эта изменяемая часть слова получила название «окончание», и выделяется она знаком □. Особо учитель обращает внимание на то, что иногда окончание не обозначается отдельной буквой, поэтому называется «нулевым». Еще один важный вывод, к которому должны прийти учащиеся в результате собственных наблюдений за языковой формой: если меняется окончание, то смысл слова остается неизменным, поэтому с помощью окончания не образуются новые слова; слова *кот, кота, коту* и тому подобное – это формы одного и того же слова.

Заметим, что тема «Формы слова. Окончание» изучается до темы «Падеж имени существительного», поэтому при выполнении заданий учащиеся опираются на свой языковой опыт и языковое чутье, то есть на то, что учитель, работающий в иноязычной аудитории, принимать во внимание и учитывать не может.

Исходя из этого учитель, как нам представляется, должен стратегически ориентироваться на развитие у учащихся способности аналитически мыслить, сравнивая и выявляя существенные признаки языкового явления, выдвигать предположения и находить им подтверждение. Следовательно, то же стихотворение, что было предложено учащимся с родным русским языком с пропуском форм слова *кот*, учащимся-инофонам лучше дать для чтения без пропусков и изменений. А затем спросить, о ком данное стихотворение, попросить посчитать, сколько раз в тексте встречается слово *кот* (или попросить найти слово, которое повторяется), обратить внимание на то, отличаются ли слова друг от друга, чем отличаются и т. д. Иными словами, следует работать с «готовыми» языковыми формами, проводя над ними наблюдение и делая необходимые грамматические выводы.

В процессе знакомства с составом русского слова у учащихся-инофонов определенные сложности может вызвать выполнение упражнений, в которых:

а) нужно составить предложение из отдельных слов, при этом требуется изменение

форм исходных слов и последующее выделение окончания.

Например:

1. *Мальчики, спустить, парус, вода, на, и, купальня, парус, в, устроить.*

2. *Мальчики, корабль, прыгнуть, вода, с.*

б) нужно вставить пропущенные буквы (окончания) в словах из текста.

Например:

*В старом сад... дорожк... заросл... лопухами. В трав... гудел... мохнат... имел.... У крыльц... в озерах... с дождев... вод... сидел... больш... зелен... лягушк... [16, с. 43-44].*

Ученику, не владеющему предложно-падежной системой русского языка, не знающему о согласовании подлежащего и сказуемого в роде и числе, правильно выполнить подобные задания не под силу. К тому же нельзя забывать о «золотом» правиле обучения грамматике на знакомой лексике, а в данном случае придерживаться его не получится. Согласимся, что, скорее всего, возникнет необходимость семантизировать учащимся-инофонам слова *купальня, лопух, имел, крыльцо, устроить* и пр.

Итак, для оптимизации работы над темой «Формы слова. Окончание» с учащимися-инофонами требуется, на наш взгляд, соблюдение нескольких методических условий:

- тематически группировать слова для языкового анализа;
- работать по готовым образцам и моделям словоизменения;
- увеличивать количество заданий «на подстановку» и «на замену».

Так, для того чтобы не возникало дополнительных трудностей с объяснением значений слов, лексику урока можно ограничить темой «Школа». Затем показать учащимся, как меняется одно то же слово.

Образец.

На парте лежит *книга*.

В *книге* много рисунков.

Нам нужно прочитать *книгу*.

У моего друга нет *книги*.

Вопросы учителя.

- Что меняется в слове *книга*?
- Можно ли сказать, что при изменении слова *книга* изменилось его значение?
- Где находятся буквы, которые изменяются?

Таким образом, будет организован первый этап работы над понятиями – анализ

языкового материала и выделение основных признаков понятия, в нашем случае – окончания.

На втором этапе учитель обобщает признаки, устанавливает между ними связь и вводит термин «окончание». Третий этап – конкретизация понятий – проходит на новом языковом материале, но в рамках обозначенной темы урока и представленных образцов. Например, можно попросить учащихся заменить в предложениях слово *книга* словом *учебник*. При этом учитель следит, чтобы учащиеся не допускали грамматических ошибок, верно употребляя падежные формы.

Аналогичную работу можно провести с другими парами слов: *ручка и карандаш, тетрадь и линейка, ученик и ученица, урок и занятие, задача и упражнение* и др. С первым словом из пары учитель предлагает готовые предложения-образцы, второе слово учащиеся используют для замены.

В задачи педагога входит не просто углубление знаний, но и активизация мышления, формирование интереса к русскому слову, развитие речи учащихся-билингвов. Поэтому подобные задания выполняются и в качестве пропедевтических по формированию и развитию навыков согласования, на нарушения которого приходится достаточно большой процент грамматических ошибок иностранных учащихся.

Например:

У нас сегодня был интересный **урок**.

У нас сегодня было интересное **занятие**.

Наблюдение за подобными языковыми формами подводит учащихся к осознанию синтаксической функции окончания – служить для связи слов в предложении.

При изучении темы «Приставка» также возникает немало трудностей, во многом связанных с отсутствием префиксальных морфем в тюркских языках. Ребенок-инофон, как и ребенок с родным русским языком, способен понять, что в составе русского слова есть такая часть, как приставка, что приставка меняет значение слова; он может запомнить определенное количество имеющихся в русском языке приставок, изучение которых предполагает программа начального языкового образования, может выполнить упражнение на образование слов с разными приставками (например, образовать от глагола *писать* с помощью данных приставок гла-

голы *написать, выписать, записать, переписать, подписать* и др.), но сделает это формально, в большинстве случаев не понимая разницу в значении однокоренных слов и не умея верно употреблять такие слова. Поэтому рекомендуется дополнить упражнения на образование слов с помощью приставок заданиями на «вставку» полученных слов в данные предложения. При этом предложения должны быть коммуникативно значимыми, то есть употребительными в практике речи, отражающими реальные коммуникативные ситуации.

Например: Из рубрики «Говорит учитель!»:

*Нужно ... из текста новые слова (выписать).*

*В начале урока нужно ... в тетрадь дату (записать).*

*Готовое сочинение нужно ... из черновика в рабочую тетрадь (переписать).*

*Новую, чистую тетрадь нужно ... (подписать).*

*Если вы не успели выполнить упражнение, его можно ... дома (дописать).*

Выделение приставок и подбор слов с данными приставками вызывают у учащихся определенные сложности. Если в соответствии с заданием нужно выделить приставки во всех словах, задача будет решена. Чаще всего затруднения возникают в том случае, когда нужно найти слова, в которых есть приставки, а среди слов представлены языковые единицы с омонимичными элементами (приставкой и частью корня). Анализ рядов таких слов, как нам кажется, станет полезным для развития умения находить и выделять в слове приставку, связывать ее значение со значением целого слова, а также умения осознанно употреблять в речи слова с конкретными приставками.

Обозначенные задачи можно решить, например, с помощью игры «Третий лишний».

#### 1. Погода

##### **Подарок**

Попугай

Приставка *по-* выделяется только в слове *подарок*, работу с которым можно продолжить: подобрать однокоренные слова (сохранив приставку, убрав ее, заменив на другую), составить словосочетания или предложения с полученными словами, с помощью учителя

подобрать одноструктурные слова (*покупка, постройка* и пр.).

#### 2. Надеяться

Нарисовать

Наклеить

Во второй группе дети исключают слово *надеяться* и продолжают работу с двумя словами с приставкой *на-*, расширяя список глагольной лексики (*написать, начертить, намыть* и др.). Обратим внимание, что во многих глаголах приставка *на-* будет иметь не чистовидовое значение (*нашить, напеть* и пр.), поэтому потребуются дополнительные комментарии к объяснению лексического значения слов, введение их в контекст.

Особое внимание необходимо уделить некоторым префиксальным аффиксам, совпадающим со служебными словами, например, *без-, на-, от-, из-, с-, при-, не-, ни-* и др. Языковой анализ строится на материале сочетаний типа *доехал до дома, поехал по полю, отъехал от отеля, заехал за Замиром* и др.

Выполнение всех заданий носит сначала групповой характер, затем работа заменяется парной или индивидуальной.

### ВЫВОДЫ

Проблема обучения тюркоязычных школьников русскому языку ранее рассматривалась в контексте национальной школы. Современные реалии диктуют новые подходы, поскольку инофоны обучаются в поликультурных школах, овладевают русским языком на уроках с русскоязычными одноклассниками и на дополнительных коррекционных занятиях. Обучение всем аспектам языка, в том числе словообразованию и морфологии, должно основываться на достижениях функционально-коммуникативной грамматики, методики национально-языковой ориентации и когнитивной психологии. Все это возможно реализовать, если обучение осуществляется в русле этнокогнитивного подхода. В данном исследовании на основе обучения морфемной структуре русского слова показана специфика данного подхода и пути организации учебного материала при его реализации.

Таким образом, изучение темы «Состав слова» в иноязычной аудитории учащихся, для которых родным является один из тюркских языков, должно строиться с учетом спе-

цифики морфемного состава русского слова по сравнению с тюркским. Учитель опирается не на языковой опыт, а на познавательные способности учащихся, привлекая их к поэтапной работе над анализом слова в единстве формы и семантики.

Главное в организации урока – сделать процесс мыслительной деятельности учащихся-инофонов «открытым», учитель дол-

жен не просто слышать и видеть результаты мыслительных операций, но и научить ребенка выполнять эти операции, а именно: проводить сравнение и классификацию слов; устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщение; искать и выделять необходимую информацию; строить речевое высказывание на русском языке в устной и письменной формах и др.

### Список литературы

1. *Вандышев М.Н.* Как обучать детей мигрантов – вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области // *Вопросы образования.* 2019. № 2. С. 179-198. DOI 10.17323/1814-9545-219-2-179-198
2. *Деминцева Е., Зеленова Д., Космидис Е., Опарин Д.* Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмоскovie // *Демографическое обозрение.* 2017. Т. 4. № 4. С. 80-109. DOI 10.17323/demreview.v4i4.7529
3. *Забавнова М.В., Данилова М.В.* Мониторинг качества социально-педагогической работы с детьми мигрантов // *Перспективы науки и образования.* 2018. № 3 (33). С. 306-311.
4. *Akifyeva R., Alieva A.* The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2018. Vol. 11 (1). P. 106-124. DOI 10.11621/pir.2018.0109
5. *Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А.* Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // *Вопросы образования.* 2012. № 1. С. 176-199. DOI 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199
6. *Деминцева Е.Б.* Этнические vs социальные границы: дети мигрантов в школах // *Этнографическое обозрение.* 2019. № 2. С. 98-113. DOI 10.31857/S086954150004878-5
7. *Методика обучения русскому языку как неродному / под ред. И.П. Лысаковой.* М.: КНОРУС, 2019. 150 с.
8. *Каленкова О.Н.* Уроки русской речи. Книга для преподавателя. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 312 с.
9. *Русский язык в полиэтнических классах / под ред. М.Б. Багге.* СПб.: СПбАППО, 2008. 47 с.
10. *Блохина Г.В., Степанова И.Д.* Изучение темы «Состав слова» в начальной школе. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. 120 с.
11. *Баскаков Н.А.* Основные задачи историко-типологического изучения грамматики тюркских языков // *Тюркологический сборник.* М.: Наука, 1970. С. 80-92.
12. *Баскаков Н.А.* Введение в изучение тюркских языков. М.: Высш. шк., 1969. 383 с.
13. *Покровская Л.А.* Формообразование и его отношение к словообразованию и словоизменению в тюркских языках // *Советская тюркология.* 1990. № 1. С. 12-16.
14. *Кажибекоев Е.З.* Глагольно-именная корреляция гомогенных корней в тюркских языках. Алма-Ата: Наука, 1986. 272 с.
15. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 347 с.
16. *Канакина В.П.* Русский язык. Рабочая тетрадь. 3 класс. Ч. 1. М.: Просвещение, 2012.

### References

1. *Vandyshov M.N.* Kak obuchat' detey migrantov – vmeste ili razdel'no? Opyt pedagogov Sverdlovskoy oblasti [How to train migrant children – together or separately? Experience of teachers in the Sverdlovsk Region]. *Voprosy obrazovaniya – Education Issue*, 2019, no. 2, pp. 179-198. DOI 10.17323/1814-9545-219-2-179-198 (In Russian).
2. *Demintseva E., Zelenova D., Kosmidis E., Oparin D.* Vozmozhnosti adaptatsii detey migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskov'ya [Opportunities for adaptation of migrant children in schools in Moscow and the Moscow Region]. *Demograficheskoye obozreniye – Demographic Review*, 2017, vol. 4, no. 4, pp. 80-109. DOI 10.17323/demreview.v4i4.7529 (In Russian).
3. *Zabavnova M.V., Danilova M.V.* Monitoring kachestva sotsial'no-pedagogicheskoy raboty s det'mi migrantov [Monitoring the quality of social and educational work with migrant children]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2018, no. 3 (33), pp. 306-311. (In Russian).

4. Akifyeva R., Alieva A. The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, vol. 11 (1), pp. 106-124. DOI 10.11621/pir.2018.0109
5. Aleksandrov D.A., Baranova V.V., Ivanyushina V.A. Deti i roditeli-migranty vo vzaimodeystvii s rossiyskoy shkoloj [Migrant children and parents in cooperation with the Russian school]. *Voprosy obrazovaniya – Education Issue*, 2012, no. 1, pp. 176-199. DOI 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199 (In Russian).
6. Demintseva E.B. Etnicheskiye vs sotsial'nyye granitsy: deti migrantov v shkolakh [Ethnic vs Social Borders: Migrant Children in Schools]. *Etnograficheskoye obozreniye – The Ethnographic Review*, 2019, no. 2, pp. 98-113. DOI 10.31857/S086954150004878-5 (In Russian).
7. Lysakova I.P. (ed.). *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu* [Methods of Teaching Russian as a Non-Native Language]. Moscow, KNORUS Publ., 2019, 150 p. (In Russian).
8. Kalenkova O.N. *Uroki russkoy rechi. Kniga dlya prepodavateley* [Russian Speech Lessons. Book for Teachers]. Moscow, Russkiy yazyk. Kursy Publ., 2013, 312 p. (In Russian).
9. Bagge M.B. (ed.). *Russkiy yazyk v polietnicheskikh klassakh* [Russian Language in Polyethnic Classes]. St. Petersburg, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education Publ., 2008, 47 p. (In Russian).
10. Blokhina G.V., Stepanova I.D. *Izucheniye temy «Sostav slova» v nachal'noy shkole* [The Study of the Theme “Structure of Words” in Elementary School]. Pskov, Pskov State University Publ., 2000, 120 p. (In Russian).
11. Baskakov N.A. Osnovnyye zadachi istoriko-tipologicheskogo izucheniya grammatiki tyurkskikh yazykov [The main purposes of historical and typological study of the grammar of the Turkic Languages]. *Tyurkologicheskii sbornik* [Turkic Digest]. Moscow, Nauka Publ., 1970, pp. 80-92. (In Russian).
12. Baskakov N.A. *Vvedeniye v izucheniye tyurkskikh yazykov* [Introduction to the Study of Turkic Languages]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1969, 383 p. (In Russian).
13. Pokrovskaya L.A. Formoobrazovaniye i ego otnosheniye k slovoobrazovaniyu i slovoizmeneniyu v tyurkskikh yazykakh [Form-building and its relation to derivation and inflection in the Turkic languages]. *Sovetskaya tyurkologiya – Soviet Turkology*, 1990, no 1, pp. 12-16. (In Russian).
14. Kazhibekov E.Z. *Glagol'no-imennaya korrelyatsiya gomogennykh korney v tyurkskikh yazykakh* [Verb-Nominal Correlation of Homogeneous Roots in Turkic Languages]. Alma-Ata, Nauka Publ., 1986, 272 p. (In Russian).
15. Bogoyavlenskiy D.N., Menchinskaya N.A. *Psikhologiya usvoeniya znaniy v shkole* [The psychology of learning at school]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1959, 347 p. (In Russian).
16. Kanakina V.P. *Russkiy yazyk. Rabochaya tetrad'. 3 klass. Ch. 1* [Russian Language. Workbook. Grade 3. Pt 1]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Железнякова Елена Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>

Поступила в редакцию 18.09.2020 г.  
Поступила после рецензирования 23.10.2020 г.  
Принята к публикации 27.11.2020 г.

#### Information about the author

**Elena A. Zheleznyakova**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Intercultural Communication Department. The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: elenazheleznyakova@yandex.ru

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7104-5132>

Received 18 September 2020  
Reviewed 23 October 2020  
Accepted for press 27 November 2020