

Научная статья  
УДК 378.2  
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111

## Специфика формирования орфографической грамотности у детей-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку в полиэтнической образовательной среде

Татьяна Александровна ДЬЯКОВА<sup>1\*</sup>, Светлана Александровна ДЕРЯБИНА<sup>2</sup>,  
Светлана Валентиновна КОНЧАКОВА<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»  
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

<sup>2</sup>ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»  
117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

\*Адрес для переписки: [larionova86@mail.ru](mailto:larionova86@mail.ru)

**Аннотация.** В условиях полиэтнического образовательного пространства важным становится вопрос о построении процесса обучения с учетом индивидуальной специфики контингента обучающихся. Обращено внимание на малоизученный начальный этап овладения правописанием детьми-инофонами, которые оказываются в неравноправных учебных условиях, связанных с необходимостью восприятия материала на одном уровне с носителями языка, одинаковым способе оценивания уровня усвоения знаний ими. Цель исследования – описание основных лингвистических трудностей овладения правописанием на начальном этапе изучения русского языка младшими школьниками-инофонами, определение методических решений по организации уроков русского языка в начальных классах общеобразовательной полиэтнической школы. В работе проанализированы основные трудности, возникающие у детей-инофонов при овладении орфографическим материалом, рассмотрены педагогические средства и методы развития орфографических навыков и предложены организационно-методические рекомендации по формированию орфографической грамотности у учащихся-инофонов в начальных классах. Сделаны выводы о необходимости целенаправленной работы по формированию орфографической грамотности учащихся-инофонов на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе в условиях полиэтнической образовательной среды с учетом особенностей восприятия учебного материала ими, организации системной дополнительной предварительной работы, направленной на осознанное усвоение грамматических категорий русского языка.

**Ключевые слова:** учащиеся-инофоны, орфографическая грамотность, овладение правописанием, полиэтническая образовательная среда

**Для цитирования:** Дьякова Т.А., Дерябина С.А., Кончакова С.В. Специфика формирования орфографической грамотности у детей-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 104-111. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111>

Original article  
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111

## Specification of spelling literacy development among foreign children at the primary stage of Russian language education in a polyethnic educational environment

Tatiana A. DYAKOVA<sup>1\*</sup>, Svetlana A. DERYABINA<sup>2</sup>,  
Svetlana V. KONCHAKOVA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

<sup>2</sup>Peoples' Friendship University of Russia

6 Miklukho-Maklaya St., Moscow 117198, Russian Federation

\*Corresponding author: [larionova86@mail.ru](mailto:larionova86@mail.ru)

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная  
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)  
© Дьякова Т.А., Дерябина С.А., Кончакова С.В., 2021



**Abstract.** The issue of organizing the learning process taking into account the individual characteristics of students is getting more and more important in the conditions of a polyethnic educational space. We draw attention to the little-studied initial stage of mastering spelling by foreign children, who find themselves in unequal educational conditions associated with the need to perceive the material at the same level with native speakers, the same way of assessing the level of knowledge. The aim of the study is to describe the main linguistic difficulties of acquiring spelling skills at the initial stage of learning Russian by foreign students, and to determine methodic solutions for organizing Russian language lessons in a primary general polyethnic school. We analyze the main difficulties that arise among foreign language children when acquiring spelling material, consider pedagogical tools and methods for developing spelling skills, and offers organizational and methodic recommendations for the development of spelling literacy among foreign students. It is concluded that there is a need for purposeful work on the development of foreign students' spelling literacy at the initial stage of education in a general school in a polyethnic educational environment, taking into account the peculiarities of the perception of educational material by them, the organization of systemic additional preliminary work aimed at the conscious mastering of the grammatical categories of the Russian language.

**Keywords:** foreign students, spelling literacy, acquiring spelling skills, polyethnic educational environment

**For citation:** Dyakova T.A., Deryabina S.A., Konchakova S.V. Spetsifika formirovaniya orfograficheskoy gramotnosti u detey-inofonov na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku v polietnicheskoy obrazovatel'noy srede [Specification of spelling literacy development among foreign children at the primary stage of Russian language education in a polyethnic educational environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 104-111. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Россия, как поликультурное государство, ежегодно принимает множество мигрантов, значительную часть из которых составляют дети. Поступая в русскую школу, дети-инофоны, которые являются носителями

иностранного языка и соответствующей картины мира, сталкиваются с рядом трудностей, обусловленных как собственным неполноценным владением языком обучения, так и зачастую неготовностью педагогов к

грамотной организации полиэтнического образовательного пространства.

Актуальность исследования определяется обращением к малоизученному начальному этапу овладения правописанием у детей-инофонов, обучающихся совместно с носителями языка. Этот этап приходится на конец первого класса – второй класс и характеризуется, в свою очередь, сложностью распределения внимания младших школьников-инофонов между овладением новыми видами учебной деятельности, чтением и анализом текстов, в том числе художественных, формированием новых лексических, грамматических и синтаксических единиц для неродного языка и параллельно с этим усвоением правил орфографии. К тому же учащиеся-инофоны оказываются в неравноправных учебных условиях, связанных с необходимостью восприятия материала учащимися – носителями языка на одном уровне, одинаковом способе оценивания уровня усвоения знаний ими. Это связано, в первую очередь, с отсутствием специальных методических указаний и рекомендаций по индивидуальному подходу в организации работы в полиэтнических классах. К тому же «организация образовательных событий в целях успешного усвоения русского языка определяется совокупностью следующих совместно действующих факторов: условиями полиэтнической среды школы, возрастом ребенка, уровнем владения им русским языком, степенью интегрированности семьи в российскую культуру» [1, с. 449].

Изучению особенностей овладения правописанием школьниками-инофонами посвящены работы Н.Г. Агарковой, М.В. Агафоновой, Т.И. Алиевой, Т.М. Балыхиной, З.А. Барбарян, И.А. Бучиловой, Ж.В. Ганиева, Е.В. Грудевой, В.В. Гузеева, А.А. Дивеевой, Е.М. Ивановой, А.В. Никулиной, А.А. Остапенко и других исследователей [2–11]. Однако до сих пор не разработаны четкие рекомендации и тщательно проработанная система упражнений по формированию орфографических навыков у детей-инофонов для начальных классов общеобразовательной шко-

лы в условиях полиэтнической образовательной среды. Недостаточное внимание к вопросу формирования орфографических навыков у детей-инофонов на этапе начального овладения влечет за собой отсутствие научно-методических и учебно-методических материалов, что в еще большей мере подчеркивает актуальность и своевременность исследования. В связи с этим появляется необходимость анализа типичных трудностей, возникающих при овладении правописанием детьми-инофонами, и определение на этой основе методических решений по организации уроков русского языка в начальных классах общеобразовательной полиэтнической школы.

Помимо ряда психологических трудностей вхождения в новую учебную среду учащиеся-инофоны имеют ряд лингвистических трудностей в овладении всеми учебными предметами, особенно неродным русским языком. К причинам возникновения лингвистических проблем в овладении правописанием детьми-инофонами относится интерференция – последствия влияния одного родного языка на другой. М.В. Агафонова отмечает, что дома дети-инофоны, как правило, говорят только на родном языке, что осложняет их включение в новую языковую среду [3]. Многие дети пытаются думать и воспринимать информацию при помощи обоих языков, однако русские слова у них воспринимаются через призму родного. Вследствие этого явления родного языка переносятся в русскую речь, сначала в устную, а затем в письменную, что обязательно вызывает немало ошибок. В устной речи инофоны часто допускают такие же ошибки, как и в письменной, а в письменной большинство ошибок совершаются по принципу «что слышу, то пишу» [8].

Исследователи выделяют следующие распространенные примеры типичных ошибок у детей-инофонов:

- замена гласных или их пропуск: полчат (получат), пдбгут (подбегут);
- замена согласных или их пропуск: меведь (медведь), кужка (кружка);

- слитное написание предлогов со словами: влесу (в лесу);
- раздельное написание приставок со словами: при ехал, без рукий;
- морфологические ошибки: новый тетрадь, в дому, с друзьям, этот, ихний, ивойный;
- замена гласной сочетанием букв: впирьот, впирьет, фпирьот (вперед);
- семантические ошибки: вижу фильм (смотрю фильм), сделать открывание (открыть), почистила доску (вымыла доску). Такие ошибки встречаются как в заданиях по типу: «Составь предложение на тему/по образцу», так и в устной речи;
- орфографические ошибки: птенец, цырк, крипок (грибок) [8].

К наиболее частым ошибкам в письменных работах учащихся-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку И.А. Бучилова с соавт. относит:

- правила «жи, ши», «ча, ща» и «чу, шу»;
- ударные и безударные гласные в корне слова;
- парные согласные по звонкости и глухости;
- пропуски букв, искажение, дописывание лишней гласной;
- правописание согласных по звонкости и глухости на конце слов;
- правописание непронизносимых согласных;
- правописание частицы «не» с глаголами;
- изменение имен прилагательных по падежам;
- употребление безударных личных окончаний глаголов;
- пропуски, замены букв, вставка лишних букв [6].

Остановимся подробнее на причинах выделенных исследователями ошибок. В особую группу выделим из них те, которые относятся к слухо-артикуляционному типу (по классификации Н.Г. Агарковой [2]). Такие ошибки проявляются через замену графем в результате неточной дифференцировки гласных звуков-фонем по мягкости-

твердости, написание лишних букв, нарушение последовательности букв, пропуск букв. Наличие ошибок этого типа в письменных работах носителей языка и детей-инофонов говорит о нарушениях фонематического слуха и чистоты звукопроизношения, что является результатом неподготовленности ребенка к звуковому анализу слова, то есть несформированности у него умения, прежде всего, внятно и орфоэпически правильно произносить заданное слово, вычленять в нем звуки-фонемы и называть их в определенной последовательности. У инофонов причиной ошибок данной категории также является неправильное артикулирование (индивидуальное или национальное), неверное фонетическое восприятие звуков русского языка в связи с отсутствием однозначных аналогий в родном языке [9].

В выделенных М.В. Агафоновой ошибках можно говорить об еще одной категории – условно-графических ошибках, которые возникают в результате нарушения или несформированности представлений о написаниях традиционного характера (*жи-ши, ча-ща, чу-шу, чк, чн, чт, цн, шр, ци, цы, це, цо, ше, шё, шо, же, жё, жо, че, чё, чо, ще, щё*), при нарушении правил написания слов и предложений (слитно-раздельное написание слов, их перенос, написание имен собственных и заглавной буквы в начале предложения) [3].

Нетипичными для носителей языка оказываются грамматические ошибки детей-инофонов, основанные на неверном согласовании по роду, числу, падежу, выборе предлога, а также ошибки семантического характера, требующие понимания оттенков значения слов, лексической валентности и др. Причиной, как правило, становится вышеупомянутая положительная или отрицательная интерференция. Определенная категория может отсутствовать в родном языке обучающегося, оттенки значения не выражаться различными лексемами и т. д. Так, для инофонов тема «Мягкий знак на конце существительных после шипящих» не может быть представлена так же, как и для носителей языка. Определение рода для многих таких учащихся – не менее сложная задача, чем

выбор постановки/непостановки мягкого знака, так как во многих языках данная категория не имеет аналогов. При работе в данной теме требуется пропедевтическая работа по определению родов имен существительных с шипящими на конце, образование их сочетаний с притяжательными местоимениями (мой, моя, моё).

Выделенные собственно орфографические ошибки, типичные для детей-инофонов, могут быть связаны как с незнанием и непониманием правила, так и быть следствием описанных выше слухо-артикуляционных трудностей. Следует отметить, что для учащихся такой категории характерно поморфемное восприятие слова. Это положение говорит о методическом потенциале ориентации на морфемный состав слова при формировании орфографической грамотности у детей-инофонов.

Таким образом, на начальном этапе обучения дети-инофоны сталкиваются с определенными трудностями в овладении орфографическим материалом, что обусловлено как психологическими, так и языковыми причинами. В связи с чем возникает вопрос о том, как правильно организовать обучение русскому языку в полиэтнической образовательной среде.

Определим методические пути решения по организации уроков русского языка в начальных классах общеобразовательной полиэтнической школы.

**Дополнительная предварительная работа.** Для овладения правописанием детям-инофонам недостаточно работы на уроках русского языка в классе, поэтому необходимо организовывать для них дополнительные занятия в форме факультатива или внеклассных мероприятий с целью выравнивания знаний в отношении уровня восприятия учебного материала. Занятия не должны дублировать объяснение материала на совместном уроке со всем классом, а должны носить пропедевтический характер, быть направлены на семантизацию, возможно, незнакомых слов, работу с лингвистическими явлениями, интуитивно понятными носителями языка.

Дополнительные занятия могут быть направлены на осознанное усвоение грамматических категорий русского языка. Например, для русскоязычного ученика ошибка в окончании дательного падежа в примере *передать Ани* вместо *Ане* имеет фонетическую природу, связана со слабой позицией окончания, и решение орфографической задачи в таком случае сводится к выбору вопросного слова (кому?) и применению правила для окончания женского рода соответствующего падежа. Для ребенка-инофона необходимы дополнительные данные, связанные со значением падежа: дательный падеж – это адресат, для определения адресата – вопрос *кому?* и т. д. Это подчеркивает важность для преподавателя знания практической грамматики русского языка. От учителя не требуется владения языком инофона, но оптимальным считается, «если преподаватель знает русско-национальную контрастивную фонологию и лексико-грамматический материал в типологическом плане» [10, с. 14].

**Наглядность.** При объяснении грамматического или орфографического явления (на этапе знакомства с новой орфограммой) необходимо подбирать максимально доступный наглядный и дидактический материал, изложенный в простой форме (рисунки, схемы, таблицы, ассоциогаммы и т. д.), что будет способствовать формулировке учащимися правильных выводов.

**Разнообразие лексики, ее семантизация.** Повтор одного и того же словарного, фразового или текстового материала на разных этапах работы необходимо исключать. Материал должен варьироваться, быть разнообразным, постепенно усложняемым. Не дискредитируя учащихся-инофонов в глазах русскоязычных учащихся, стоит ненавязчиво семантизировать слова, которые могут оказаться незнакомыми для не носителей языка (например, гендерная принадлежность имен).

**Упражнения.** Орфографические упражнения должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Необходим комментарий грамматических значений (например, приставка *по-* вместе с суффик-



сом -ива-/-ва-/-а- – показатель длительно-прерывистого действия (*поговаривать, по-сматривать, побаиваться*) [11]. Такая работа требует специальной подготовки преподавателя. Разработка системы упражнений должна происходить с учетом психологических и методологических особенностей формирования орфографических навыков: постепенный переход от зрительного восприятия к слуховому, от простого уровня заданий к сложному, от коллективной работы к самостоятельной.

Т.М. Балыхина считает, что для преодоления трудностей в овладении правописанием необходимо использование таких орфографических упражнений, как диктанты (слуховые, зрительные, зрительно-слуховые или буквенные, звуковые, буквенно-звуковые, слоговые, словарные), самодиктанты, а также:

- копирование текста (списывание) с целью усвоения правил орфографии;
- списывание, осложненное дополнительными заданиями (заполнением пропусков, подчеркиванием определенных букв и т. д.);
- группировка слов (омографов, тематически связанных слов, слов, сходных по составу, и пр.);
- написание диктанта на фоне шума или других помех и т. д.» [4].

**Внимание к графической стороне правописания.** При подборе материала для упражнений в правописании необходимо учитывать интегрированный характер изучения

языковых аспектов, важно продолжать совершенствование графических навыков при формировании орфографических умений (умение определять звуко-буквенные соответствия в сильных позициях, видеть орфограмму в слове).

Таким образом, выделенные трудности овладения правописанием младшими школьниками-инофонами на начальном этапе изучения русского языка приводят к наличию в их письменных работах значительного количества ошибок слухо-артикуляционного и условно-графического типа. На основании этого следует говорить о необходимости целенаправленной работы по формированию орфографической грамотности учащихся-инофонов на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе в условиях полиэтнической образовательной среды.

При организации обучения надо учитывать особенности восприятия учебного материала не носителями языка. При работе с орфографическим материалом следует реализовывать дополнительную предварительную работу, регулярно прибегать к наглядному представлению информации, в том числе грамматического материала (схемы, таблицы, рисунки и др.), уделять особое внимание семантизации слов, которые могут быть многозначны или использованы впервые на уроке, использовать диктанты различных типов и упражнения, направленные на устранение ошибок регулярного характера у детей-инофонов.

#### Список литературы

1. Лептик С.А., Устинов А.Ю., Чабанец Т.А. Событийный подход к усвоению русского языка учащимися заграничных школ Министерства иностранных дел России // Русистика. 2019. № 4 (17). С. 445-459.
2. Агаркова Н.Г. Учим детей письму. 1 класс: пособие для учителя: к тетрадам по письму № 1–4 для «Букваря» В.В. Репкина, Е.В. Восторговой, В.А. Левина: (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М., 2008. 94 с.
3. Агафонова М.В. Анализ типичных ошибок учеников-инофонов // Исследования молодых ученых: материалы 5 Междунар. науч. конф. Казань: Молодой ученый, 2019. С. 92-95.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Флинта, 2015. 274 с.

5. Барбарян З.А. Алгоритмы как средство формирования орфографических умений и навыков учащихся-инофонов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5. С. 30-34.
6. Бучилова И.А., Алиева Т.И. Работа над орфографической грамотностью и расширением словаря у детей-мигрантов младшего школьного возраста на уроках русского языка в начальной школе // Вестник ЧГУ. 2014. № 4. С. 124-127.
7. Ганиев Ж.В. Как справиться с задачами обучения мигрантов русскому языку и культуре // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филологическое образование. 2013. № 1. С. 8-15
8. Грудева Е.В., Иванова Е.М., Бучилова И.А., Алиева Т. Обучение детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях консультационного центра: постановка проблемы // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2013. № 28. С. 12-19.
9. Грудева Е.В., Иванова Е.М., Бучилова И.А., Дивеева А.А. Типология ошибок в аспекте речевой деятельности детей-инофонов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6. С. 78-89.
10. Гусев В.В., Остапенко А.А. Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. 2013. № 1. С. 3-23.
11. Никулина А.В. Приемы формирования орфографической грамотности у детей-мигрантов (из опыта работы) // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2018. № 4. С. 63-67.

#### References

1. Leppik S.A., Ustinov A.Y., Chabanets T.A. Sobytiynyy podkhod k usvoenyiu russkogo yazyka uchashchimisya zagranshkol Ministerstva inostrannykh del Rossii [Event-driven approach to teaching Russian to schoolchildren of the Russian Ministry of Foreign Affairs]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2019, no. 4 (17), pp. 445-459. (In Russian).
2. Agarkova N.G. *Uchim detey pis'mu. 1 klass: posobiye dlya uchitelya: k tetradyam po pis'mu № 1–4 dlya «Bukvarya» V.V. Repkina, E.V. Vostorgovoy, V.A. Levina: (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova)* [Teaching Children to write. Grade 1: Teacher's Manual: to Writing Book for no. 1–4 for "Primer" V.V. Repkin, E.V. Vostorgov, V.A. Levin: (System of D.B. Elkonin – V.V. Davydov)]. Moscow, 2008, 94 p. (In Russian).
3. Agafonova M.V. Analiz tipichnykh oshibok uchenikov-inofonov [Analysis of typical mistakes of students-foreigners]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Issledovaniya molodykh uchenykh»* [Proceedings of the 5th International Scientific Conference "Research of Young Scientists"]. Kazan, Molodoy uchenyy Publ., 2019, pp. 92-95. (In Russian).
4. Balykhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language (New)]. Moscow, Flinta Publ., 2015, 274 p. (In Russian).
5. Barbaryan Z.A. Algoritmy kak sredstvo formirovaniya orfograficheskikh umeniy i navykov uchashchikhsya-inofonov [Algorithms as a means of forming spelling skills and abilities of foreign students]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application], 2009, no. 5, pp. 30-34. (In Russian).
6. Buchilova I.A., Aliyeva T.I. Rabota nad orfograficheskoy gramotnost'yu i rasshireniyem slovaryu u detey-migrantov mladshogo shkol'nogo vozrasta na urokakh russkogo yazyka v nachal'noy shkole [Work on spelling and expanding the vocabulary for migrant children of primary school age in Russian lessons in elementary school]. *Vestnik ChGU – Cherepovets State University Bulletin*, 2014, no. 4, pp. 124-127. (In Russian).
7. Ganiyev Z.V. Kak spravit'sya s zadachami obucheniya migrantov russkomu yazyku i kul'ture [How to cope with the tasks of teaching Russian language and culture to migrants]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologicheskoye obrazovaniye* [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Philological Education], 2013, no. 1, pp. 8-15 (In Russian).
8. Grudeva E.V., Ivanova E.M., Buchilova I.A., Aliyeva T. Obucheniye detey-migrantov mladshogo shkol'nogo vozrasta v usloviyakh konsul'tatsionnogo tsentra: postanovka problemy [Teaching migrant children of primary school age in a consulting center: setting the problem]. *V mire nauki i iskusstva: voprosy*

*filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii* [In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art History and Cultural Studies], 2013, no. 28, pp. 12-19. (In Russian).

9. Grudeva E.V., Ivanova E.M., Buchilova I.A., Diveyeva A.A. Tipologiya oshibok v aspekte rechevoy deyatelnosti detey-inofonov [Typology of errors in the aspect of speech activity of foreign children]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*, 2018, no. 6, pp. 78-89. (In Russian).
10. Guzeyev V.V., Ostapenko A.A. Metodologicheskiye osnovy obucheniya detey-inofonov pis'mu na nerodnom russkom yazyke [Methodological foundations of teaching foreign children to write in a non-native Russian language]. *Pedagogicheskiye tekhnologii* [Pedagogical Technologies], 2013, no. 1, pp. 3-23. (In Russian).
11. Nikulina A.V. Priemy formirovaniya orfograficheskoy gramotnosti u detey-migrantov (iz opyta raboty) [Methods for the formation of spelling literacy in migrant children (from work experience)]. *Yazyki i literatura v polikul'turnom prostranstve* [Languages and Literature in a Multicultural Space], 2018, no. 4, pp. 63-67. (In Russian).

#### Информация об авторах

**Дьякова Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, и.о. заместителя декана факультета филологии и журналистики по научной работе, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, [larionova86@mail.ru](mailto:larionova86@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>

**Дерябина Светлана Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация, [deryabina.sa@gmail.com](mailto:deryabina.sa@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5415-5433>

**Кончакова Светлана Валентиновна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, проректор по корпоративной политике и воспитательной работе, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, [corporate@tsutmb.ru](mailto:corporate@tsutmb.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4425-8719>

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 09.02.2021  
Одобрена после рецензирования 10.03.2021  
Принята к публикации 30.04.2021

#### Information about the authors

**Tatiana A. Dyakova**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Acting Deputy Dean of Faculty of Philology and Journalism for Research, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, [larionova86@mail.ru](mailto:larionova86@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>

**Svetlana A. Deryabina**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language and Methods of Its Teaching Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, [deryabina.sa@gmail.com](mailto:deryabina.sa@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5415-5433>

**Svetlana V. Konchakova**, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Vice-Rector for Corporate Policy and Educational Work, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, [corporate@tsutmb.ru](mailto:corporate@tsutmb.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4425-8719>

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interests.

The article was submitted 09.02.2021  
Approved after reviewing 10.03.2021  
Accepted for publication 30.04.2021