

УДК 372.46:376.684
ББК 4410.241.3+4426.819+411.2-243

DOI 10.26170/ro20-05-09
ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02

Краева Алевтина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 167; e-mail: alevsok@mail.ru

Привалова Светлана Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 167; e-mail: privalovas.75@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ
ИНОЯЗЫЧНЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ
И МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
(НА ПРИМЕРЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычные обучающиеся; дети-мигранты; грамматическая работа; имена существительные; существительные; русский язык как иностранный; начальное обучение русскому языку; дошкольники; дошкольные образовательные организации; начальная школа; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются некоторые особенности овладения грамматикой русского языка иноязычными обучающимися (на примере освоения грамматических категорий имени существительного). Изучив нормативно-правовые документы, регулирующие обучение детей-мигрантов, авторы определили направления, которые необходимо учитывать при формировании содержания образовательной программы обучения в ДОУ и начальной школе. При этом сам процесс русскоязычного образования обучающихся-мигрантов должен основываться на системном принципе, поскольку в основе обучения лежит общий коммуникативно-когнитивный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Более подробно раскрыта работа над грамматическим строем русской речи у иноязычных дошкольников и младших школьников, поскольку именно грамматика выступает основой овладения любым языком. Определяющим направлением в этой работе, начиная с дошкольного возраста, является овладение грамматикой имени существительного, такими категориями, как одушевленность / неодушевленность, род, число, предложно-падежные формы и т. д. Авторы выделяют группы приемов наблюдения над грамматическими признаками имени существительного и введения их в речевую практику: 1) включение речевых образцов использования имен существительных в учебные коммуникативные ситуации; 2) имитативные упражнения с грамматическим материалом; 3) трансформация речевых оборотов с целью правильного их использования в речи; 4) самостоятельные ответы на вопросы педагога или обучающихся-носителей языка. При знакомстве обучающихся-мигрантов с грамматикой имени существительного авторами учитываются следующие методические принципы: 1) коммуникативно-ориентированный; 2) концентрический; 3) комплексный и 4) принцип систематичности. Описывая особенности изучения грамматики имени существительного иноязычными обучающимися дошкольного и младшего школьного возраста, авторы отмечают важность одновременного овладения смыслом и функцией грамматического явления как основы активного изучения грамматики.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Краева, А. А. Особенности овладения грамматическим строем речи иноязычными дошкольниками и младшими школьниками (на примере имени существительного) / А. А. Краева, С. Е. Привалова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 87-94. – DOI: 10.26170/ro20-05-09.

Kraeva Alevtina Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Privalova Svetlana Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FEATURES OF MASTERING THE GRAMMATICAL STRUCTURE
OF SPEECH BY FOREIGN-LANGUAGE PRESCHOOLERS
AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN (ON THE EXAMPLE OF A NOUN)**

KEYWORDS: foreign language students; migrant children; grammar work; nouns; Russian as a foreign language; initial training in Russian; preschoolers; preschool educational organizations; elementary school; younger students.

ABSTRACT. The article reveals some features of mastering the grammar of the Russian language by foreign students (by the example of mastering grammatical categories of a noun). Having studied the legal documents regulating the education of migrant children, the authors determined the directions that should be taken into account when forming the content of the educational program in preschool and primary

schools. At the same time, the process of Russian-language education of migrant students should be based on a systematic principle, since the training is based on a common communicative-cognitive, activity-based and personality-oriented approach.

The article describes in more detail the work on the grammatical structure of Russian speech in foreign-language preschoolers and primary school children, since grammar is the basis for mastering any language. The defining direction in this work, starting from preschool age, is to master the grammar of the noun, such categories as animate / inanimate, gender, number, prepositional-case forms, etc. The authors distinguish groups of techniques for observing grammatical features of a noun and introducing them into speech practice: 1) inclusion of speech samples of the use of nouns in educational communicative situations; 2) imitative exercises with grammatical material; 3) transformation of speech turns in order to correctly use them in speech; 4) independent answers to questions from the teacher or native speakers. When familiarizing migrant students with the grammar of the noun, the authors take into account the following methodological principles: 1) communication-oriented; 2) concentric; 3) complex; and 4) systematic. Describing the features of studying the grammar of a noun by foreign-language students of preschool and primary school age, the authors note the importance of simultaneously mastering the meaning and function of grammatical phenomena as the basis for active learning of grammar.

FOR CITATION: Kraeva, A. A., Privalova, S. E. (2020). Features of Mastering the Grammatical Structure of Speech by Foreign-Language Preschoolers and Younger Schoolchildren (on the Example of a Noun). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 87-94. DOI: 10.26170/pe20-05-09.

Введение. Изменения социальных и экономических условий жизни заставляют многих людей мигрировать в более благоприятные условия, становясь беженцами и переселенцами. Ежегодно в число беженцев и переселенцев по разным данным входит около 160 тысяч детей. Это говорит о семейной миграции, влияющей, в свою очередь, на изменение качественного состава обучающихся дошкольных учреждений и школ: наблюдается прирост обучающихся инофонов, составляющих 20–30% от общего числа всех обучающихся [1].

Анализ нормативно-правовой документации (Конституция РФ, Закон об образовании РФ, ФГОС ДО, ФГОС НОО) показывает, что значимость обучения детей-мигрантов в образовательных учреждениях России заключается в их дальнейшей социальной и трудовой адаптации на территории Российской Федерации [17; 18]. В Стандарте профессиональной деятельности педагога категория детей мигрантов («обучающихся, для которых русский язык не является родным») рассматривается как категория детей с особыми образовательными потребностями, требующая специальных компетентностей от работающих с ними педагогов.

Рост количества детей-мигрантов в образовательных организациях приносит следующие вызовы системе образования:

- трудности включения детей-мигрантов в образовательный процесс (слабое знание русского языка, сложности вхождения в образовательный процесс в целом, необходимость адаптации языкового материала под нужды детей-мигрантов);

- практическое отсутствие методических разработок, связанных с решением задач включения обучающихся мигрантов в образовательную среду как ДОУ, так и школы.

Постановка задачи. Анализ литературы показал, что на решение проблемы овладения русским языком обучающимися-

мигрантами в условиях образовательного процесса ДОУ и школы обращается недостаточно внимания. Задачи по формированию грамматического строя речи детей дошкольного и младшего школьного возраста традиционно рассматриваются в методике речевого развития дошкольников (А. Г. Арушанова, О. С. Ушакова) [2; 16] и в методике языкового образования младших школьников (А. Н. Гвоздев, М. Р. Львов) [5; 12]. Процесс обучения русскому языку как иностранному также имеет довольно хорошее теоретическое и практическое методическое обеспечение (Г. И. Дергачева, В. Ф. Занин, З. И. Иевлева, О. С. Кузина, М. П. Чеснокова и др.) [10; 11; 13; 19].

Однако следует отметить, что использование в полной степени накопленной методической базы при организации процесса изучения детьми-мигрантами филологического цикла дисциплин в условиях дошкольного и школьного образования невозможно. Это связано, прежде всего, с тем, что иноязычные обучающиеся овладевают языковой, речевой и коммуникативной компетенциями не в отдельности от русскоговорящих обучающихся, а вместе с ними, в едином образовательном пространстве. Педагог сталкивается с необходимостью специального отбора методов и приемов организации освоения языкового материала и включения его в речевую практику иноязычных обучающихся. Методические рекомендации по формированию грамматического строя речи обучающихся-инофонов в условиях современного российского дошкольного и школьного образования отсутствуют.

Целью исследования является выявление особенностей овладения детьми-мигрантами дошкольного и младшего школьного возраста грамматическим строем русской речи (на примере имени существительного), определение методов и приемов решения задач языкового образования иноязычных обуча-

ющихся в условиях ДООУ и школы.

Методология исследования. В соответствии с ФГОС ДО и ФГОС НОО целью обучения русскому языку, начиная с первых дней поступления ребенка в образовательное учреждение, является коммуникативное ориентирование всего обучающего процесса. Библиографический анализ проблемы (У. Вайнрайх, Ю. Д. Дешериев, А. П. Жлуктенко, Т. Ю. Уша и др.) обучения мигрантов дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что принципами овладения русским языком иноязычными обучающимися должны стать принцип опоры на живое общение, принцип активного самостоятельного познания языковых законов, принцип уважения личности обучающихся, принцип культуросообразности [3; 6; 7].

Соотнесение грамматического уровня языка с его коммуникативной целью – основная задача методики обучения русскому языку. Успешное изучение грамматики помогает не столько в овладении самим языком, сколько в правильном речевом оформлении. Именно поэтому грамматические темы занимают значительное место в процессе обучения русскому языку детей-инофонов, начиная с периода дошкольного детства. Грамматически верные фразы, предложения намного легче сразу учиться встраивать в процесс общения, чем затем тратить усилия и время на исправление грамматических ошибок [11].

Таким образом, овладение коммуникацией на языке становится задачей современных методик изучения русского языка, но обилие грамматического материала и необходимость его изучения в довольно сжатые сроки значительно усложняет и замедляет этот процесс. Перед учителями и педагогами дошкольного детства встает задача – научить детей-билингвов общаться на русском языке правильно и не тратить при этом долгие годы обучения.

Решение проблемы организации русскоязычного обучения иноязычных детей дошкольного и младшего школьного возраста необходимо выстраивать на основе положений когнитивного познания, системного подхода к обучению, лично-ориентированного учебного взаимодействия, системно-деятельностного принципа образования, опирающихся на требуемые ФГОС ДО и ФГОС НОО компетентностные характеристики обучающихся.

Результаты исследования и об-суждение. Морфологическое и синтаксическое направление работы в методике развития речи идут параллельно, т. к. части речи реализуют свою функцию в составе словосочетаний и предложений. Педагогу необходимо соблюдать следующие момен-

ты. Во-первых, требуется учитывать сочетаемость некоторых частей речи. Например, имена прилагательные свободно согласуются с существительными, но в то же время не вступают в непосредственные синтаксические связи с глаголами. Во-вторых, самостоятельные части речи способны выполнять в предложении роль как главных, так и второстепенных членов, в отличие от служебных. В-третьих, части речи обладают текстообразующими свойствами, соединяя предложения различными видами связи.

Таким образом, создавая условия для овладения морфологической стороной речи параллельно с синтаксическим направлением работы в период дошкольного возраста, необходимо показывать текстообразующие возможности и добиваться, чтобы ребенок пользовался ими в своей собственной речевой практике.

В различных языках одно из ведущих мест среди самостоятельных частей речи занимает имя существительное. Существительные имеют разнообразные семантические возможности, реализуют разнообразные синтаксические функции в предложении, в словосочетаниях и предложениях могут выступать как главное или зависимое слово [15].

Г. А. Анисимов, С. Д. Ашурова, Г. Г. Буржунов и др. отмечают принципиальные различия в функционировании существительных в разных языках [14]. Эти различия, прежде всего, проявляются в сочетаниях с определяемыми словами. Авторы отмечают, что в абхазо-адыгской, тюркской, финно-угорской группах определения примыкают к существительным, в отличие от русского языка определение согласуется с существительным (любое определяемое слово согласуется с существительным в роде, числе и падеже или лице). Для дошкольников-мигрантов определенную трудность представляют значения каждого падежа и способы их выражения. В отличие от других языков, в русском языке падежные формы связаны с родовой принадлежностью, с категорией одушевленности-неодушевленности. Например, родовая принадлежность существительного проявляется не только в именительном падеже, но и во всей синтаксической конструкции. Соответственно, определенная трудность представлена в предложно-падежных конструкциях, если учитывать, что в некоторых языках нет предлогов – значение может передаваться порядком слов, аффиксами.

Категорию одушевленности-неодушевленности дошкольники узнают в практической деятельности. Педагог в процессе рассматривания картин задает вопросы *кто?* или *что?* к существительным, обозначаю-

щим людей, животных, насекомых и т. д. Может показаться, что эта тема не вызывает трудностей: обычно дошкольники в собственной речевой практике правильно употребляют одушевленные и неодушевленные имена существительные в формах винительного падежа, в том числе, правильно согласуют с существительными прилагательные. Но в таких языковых группах, как, например, финно-угорской, тюркской, абхазо-адыгской, существительные имеют свою классификацию:

– слова, обозначающие только людей независимо от пола и возраста; к такой группе слов ставится вопрос *кто?* (*Кто пришел? Мальчик и девочка?*);

– слова, обозначающие остальные предметы, в том числе животных, птиц, насекомых, рыб; к ним ставится вопрос *что?* (*Что пришло к перрону? Поезд*).

В этих случаях надо обратить внимание на разграничение подобной лексики, т. к. присутствуют только семантические различия – грамматические показатели не имеют. В речевом материале должно учитываться дифференцированное употребление одушевленных и неодушевленных существительных в сочетании с переходными глаголами: различие проявляется в формах винительного падежа [14; 19].

Внимание необходимо уделить правильному согласованию глаголов с вопросительными местоимениями, т. к. встречаются ошибки в согласовании глаголов-сказуемых с вопросительными местоимениями *кто?* и *что?* Употребляют по отношению к неодушевленным предметам местоимение *кто?* (*Кто лежат в шкафчике?*); по отношению к одушевленным существительным путают мужской и женский род (*Кто пришла? – о мальчике*). Педагог целенаправленно ставит вопросы, например, по сюжетной картине, где глагол ставится в форме единственного числа, хотя речь может идти о нескольких предметах (*Что лежит в шкафу? В шкафу лежат футболка, колготки, носки, расческа*). В собственной речи педагог демонстрирует, что глагол в прошедшем времени с местоимением *кто?* имеет форму мужского рода (*Кто пришел домой? Мама пришла. Папа пришел. Родители пришли*), с местоимением *что?* согласуется в форме среднего рода (*Что выпало на улице? На улице выпал снег. Снег белый и холодный*).

Усвоение категории числа существительных не представляет особой трудности, поскольку дошкольники легко различают единственное и множественное число (один – много), что изменение существительных по числам передается с помощью окончания. Определенную трудность пред-

ставляет овладение грамматическими средствами образования соотносительных форм числа, нормами употребления существительных, имеющих формы только единственного или множественного числа. По аналогии с родным языком дошкольники-мигранты ко всем существительным пытаются прибавлять одно и то же окончание (*стул – стулы*), в том числе действуют по аналогии (*стол – столы*). Что касается детей подготовительного возраста, то они, уловив многообразие средств выражения форм числа в русском языке, часто затрудняются в выборе нужного окончания слов (*матрешек или матрешков, котят или котенков*).

Трудности возникают при построении синтаксических конструкций в глагольном управлении (*Кидать на корзину мяч*); ошибки словоупотребления в этом же управлении объясняются бедным словарем и незнанием лексической сочетаемости слов (в процессе беседы по произведению Н. Носова «Живая шляпа»: «*Маленький котенок уцепился ногой за шляпу*»).

Методически целесообразно формировать умение устанавливать зависимость между словами, т. к. формы падежей определяют роль существительного в предложении и выражают связь между словами. В диалоговой форме, по следам прочитанных произведений, вопросы помогают установить это соответствие. Педагог продумывает вопросы таким образом, чтобы при ответах на них дошкольник в собственной речи интуитивно мог почувствовать основное и зависимое слово в паре. Приведем пример беседы по сказке «Три медведя»:

– Кто пришел в домик к трем медведям? (*Девочка*)

– Что увидела девочка на столе? (*Увидела чашки*)

– Какой ложкой начала есть девочка из чашки? (*Большой ложкой*).

Если говорить о некоторых особенностях, то не следует вводить в речевые игры как можно больше конкретных значений того или иного падежа, лучше обратиться внимание на те, которые часто встречаются и легко воспринимаются дошкольниками. Например, родительный принадлежности (*Чей хвост? – хвост белки, медведя, лисы и т. п.*), винительный прямого объекта (*Что мы будем делать завтра? – будем поливать цветы, рисовать картину, читать книгу и т. п.*), творительный орудия действия (*Кто чем защищается? – кошка когтями или лапой, слон хоботом, коза рогами и т. д.*).

Как показывает практика, эти значения детьми усваиваются достаточно легко. При определении значений падежей необходимо исходить из синтаксических отношений,

важно обучать детей связям слов в синтаксических конструкциях и введению падежных форм в необходимой лексической наполняемости (сочетание глаголов с существительными) [15].

По мнению А. С. Анисимова, С. Д. Ашуровой, Г. Г. Буржунова и др., от усвоения форм родительного падежа зависит успех работы по овладению всей системой склонения имен существительных во множественном числе [14]. От формы родительного падежа легко перейти к особенностям употребления имен существительных в формах других падежей во множественном числе.

Таким образом, становится очевидным методический принцип освоения грамматики детьми-мигрантами – отбирая языковой материал, включать его в специально созданные коммуникативные ситуации обучения. Самостоятельная работа иноязычных обучающихся с речевыми образцами, их взаимодействие с русскоязычными обучающимися в рамках групповой работы позволяют мигрантам овладевать грамматическими знаниями, проникать в особенности употребления той или иной грамматической формы.

Формирование языковой компетенции мигрантов в изучении русского языка происходит только в совокупности с процессом формирования их речевой компетентности [19]. При этом необходимо помнить, что у мигрантов, в отличие от русскоговорящих обучающихся, отсутствует врожденное бессознательное понимание грамматических значений русского языка. Следовательно, в процессе школьного обучения русскому языку изучение всего грамматического материала должно осуществляться для мигрантов на сознательном уровне, а затем уже переводиться на бессознательный уровень. Необходимость передавать смысл высказывания, пользуясь верными грамматическими категориями, занимает первостепенное место в системе задач методики обучения русскому языку детей-мигрантов.

Одним из самых распространенных приемов обучения является использование на этапе анализа языкового материала таких вопросов и ответов, которые в дальнейшем становятся для мигрантов речевыми образцами использования грамматических категорий в речевой практике. Так, ознакомление в школьном обучении с предложно-падежными формами слова может выглядеть следующим образом. Сначала учитель вместе с обучающимися рассматривает иллюстрацию, сопровождая процесс пояснениями: *Рассмотрим иллюстрацию. Вот стоит стол. Стул стоит у стола. Кукла сидит на столе. Слон сидит под столом.* В зависимости от уровня знаний русского язы-

ка обучающихся-мигрантов описание иллюстрации может сопровождаться графической или жестовой помощью.

Затем учитель предлагает прочитать текст и сказать, соответствует ли он представленной иллюстрации. Учащимся предлагается текст, который получился при рассмотрении иллюстрации: *Вот стоит стол. Стул стоит у стола. Кукла сидит на столе. Слон сидит под столом. Где сидит медведь? А клоун?* Прочитав текст, обучающиеся отыскивают слово, которое встречается чаще других. Учитель выписывает его на доске, а ниже располагает все формы слова «стол», которые имеются в тексте: *у стола, на столе, под столом.* Далее обучающимся предлагается сравнить выписанные слова и выяснить, какая часть слова меняется и отчего это происходит. Таким образом, вводится представление о предложно-падежных формах слова. Отвечая на вопросы, содержащиеся в тексте, иноязычные обучающиеся практически осваивают грамматическую категорию падежа, используя при этом речевые образцы самого текста (*Клоун сидит на столе. Медведь сидит под столом.*)

Следующим этапом в изучении категории падежа становится самостоятельное выполнение иноязычными обучающимися ряда устных заданий: описание иллюстраций, подобных иллюстрации-образцу, ответы на вопросы преподавателя и одноклассников. Таким образом, прием предъявления языкового материала с его устным опережением позволяет обучающимся-мигрантам включать грамматические категории в речевую практику, не заостряя свое внимание лишь на их графической форме. Предлагая текст в письменной форме, учитель или обучающиеся-носители языка читают его, а обучающиеся-мигранты следят глазами по тексту, тем самым наблюдая изменение графической оболочки слов вслед за изменением смысла высказывания.

На следующем этапе учитель уже задает аналогичные вопросы каждому обучающемуся: *Где лежит книга? Где лежит тетрадь? Где лежит ручка?*, а учащиеся должны ответить по модели речевого образца, например: *Книга лежит на столе; тетрадь лежит на столе; ручка лежит на столе.* При этом необходимые мигрантам на этом этапе словоформы (например, местонахождение называемых предметов) должны быть наглядно представлены. Далее, работая над решением задач обогащения синтаксического строя речи обучающихся, педагог объединяет ответы и выстраивает предложение, осложненное однородными членами предложения, в данном примере подлежащими (*Книга, тет-*

радь и ручка лежат на столе).

Таким образом, иноязычные обучающиеся на практике осознают, что смена окончаний у имен существительных единственного числа указывает на местоположение определенных предметов, отвечают на вопрос «Где?», в предложении употребляются в функции обстоятельства места. Textoобразующий фактор позволяет двигаться в изучении грамматики от текста к языковому явлению, от грамматической формы слов к речевому смыслу. Одновременное овладение смыслом и функцией грамматического явления – основа активного изучения грамматики [10].

Еще одним способом введения грамматического материала в речевую практику является индуктивный способ, основанный на речевой догадке. Так, с целью обобщения и систематизации грамматических категорий учитель предлагает иноязычным обучающимся ответить на вопросы: *Где лежит синий мяч? А где красный мяч? Где сидит большая кукла? А где маленькая?* Отвечая на поставленные вопросы, мигранты опираются на имеющиеся у них речевые образцы, но при этом им требуется самостоятельно включить в синтаксическую конструкцию определение, выраженное именем прилагательным (*Синий мяч лежит под столом. Красный мяч лежит около стола. Большая кукла сидит на столе, а маленькая кукла под столом*).

К этой форме подачи грамматического материала близок принцип, когда явление дается без объяснения, когда учащихся просят запомнить грамматическую форму как типовое выражение. Широко распространенный в методике обучения иностранным языкам имитативный принцип обучения, когда необходимо многократно прослушать, запомнить, а затем повторить речевую фразу, требует в процессе обучения русскому языку детей-мигрантов изменения. Важно не только дать готовые речевые клише, но и включить их в коммуникативную ситуацию, создавая тем самым ситуацию реального общения.

Среди подобных имитативных упражнений выделяются несколько видов, например, ответы на простые вопросы (*Кукла сидит на столе? – Да, кукла сидит на столе. Медведь сидит на столе? – Нет, медведь не сидит на столе*), ответы на альтернативные вопросы (*Кукла сидит на столе или на стуле? – Кукла сидит на столе. Медведь сидит на столе или под столом? – Медведь сидит под столом*), уточняющий ответ на предложенную речевую фразу (*Кукла сидит на столе. – Кукла? – Да, кукла. Кукла сидит на столе. – Сидит? – Да, она сидит*), согласие или несогласие с предложенной речевой фразой

(*Кукла сидит на столе. – Да, кукла сидит на столе. Медведь сидит на столе. – Нет, медведь не сидит на столе*).

Наряду с ситуативным приемом усвоения грамматических форм, когда обучающимся мигрантам предлагается активно включиться в коммуникативную ситуацию, приближенную к ситуации реального общения, следует обозначить еще один прием овладения грамматическими формами имени существительного – предметный [19]. Сущность использования предметного приема запоминания грамматических значений заключается в соотношении языкового материала с реальными предметами, находящимися в учебном классе или принесенными обучающимися-мигрантами.

Так, для введения категории рода имен существительных подбираются предметы, имеющие в своем названии типичные родовые характеристики. Иноязычные обучающиеся сначала вслед за учителем называют все представленные предметы (пенал, ластик, окно, сердце, ручка, книга и т. д.). Далее учитель предлагает назвать предмет и сказать, где он находится (*Это пенал. Он лежит на столе. Это окно. Оно в классе. Это ручка. Она в пенале*). Отвечая на поставленный вопрос, обучающиеся мигранты тренируются соотносить слово-название предмета с замещающим его местоимением. Завершая работу по наблюдению за языковым материалом, учитель записывает все названные слова в три столбика, в соответствии с местоимениями «он», «она», «оно» и выделяет типичные признаки грамматической категории рода имен существительных (*он – пенал, ластик; оно – окно, сердце; она – ручка, книга*). Таким образом, введение грамматической категории рода имен существительных произошло через осуществление активных речевых действий с предметами.

Заключение. Исходя из представленного нами описания вопросов методики обучения русскому языку иноязычных обучающихся, становится очевидной роль грамматического материала в успешном и скорейшем освоении всей языковой системы русского языка. основополагающим принципом в обучении мигрантов русскому языку является коммуникативный принцип.

В работе над овладением грамматическими категориями имени существительного детьми-мигрантами необходимо учитывать особенности их родного языка, отбирая языковой материал, включать его в обучающие речевые ситуации. Основными принципами введения грамматического материала становится концентризм (расширение и уточнение уже изученных грамматических категорий за счет введения новых лексиче-

ских единиц), комплексность (взаимосвязь языковой, речевой и коммуникативной компетентности в обучении мигрантов) и систематичность (введение грамматического материала постепенно, основываясь на принципе «от простого к сложному»).

При организации образовательного процесса в ДООУ и начальной школе использовать следующие приемы наблюдения над грамматическими признаками имени суще-

ствительного и введения их в речевую практику: 1) включение речевых образцов использования имен существительных в учебные коммуникативные ситуации; 2) имитативные упражнения с грамматическим материалом; 3) трансформация речевых оборотов с целью правильного их использования в речи; 4) самостоятельные ответы на вопросы педагога или обучающихся-носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптация детей мигрантов в школе : методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ / Е. Л. Омельченко, Ю. В. Андреева, Е. Л. Лукьянова [и др.]. – Ульяновск : НИЦ «Регион», 2015. – 100 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Формирование грамматического строя речи : методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 296 с.
3. Вайнрайх, У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – Киев : Наукова думка, 1979. – 260 с.
4. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / под ред. А. А. Миролюбова, З. Ю. Сосенко. – М., 1976. – 207 с.
5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
6. Дешериев, Ю. Д. Развитие национально-русского двуязычия / Ю. Д. Дешериев. – М., 1976. – 368 с.
7. Жлуктенко, А. П. Лингвистические аспекты двуязычия / А. П. Жлуктенко. – Киев, 1974. – 174 с.
8. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Закирьянов, К. З. Двуязычие и интерференция / К. З. Закирьянов. – Уфа, 1984. – 80 с.
10. Занин, В. Ф. Просто грамматика / В. Ф. Занин // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2005. – С. 261-335.
11. Иевлева, З. И. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З. И. Иевлева. – М., 1981. – 145 с.
12. Львов, М. Р. Общие вопросы методики русского языка / М. Р. Львов. – М. : МГПИ, 1983. – 88 с.
13. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина, Н. М. Малашенко [и др.]. – М., 1986. – 247 с.
14. Методика обучения русскому языку в 5–11 классах нерусских школ с родным языком обучения : пособие для учителя / Г. А. Анисимов, С. Д. Ашурова, Г. Г. Буржунов [и др.] ; под ред. Н. Б. Экбы. – СПб. : Отд-ние изд-ва «Просвещение», 1995. – С. 95-119.
15. Овладение иноязычными обучающимися дошкольного и младшего школьного возраста лексикой в процессе изучения русского языка // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 70-76.
16. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института психотерапии, 2001. – 256 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с.
18. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2015. – 33 с.
19. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / М. П. Чеснокова. – М. : МАДИ, 2015. – 132 с.

REFERENCES

1. Omel'chenko, E. L., Andreeva, Yu. V., Luk'yanova, E. L., et al. (2015). *Adaptatsiya detey migrantov v shkole* [Adaptation of migrant children at school]. Ulyanovsk, NITs «Region». 100 p.
2. Arushanova, A. G. (2005). *Rech' i rechevoe obshchenie detey: Formirovanie grammaticheskogo stroya rechi* [Speech and verbal communication of children: Formation of the grammatical structure of speech]. 2nd edition. Moscow, Mozaika-Sintez. 296 p.
3. Vaynraykh, U. (1979). *Yazykovye kontakty* [Language contacts]. Kiev, Naukova dumka. 260 p.
4. Mirol'yubova, A. A., Sosenko, Z. Yu. (Eds.). (1976). *Voprosy obucheniya russkomu yazyku inostrantsev na nachal'nom etape* [Questions of teaching Russian to foreigners at the initial stage]. Moscow. 207 p.
5. Gvozdev, A. N. (2007). *Voprosy izucheniya detskoy rechi* [Questions of studying children's speech]. Moscow, Detstvo-Press. 472 p.
6. Desheriev, Yu. D. (1976). *Razvitie natsional'no-russkogo dvuyazychiya* [Development of national-Russian bilingualism]. Moscow. 368 p.
7. Zhluktenko, A. P. (1974). *Lingvisticheskie aspekty dvuyazychiya* [Linguistic aspects of bilingualism]. Kiev. 174 p.
8. Zimnyaya, I. A. (1991). *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow, Prosveshchenie. 222 p.
9. Zakir'yanov, K. Z. (1984). *Dvuyazychie i interferentsiya* [Bilingualism and interference]. Ufa. 80 p.
10. Zanim, V. F. (2005). *Prosto grammatika* [Just grammar]. In *Zhivaya metodika dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow, pp. 261-335.

11. Ievleva, Z. I. (1981). *Metodika prepodavaniya grammatiki v prakticheskom kurse russkogo yazyka dlya inostrantsev* [Methods of teaching grammar in the practical course of the Russian language for foreigners]. Moscow. 145 p.
12. L'vov, M. R. (1983). *Obshchie voprosy metodiki russkogo yazyka* [General questions of the methodology of the Russian language]. Moscow, MGPI. 88 p.
13. Dergacheva, G. I., Kuzina, O. S., Malashenko, N. M., et al. (1986). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the initial stage]. Moscow. 247 p.
14. Anisimov, G. A., Ashurova, S. D., Burzhunov, G. G., et al. (1995). *Metodika obucheniya russkomu yazyku v 5–11 klassakh nerusskikh shkol s rodnym yazykom obucheniya* [Methods of teaching Russian in grades 5–11 of non-Russian schools with a native language of instruction] / ed. by N. B. Ekby. Saint Petersburg, Otd-nie izd-va «Prosveshchenie», pp. 95-119.
15. Ovladenie inoyazychnymi obuchayushchimisya doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta leksikoy v protsesse izucheniya russkogo yazyka [Mastering foreign language learners of preschool and primary school age vocabulary in the process of learning Russian]. (2019). In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 70-76.
16. Ushakova, O. S. (2001). *Razvitie rechi doshkol'nikov* [Speech development of preschoolers]. Moscow, Izdatel'stvo Instituta psikhoterapii. 256 p.
17. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Preschool Education]. (2014). Moscow, UTs «Perspektiva». 32 p.
18. *Federal'nyy gosudarstvennyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Standard of Primary General Education]. (2015). Moscow, Prosveshchenie. 33 p.
19. Chesnokova, M. P. (2015). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methodology for teaching Russian as a foreign language]. Moscow, MADI. 132 p.