

Научная статья

УДК 373

doi: 10.47475/1994-2796-2022-10119

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРАКТИК ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ГЛУБИННОГО ИНТЕРВЬЮ

**Олеся Ильясовна Шарафутдинова¹, Елена Геннадьевна Доронина²,
Юлия Викторовна Казакова³**

^{1,2,3}Южно-Уральский государственный университет (национально-исследовательский университет), Челябинск, Россия

¹sharafutdinovaoi@susu.ru

²doroninaeg@susu.ru

³kazakovayv@susu.ru

Аннотация. Рассматривается вопрос о выявлении трудностей обучения детей-мигрантов и наиболее эффективных методических приемах, применяемых в педагогической деятельности. В качестве основного метода исследования выступает глубинное интервью, демонстрирующее опыт работы конкретных учителей, индивидуальные трудности и подходы. Анализ полученных материалов позволяет определить как общие положения, так и частные случаи, связанные с обучением детей-мигрантов.

Ключевые слова: дети-мигранты, глубинное интервью, методические приемы, практики обучения

Финансирование: Соглашение № 073-15-2021-2008 между Министерством просвещения Российской Федерации и федеральным государственным автономным образовательным учреждением высшего образования «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)».

Для цитирования: Шарафутдинова О. И., Доронина Е. Г., Казакова Ю. В. Выявление практик обучения детей-мигрантов посредством глубинного интервью // Вестник Челябинского государственного университета. 2022. № 1 (459). Филологические науки. Вып. 127. С. 166—173. doi: 10.47475/1994-2796-2022-10119.

Original article

IDENTIFICATION OF TRAINING PRACTICES FOR MIGRANT CHILDREN THROUGH IN-DEPTH INTERVIEWS

Olesya I. Sharafutdinova¹, Elena G. Doronina², Yuliya V. Kazakova³

^{1,2,3}South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

¹sharafutdinovaoi@susu.ru

²doroninaeg@susu.ru

³kazakovayv@susu.ru

Abstract. The article considers the issue of identifying the difficulties of teaching children-migrants and the most effective methodological techniques used in pedagogical activity. The main research method is in-depth interviews, demonstrating the work experience of specific teachers, individual difficulties and approaches. The analysis of the materials received allows us to determine both general provisions and special cases related to the education of migrant children.

Keywords: migrant children, in-depth interviews, methodological techniques, training practices

For citation: Sharafutdinova OI, Doronina EG, Kazakova YuV. Identification of training practices for migrant children through in-depth interviews. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2022;1(459), Philological Sciences, 127:166-173. (In Russ.). doi: 10.47475/1994-2796-2022-10119.

Введение

На протяжении последних десятилетий наблюдается значительный рост миграции из стран постсоветского пространства. Челябинская область, являясь приграничной, имеет большой международный миграционный приток: по данным Росстата за январь — октябрь 2021 года, миграционный прирост из государств — участников СНГ составил более шести тысяч человек, при этом около трех с половиной тысяч мигрантов прибыли из республик Средней Азии [8]. Ежегодно в Челябинской области более 500 вновь прибывших детей-мигрантов приступают к обучению в школах и становятся категорией обучающихся, имеющей особые образовательные потребности. Необходимо отметить, что система образования серьезно реагирует на новые запросы обучающихся-мигрантов: в Таджикистане, Узбекистане, Киргизии создаются школы с обучением на русском языке по российским образовательным стандартам, куда направляют российских педагогов для обучения школьников; в российских регионах для детей мигрантов открываются центры открытого образования и обучения русскому языку, разрабатываются курсы повышения квалификации и методические материалы для учителей и классных руководителей. На заседании Совета по межнациональным отношениям 30 марта 2021 г. министр просвещения РФ С. С. Кравцов отметил, что готовится комплексная система оценки индивидуальных образовательных потребностей детей мигрантов, которая будет не только выявлять уровень владения ребенком русским языком и возможные проблемы при освоении им общеобразовательной программы, она позволит в дальнейшем сформировать для него необходимую образовательную траекторию, а также программу психолого-педагогического сопровождения [6]. Таким образом, изучение практик адаптации детей-мигрантов, а также обучения русскому языку и на русском языке является первоочередной задачей для построения эффективной работы с детьми-мигрантами.

Н. В. Никулина определяет образовательную практику как совокупность подходов, методов и приемов, обеспечивающих решение актуальной задачи образовательного процесса, пригодную для трансляции, то есть использования в новых условиях [9]. Анализ образовательных практик позволяет выявить эффективный, инновационный авторский, пригодный для использования в новых условиях педагогический опыт обучения детей-мигрантов.

Методы и материалы

Исследование проводилось методом глубинного интервью. Глубинное интервью представляет собой полуформализованное (или полуструктурированное) интервью исследовательского характера. В интервью такого типа акцент делается на личный опыт эксперта. Этот метод относят к «качественным», то есть к методам, основанным на «понимании», восходящим к идеям М. Вебера о «понимающей социологии» [3]. В глубинном интервью исследователь получает информацию в процессе личностного общения интервьюера и реципиента в отличие от так называемых «количественных», основанных на формализованных техниках опроса [4. С. 103].

Для выявления опыта обучения детей-мигрантов применение этого метода считаем наиболее эффективным, поскольку он предполагает нарратив реципиента, воплощающий индивидуальный опыт человека и являющийся, таким образом, лучшим способом передачи этого опыта [5. С. 37]. Вслед за Н. А. Мартыановой, считаем преимуществами этого метода возможность зондирования (набор приемов, побуждающих собеседника к максимально искренним и полным ответам, — например, уточняющие вопросы, повтор вопроса через определенное время, использование пауз, различной интонации), возможность использования визуальных материалов [7. С. 115], невербальных компонентов общения.

Достоверность результатов, полученных методом глубинного интервью, во многом зависит от предварительной подготовки интервьюера: его знакомства с болевыми точками исследования, проработкой необходимого теоретического материала до начала интервью, умения организовать общение в непринужденной, понимающей атмосфере. Безоценочность реакций интервьюера, его умение следовать за развитием мысли собеседника особенно важны для предотвращения «эффекта интервьюера» [2. С. 60]. Для создания положительного фона общения опытные исследователи используют различные техники создания аттракции, в том числе просьбы к реципиенту рассказать о себе, об опыте в какой-либо сфере, приемы.

Другой вопрос, связанный с достоверностью исследования, — количество глубинных интервью, необходимых для обоснованного формулирования выводов. Исследователи называют разные цифры: от 10 до 60. Наиболее обоснованной представляется точка зрения профессора М. А. Анипкина, высказываемая им в лекциях, согласно которой

исследователь должен ориентироваться не просто на определенную цифру, а на содержание получаемой информации: если на один и тот же вопрос перестают поступать новые в смысловом отношении ответы, то количество взятых интервью можно считать достаточным. Вслед за М. А. Анипкиным, считаем необходимым использовать метод «снежного кома», в соответствии с которым при упоминании реципиентом имени другого человека глубинное интервью берется и у этого человека, чтобы «избежать “шумов”, неизбежных при интервьюировании знакомого человека» [1. С. 290].

Глубинное интервью относится к качественным методам исследования и предполагает уточнение получаемой в процессе беседы информации, что неизбежно приводит к отклонению от заранее подготовленных вопросов при удерживании основной темы разговора. Очень важна видеофиксация беседы: в процессе самого разговора интервьюер сосредоточен на содержании разговора, поскольку должен задавать вопросы, фиксировать полученную информацию, определять логику развития беседы.

Глубинные интервью выстраивались по следующей схеме:

1. Вхождение в беседу, рассказ о цели интервью, фатический диалог.

2. Сколько детей-мигрантов учится в Вашем классе?

3. Вы давно работаете с детьми-мигрантами?

4. Каковы наибольшие сложности у детей-мигрантов в освоении ими базового школьного курса русского языка?

5. Какие особенности интереса и мотивации к изучению русского языка у детей-мигрантов Вы можете отметить?

6. Вспомните случаи, когда какой-то прием оказался особенно удачным при обучении ребенка-мигранта. Расскажите о своих удачных находках.

7. Случались ли неудачи? Что Вас больше всего тревожит/печалит в работе с детьми-мигрантами?

8. Если бы у Вас были неограниченные ресурсы при организации учебного процесса, что бы Вы сделали? Как организовали бы работу?

9. Ваш стаж преподавания русского языка.

В ходе исследования было опрошено шесть реципиентов, сделаны соответствующие видео- и аудиозаписи. Отбор опрашиваемых был обусловлен следующими факторами: 1) работа в качестве учителя русского языка или педагога дополнительного образования, обучающего русскому языку; 2) наличие в классе (группе) детей-мигрантов; 3) активные поиски эффективных приемов обучения иноязычных детей. При этом

наличие или отсутствие специального образования по специфике преподавания русского языка как иностранного/неродного не учитывались на этапе отбора реципиентов.

Краткая информация об участниках:

1) Реципиент № 1 (ЕА) — учитель русского языка и литературы со стажем работы 35 лет, 7 из них были связаны с обучением детей-мигрантов в классе с русскоязычными детьми. Специальное образование отсутствует, однако посещались вебинары, посвященные проблемам обучения русскому языку как неродному.

2) Реципиент № 2 (НС) — учитель русского языка и литературы со стажем работы 5 лет, 1,5 года из них были связаны с обучением детей-мигрантов в классе с русскоязычными детьми (5—6-й класс). Специальное образование по методике преподавания РКИ/РКН отсутствует. В классе учился один ребенок-мигрант. Опыт работы с детьми-мигрантами — 1,5 года (5—6-й класс).

3) Реципиент № 3 (АШ) — учитель русского языка и литературы со стажем работы 3 года, первый год связан с обучением детей-мигрантов в классе с русскоязычными детьми (7-й класс). У реципиента есть специальное образование по методике обучения русскому языку как иностранному, опыт работы с иностранными слушателями по программе подготовки к поступлению в вуз.

4) Реципиент № 4 (ЕН) — учитель русского языка и литературы со стажем работы 35 лет. Работает с детьми-мигрантами около 5 лет, имеет дополнительную подготовку в области преподавания русского языка как иностранного.

5) Реципиент № 5 (МБ) — учитель русского языка и литературы со стажем работы 35 лет, директор школы. Работает с детьми-мигрантами не менее 10 лет.

6) Реципиент № 6 (ОА) — учитель начальных классов, заместитель директора. Стаж работы — 35 лет. С детьми-мигрантами работает 7 лет. Пройдено несколько курсов повышения квалификации в области преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного.

При анализе материалов глубинных интервью следует отметить живейший интерес участников к обсуждаемым вопросам, все реципиенты вовлечены в работу, в учебный процесс, при этом готовы обсуждать трудности и предлагать варианты решения проблем, в том числе апробированные на собственном опыте. Однако организация процесса обучения определяется руководителями конкретных образовательных организаций, что

изначально ставит учителей в разные условия: или системное дополнительное обучение, или эпизодические факультативы, или отсутствие какой-либо внеурочной деятельности.

ЕА: Основное обучение детей-мигрантов осуществляется на уроках, в школе организованы факультативы, в том числе для родителей, особенно мам. Однако не все учащиеся посещают дополнительные занятия.

АВ: В настоящий момент мигранты обучаются только в классе, учитель готовит дополнительные занятия, внеурочная деятельность не организована, только со следующего года планируется систематическая внеурочная деятельность.

ЕН: Все вопросы, связанные с обучением детей-мигрантов, ложатся на плечи учителя. Дополнительные занятия проводятся учителями на добровольной основе.

МБ: Дети-мигранты с низким уровнем знания русского языка обучаются в коррекционных классах (на класс ниже) с русскоговорящими отстающими в учебе детьми, затем, после выравнивания, могут быть переведены в обычные классы.

ОА: Дети-мигранты занимаются в обычных классах, но для них организованы систематические дополнительные занятия (в сборных разновозрастных группах), они вовлечены в разные виды внеурочной деятельности.

При анализе трудностей и проблем обучения следует выделить две группы вопросов. Первая группа — экстралингвистические трудности: адаптация в русскоязычном классе, отношение к процессу обучения и требованиям образовательной организации, языковая среда в семье, личностные и психофизиологические особенности ребенка, система школьного обучения.

ЕА отмечает разный уровень подготовки детей-мигрантов: владение языком, дисциплинированность, отношение к учебе. При этом ЕА согласна со школьными коллегами в том, что у некоторых детей, как правило, армян и азербайджанцев, существует склонность к языкам, для них характерны успехи при изучении не только русского языка, но и английского. Эффективность обучения напрямую связана с тем языком, который служит языком общения в семье — родной или русский.

Среди мигрантов из Таджикистана ЕА также выделяет некоторые группы. Во-первых, дети, которые учились в специальных школах, например гимназиях, имеют высокие способности к обучению, нацелены на успех, понимают, что они должны делать, чтобы добиться высоких результатов в учебе. Во-вторых, учащиеся, не настроенные

на освоение учебного материала, обычно в таких семьях говорят на родном языке, возникает вопрос об уровне образования родителей.

Отмечаются проблемы интеграции с русскоязычным классом: зачастую дети-мигранты — более старшего возраста, чем остальные учащиеся в классе, поэтому отчасти изолированы в коллективе, учитель не вызывает их к доске в целях экономии времени и чтобы избежать насмешек над неправильными ответами.

НС в качестве главной проблемы называет систему. В настоящий момент школьное образование ориентировано на русскоязычных детей, не учитывается специфика освоения программы инофонами, как минимум необходимость большего количества времени на освоение базовых тем. При наличии понимания «в моменте», то есть непосредственно на уроке, у ребенка-мигранта нет возможности перевести знания в навык, довести навык до автоматизма. Если дома он читает учебник и повторяет материал, то не понимает, отсутствует помощь семьи, в семье не говорят по-русски. Так, мама частично понимает по-русски, говорит на ломаном русском, но не читает и не пишет по-русски.

АШ обозначает отношение русскоязычных учащихся к мигрантам: чаще всего неприятие, пренебрежительное отношение, насмешки над ошибками. В то же время есть толерантные ученики, готовые помочь, объяснить, исправить ошибки в речи.

Мигранты принимают активное участие во внеучебной работе, в различных мероприятиях, у них очень развито творческое мышление, отмечается любовь к рисованию.

МБ в качестве ведущего фактора успешности адаптации и обучения называет семью ребенка: те цели, которые ставит семья, отдавая ребенка в школу. В мусульманских семьях, как правило, девочек не ориентируют на успехи в учебе. Они часто пропускают занятия, выполняя в семье обязанности няни или сиделки, мальчики же более мотивированы получить образование. Семьи, в которых родители имеют высшее образование, как правило, делают все для того, чтобы у ребенка не было проблем в обучении. Такие дети очень быстровливаются в образовательную среду российской школы.

Вторая группа — трудности, связанные собственно с изучением языка: знание языковой системы, формирование речевой и коммуникативной компетенций в четырех видах речевой деятельности.

ЕА в качестве наибольших сложностей обучения называет грамматические темы: 1) частеречная принадлежность слов, 2) система падежей,

3) категория рода, не совпадающая с родным языком: учащиеся не просто нарушают правила согласования прилагательного с существительным, но и зачастую не осознают родовую принадлежность существительного (например: *осенняя по-год). Отмечаются также большие трудности при написании диктантов и при формировании навыков письменной речи. Так, с точки зрения формальной грамотности работы детей-мигрантов могут быть даже более грамотными, чем работы некоторых русскоязычных детей. Однако для письменной речи мигрантов характерны трудности с построением предложений, согласованием, логичностью и связностью предложений в тексте, логикой текста.

НС в качестве наибольшей трудности называет восприятие устной речи, ребенок плохо читал по-русски и плохо понимал. Низкий уровень владения языком замедляет понимание задания и его выполнение, вследствие чего ребенок постоянно отстает при выполнении заданий от всего класса. Поэтому учитель искал особый подход, пытался использовать другую систему оценивания, в результате появились определенные успехи и заинтересованность в дальнейшем обучении.

Педагог отмечает проблемы с чтением: чтение по слогам, с нарушением фонетических норм, очень тихим голосом. В то же время навыки устной речи позволяли решать коммуникативные задачи: беглая речь в общении с одноклассниками, отсутствие коммуникативного барьера.

АШ в своем интервью много внимания уделяет явлению интерференции, называя ее причиной большого количества ошибок в русской речи инофонов: в речи отсутствуют окончания («проглатываются») или учащийся не пользуется формами словоизменения, не понимает, почему так происходит в русском языке, чем обусловлен выбор окончания.

В качестве самого сложного вида речевой деятельности отмечено письмо, начиная с графического аспекта. У иноязычных школьников в письменной речи много коммуникативно значимых ошибок, мысль выражается в искаженной речевой форме, что затрудняет понимание высказывания. Если говорить об уровнях языковой системы, то наибольшие трудности связаны с грамматикой: падежная система, причастие и деепричастие, связь слов в словосочетании и предложении (вместо предложения набор слов). Очень сложно писать сочинения, выполнять грамматические задания. В то же время уроки по развитию речи, занятия, посвященные устной речи, вызывают большой интерес («эти дети любят поговорить»).

ЕН в качестве основной трудности при обучении детей-мигрантов называет фонетическую интерференцию, затрудняющую формирование навыков правописания.

Третий круг вопросов призван продемонстрировать конкретные методические приемы педагога, специфику работы с детьми-мигрантами, размышления по поводу эффективной организации такой работы.

ЕА использует следующие методические приемы: опорные карты, заучивание части речи и вопроса, переписывание текста, работу по тексту в виде вопросов. Подобная работа реализуется, как правило, в форме дополнительных заданий. Эффективность приема зависит в первую очередь от вовлеченности ребенка в учебный процесс. Некоторые дети активно пользуются Интернетом, успешно осуществляют поиск и отбор необходимой информации. Приводится пример учащегося, который перешел в 11-й класс: педагог обращает внимание на старательность учащегося, его готовность реализовать разные приемы обучения и выполнения контрольных мероприятий. Педагог считает необходимым подкрепление письменных работ устными ответами.

В качестве предложений по обучению детей-мигрантов реципиент называет необходимость расширять словарный запас, работать с лексикой, особенно необходимой для обучения другим предметам, создавать специальные учебные материалы и учебные комплексы, разработать специальный регламент оценивания и контрольные мероприятия для детей-мигрантов.

НС сосредоточилась на обучении чтению и аудированию (понимание устной речи), задания формулировала максимально просто, говорила очень медленно, чтобы учащийся понял, что от него требуется, приходилось уделять больше внимания этому учащемуся во время занятий. Оценивались только изученные правила и темы, фоновые знания первоначально не оценивались. Учащийся показал высокие результаты в освоении определенных правил, но допускал много ошибок, связанных с общим владением русским языком. Например, отсутствовали знания о правилах пунктуации, запятые расставлялись через слово. Следующий учитель оценивал мигранта на общих основаниях, и учащийся снова стал двоечником.

Среди применяемых методических приемов НС называет следующие: 1) работа в парах (русскоязычная одноклассница объясняла материал, не давая списывать, не подсказывая); 2) визуализация (весь материал, включая формулировку заданий,

был представлен в презентациях, что облегчало работу и с русскоязычными школьниками в классе. Активно использовались иллюстрации, особенно на уроках литературы, на уроках русского языка — самостоятельно разработанные и доработанные схемы и таблицы).

НС вносит предложения по организации работы с инофонами. Если обучение осуществляется с русскоязычными учащимися, то можно разделить класс на группы, в одну группу включить русскоязычных детей, испытывающих серьезные затруднения с обучением («слабые» дети) и детей-мигрантов. В такой группе больше внимания уделять объяснению материала и индивидуальному контролю. В рамках школы такую систему реализовать сложно, это дополнительная работа с индивидуальным подходом. При этом полностью отделять мигрантов от русскоязычных детей нецелесообразно, поскольку в обучении большую роль играет языковая среда. Однако перед совместным обучением нужен специальный базовый курс русского языка, ребенок-мигрант должен иметь первоначальные навыки во всех четырех видах речевой деятельности.

АШ много внимания уделяет разработке дополнительных заданий, потому что того времени, которое выделяется на освоение темы по школьной программе, не хватает детям-мигрантам. Учитель задерживается на переменах и после уроков, чтобы объяснить дополнительно, готовит дополнительный раздаточный материал, индивидуальные карточки с заданиями, отдельного пособия пока нет. Получается, что для мигрантов возможны два варианта: 1) выполнение только дополнительного задания, 2) выполнение и общего, и дополнительного задания. Однако опрос и проверка проходят чаще всего в рамках урока в классе.

В качестве наиболее удачных приемов АШ называет совмещение иллюстративного материала и перевода. Несмотря на рекомендации не использовать перевод, в некоторых случаях он очень эффективен (приводится пример с школьницей из США). При этом с учащимся из Таджикистана такой прием использовать невозможно, поскольку педагог не владеет таджикским языком. В этих случаях применяется групповая работа: 1) ребенок-мигрант произносит перевод предложения на родной язык; 2) пишет русскими буквами эту фразу на родном языке, потом на русском языке; 3) проводится анализ, почему в этом предложении составное именное сказуемое¹.

¹ На занятии изучалась тема «Составное именное сказуемое».

Также отмечается высокая результативность использования иллюстративных материалов, обращения к интерактивным (электронным) словарям. Педагог планирует разработать интерактивный словарь для изучения причастий со сложным лексическим значением.

АШ называет достоинства коммуникативного подхода, обсуждения грамматических явлений на русском языке в сопоставлении с родным языком или на его фоне, постоянного речевого взаимодействия с русскоязычными учащимися.

АШ уверена, что обучать мигрантов надо, используя иные подходы, нежели при обучении русскоязычных школьников, однако средства контроля для всех одинаковы и не учитывают специфики мигрантов. АШ предлагает организовать специальный класс дополнительного обучения для детей-мигрантов с интерактивным подходом к обучению с учетом специфики родного языка (элементы этнометодики).

ЕН также основной упор делает на применение принципов этнометодики, высказывая пожелание организовать дополнительное обучение детей-мигрантов не только с учетом их уровня владения русским языком как иностранным, но и с учетом родного языка обучающихся. Реципиент полагает, что на уровне управления образованием в большом городе можно найти педагогов, владеющих языками мигрантов — как выходцев из стран бывшего Советского Союза, так и из стран дальнего зарубежья. В повседневной практике реципиент постоянно использует парную и групповую работу, считает эффективным вовлечение детей-инофонов в проектную деятельность при условии, что тема выбрана самим ребенком, близка ему и интересна.

МБ говорит о необходимости грамотной организации входного контроля, привлечения специалистов в области РКИ, дефектологов, специалистов по межкультурной коммуникации. Коррекцию знаний, и прежде всего в области русского языка, считает целесообразным организовывать в классах с небольшой наполняемостью, на сегодняшний день это коррекционные классы, где учатся как носители языка, так и дети-инофоны.

Обсуждение и заключение

В ходе проведения глубинных интервью с учителями школ Челябинска и Екатеринбурга выявлены следующие проблемы работы с мигрантами в полиязычном классе:

1) отсутствие сформированных речевых навыков в четырех видах речевой деятельности; в частности, дети-мигранты могут общаться в бытовых ситуациях, но не умеют читать и писать;

2) невозможность уделить большее количество времени для объяснения тех или иных тем;

3) невозможность полноценно работать с иноязычными детьми (включать их в диалог, вызывать к доске) из-за невысокого уровня владения языком, жесткого тайминга, негативного отношения со стороны других детей;

4) необходимость привлечения дополнительных материалов: визуальная поддержка, перевод, большее количество примеров;

5) прерывание образовательного процесса на долгое время в случаях отъезда ребенка с семьей на родину;

6) отсутствие поддержки со стороны семей детей мигрантов в связи с низким уровнем владения русским языком родителями либо их религиозными взглядами.

Были внесены следующие предложения:

1) Организовать дополнительные систематические занятия в малых группах или индивиду-

ально, выстраивающиеся параллельно с основным курсом обучения.

2) Организовать специальные классы, включающие детей-мигрантов и русскоязычных школьников, испытывающих проблемы с обучением.

3) Организовывать совместные групповые занятия родителей и детей мигрантов.

4) Организовать на уровне города воскресные/субботные школы русского языка как иностранного с привлечением специалистов в области РКИ, владеющих родными языками мигрантов.

5) Организовать создание и выпуск методической литературы: приложений к действующим в городе учебникам для детей-инофонов, адаптированные к разным уровням владения РКИ.

6) Обеспечить школы тестовыми материалами по русскому языку как иностранному/неродному для входного контроля детей, прибывающих из-за рубежа.

Список источников

1. Анипкин М. А. Поколение «лишних людей»: антропологический портрет последнего советского поколения // *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*. 2018. № 1 (117). С. 290—308.

2. Белановский С. А. Глубокое интервью: учеб. пособие. М.: Никколо-Медиа, 2001. 320 с.

3. Вебер М. О. Избранные произведения: пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. 808 с.

4. Веселкова Н. В. Полуформализованное интервью // *Социологический журнал*. 1994. № 3. С. 103—109.

5. Журавлев В. Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // *Социология: Методология, методы, математические модели*. 1993. № 3—4. С. 37—43.

6. Заседание Совета по межнациональным отношениям // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/catalog/persons/630/events/65252> (дата обращения 26.12.2021).

7. Мартыянова Н. А. Глубинные интервью в современной социологической методологии // *Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф.* Вологда, 28 нояб. 2018 г.: в 2 ч. Ч. 2. Вологда: Маркер, 2018. С. 115—117.

8. Общая характеристика миграционной ситуации в Челябинской области за январь — октябрь 2021 года // *Челябинскстат. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Челябинской области*. URL: <https://chelstat.gks.ru/population> (дата обращения 26.12.2021).

9. Никулина Н. В. Трансляция лучших образовательных практик как фактор модернизации образования на муниципальном уровне: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 263 с.

References

1. Anipkin MA. The Generation of “Superfluous People”: An Anthropological Portrait of the Last Soviet Generation. *Neprikosnovennyj zapas. Debaty o politike i kul'ture = Untouchable reserve. Debates on politics and culture*. 2018;1(117):290-308. (In Russ.).

2. Belanovskiy SA. Glubokoe interv'ju = In-depth interview. Moscow: Nikkolo-Media; 2001. 320 p. (In Russ.).

3. Veber MO. Izbrannye proizvedeniya = Selected works. Moscow: Progress; 1990. 808 p. (In Russ.).

4. Veselkova NV. Semi-formalized interview. *Sociologicheskij zhurnal = Sociological Journal*. 1994;(3):103-109. (In Russ.).

5. Zhuravlev VF. Narrative Interview in Biographical Studies. *Sociologija: Metodologija, metody, matematicheskie modeli = Sociology: Methodology, methods, mathematical models*. 1993;(3-4):37-43. (In Russ.).

6. Zasedanie Soveta po mezhnacional'nyim otnosheniyam = Meeting of the Council for Interethnic Relations. In: *Prezident Rossii = President of Russia*. 2021. Available from: <http://www.kremlin.ru/catalog/persons/630/events/65252> (accessed 20.12.2021). (In Russ.).

7. Mart'yanova NA. Glubinnye interv'ju v sovremennoj sociologicheskoy metodologii = In-depth interviews in modern sociological methodology. In: Nauka segodnja: problemy i perspektivy razvitija v 2. Ch. 2 = Science today: problems and development prospects in 2 pt. Pt. 2. Vologda: Marker; 2018. Pp. 115—117. (In Russ.).

8. Obshhaja harakteristika migracionnoj situacii v Cheljabinskoj oblasti za janvar' — oktjabr' 2021 goda = General characteristics of the migration situation in the Chelyabinsk region for January-October 2021. In: Cheljabinskstat. Territorial'nyy organ Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Cheljabinskoj oblasti = Chelyabinskstat. Territorial body of the Federal State Statistics Service for the Chelyabinsk Region. Available from: <https://chelstat.gks.ru/population> (accessed 20.12.2021). (In Russ.).

9. Nikulina NV. Transljacija luchshih obrazovatel'nyh praktik kak faktor modernizacii obrazovanija na municipal'nom urovne = Broadcasting the best educational practices as a factor in the modernization of education at the municipal level. Thesis. Moscow; 2011. 263 p. (In Russ.).

Информация об авторах

О. И. Шарафутдинова — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Е. Г. Доронина — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного .

Ю. В. Казакова — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного.

Information about the authors

Olesya I. Sharafutdinova — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language.

Elena G. Doronina — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language.

Yuliya V. Kazakova — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language.

Статья поступила в редакцию 15.08.2021; одобрена после рецензирования 05.11.2021; принята к публикации 18.01.2022.

The article was submitted 15.08.2021; approved after reviewing 05.11.2021; accepted for publication 18.01.2022.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.