

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ: ОБЗОР АКТУАЛЬНЫХ ПРАКТИК (НА ПРИМЕРЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА)

© Джамиля Мустафина, Айгуль Ханова, Наиля Султанова

NATIVE LANGUAGE TEACHING METHODS: A REVIEW OF CURRENT PRACTICES (TATAR LANGUAGE EXPERIENCE)

Jamilya Mustafina, Aigul Khanova, Nailya Sultanova

Teaching native languages is a pressing and complex task in the modern world. In the context of pervasive global trends, native languages are emerging as a special area requiring institutional, societal, and educational understanding and support. This article provides an overview of current methods and practices for teaching native/regional languages. One successful example of institutional, societal, and educational implementation of native language teaching is the annual Tatar language courses for the general public, funded by the Republic of Tatarstan at Kazan Federal University and hosted by the Institute of Philology and Intercultural Communication. The article presents an overview of a case study implemented at the Naberezhnye Chelny Institute. The authors describe its methodological framework, the specifics of listening and game activities, and visual components. The emphasis on the linguistic and cultural aspect, described in the case, is determined by the most relevant practices in the field of teaching native languages. The paper highlights the role of university teachers and their scientific and metalinguistic perspectives in improving the effectiveness of native language teaching and stimulating student interest. The paper examines innovative practices, motivation, and ethical aspects of the need to develop methods for teaching native languages, offering recommendations for optimizing these processes. The article is intended for a wide range of readers: teachers, heads of educational institutions, innovative scientists, educators, etc.

Keywords: teaching native languages, Tatar language courses, effective language teaching, innovative methods, current practices

Обучение родным языкам – актуальная и сложная задача современного мира. В контексте всеопределяющих глобальных трендов родные языки становятся особой сферой, требующей институционального, общественного и образовательного осмысливания и поддержки. В статье приводится обзор актуальных методик и практик обучения родным / региональным языкам. Одними из успешных примеров институциональной, общественной и образовательной реализации обучения родным языкам являются ежегодные курсы татарского языка для населения, реализуемые за счет бюджетных ассигнований республиканского бюджета в Казанском федеральном университете на базе Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ. В статье представлен обзор кейса – методики преподавания регионального языка на курсах татарского языка, реализованной в Набережночелнинском институте КФУ. Авторы описывают особенности методических практик, в том числе аудиорования и вовлечения в игровую деятельность. Акцент на лингвокультурологических аспектах, описанных в кейсе, обусловлен наиболее актуальными практиками в сфере обучения родным языкам. В статье отмечается роль преподавателя вуза и его научный и металингвистический кругозор в контексте повышения эффективности обучения родному языку и стимуляции интереса у учащихся. В заключении осмыслены инновационные практики, мотивация и этические аспекты необходимости развивать методики обучения родным языкам, предложены рекомендации по оптимизации данных процессов. Статья предназначена для широкого круга читателей: педагогов, руководителей образовательных учреждений, ученых-инноваторов, просветителей и др.

Ключевые слова: преподавание родных языков, курсы татарского языка, эффективное обучение языкам, инновационные методы, современная практика

Для цитирования: Мустафина Дж., Ханова А., Султанова Н. Методика обучения родным языкам: обзор актуальных практик (на примере татарского языка) // Филология и культура. Philology and Culture. 2025. № 4 (82). С. 311–318. DOI: 10.26907/2782-4756-2025-82-4-311-318

Введение

Обучение региональным / родным языкам занимает особое место в истории преподавания языков. На протяжении большей части XIX и начала XX вв. обучение региональным / родным языкам реализовывалось инструментально, в то время как формальное образование отдавало предпочтение мажоритарным языкам [1]. С середины XX века социально-политические движения (деколонизация, децентрализация, внимание к проблеме прав человека) и развитие лингвистики и педагогики начали подвергать сомнению эти приоритеты: в политике и практике приобрели важное значение двуязычное образование, возрождение языков и многоязычные модели учебных программ [Там же].

Параллельно развивалась и сама педагогическая теория. Грамматико-переводной, прямой методы уступили место аудиолингвистическим и структурным подходам, а позднее – коммуникативным парадигмам, ориентированным на обучающегося и основанным на задачах, акцентирующихся на содержательном взаимодействии, активности обучающегося и социальном использовании языка [Там же]. В последнее время транслингвальные и целостные многоязычные подходы выдвигают на первый план весь языковой репертуар обучающихся и социокультурные функции языка в многоязычных сообществах [2], [3], [4].

Краткий обзор инновационных подходов к преподаванию региональных / родных языков

Обучение региональным языкам сопряжено с характерными трудностями. Чтобы справиться с этими вызовами, исследователи и практики адаптировали и разработали методы, учитывающие социально-педагогические особенности процесса. К некоторым инновационным подходам относятся:

- *транслингвизм и педагогический транслингвизм* – использование всего языкового репертуара учащихся (родного, языка большинства и изучаемого языка) для организации обучения и поддержки родного языка в повседневном использовании; этот подход рекомендуется в дошкольном и двуязычном образовании как средство развития идентичности и коммуникативной компетентности [1], [3], [5];

- *модели погружения и двуязычного образования* – программы частичного или полного погружения и двуязычного обучения, где язык служит средством обучения предметам или ему гарантированно отводится учебное время; модели доказали свою эффективность в условиях институциональной поддержки (например, татар-

ский язык в Татарстане); разработка программ подготовки учителей и качество материалов имеют решающее значение для успеха [6];

- *технологические и смешанные методы* – цифровые платформы, адаптивные репетиторы, мультимедийные корпусы и игровые приложения расширяют возможности обучения и обеспечивают интерактивную практику [4];

- *текстоцентрические и содержательные методы* – использование аутентичных текстов (литературных, публицистических, мультимедийных) в качестве опорных точек для комплексного развития навыков чтения, письма, устного творчества и культурной компетентности – особенно полезны там, где целями являются сохранение языка и передача культурного наследия [7];

- *проектное обучение* – учащиеся участвуют в решении реальных задач, связанных с их сообществами (проекты по истории, местные СМИ, культурные мероприятия и др.), что одновременно развивает практические навыки и повышает узнаваемость и престиж языка.

В отношении татарского языка следует выделить следующие подходы:

- *текстоцентрическая педагогика* для татарского языка как неродного – эмпирические исследования в классе показывают, что организация обучения на основе тщательно отобранных текстов различных жанров улучшает коммуникативную и этнокультурную компетентность учащихся, одновременно повышая мотивацию и контекстуализируя использование языка [7];

- *дидактические адаптированные принципы* – сочетают универсальные педагогические принципы с локальной адаптацией: связь теории и практики, акцент на коммуникативность и культурную релевантность, индивидуализация обучения для ускорения усвоения материала [6];

- *целенаправленные исследования сложных фонологических контрастов* – сравнительное артикуляционное обучение как эффективный метод [8].

- *интеллектуализация обучения* – исследования в области вычислительных систем и систем обучения демонстрируют, как адаптивная обратная связь, упражнения на основе корпусов и автоматизированные инструменты оценки могут расширить практику преподавания в классе и обеспечить поддержку учащихся (например, интеллектуальные системы обучения, разработанные для изучения татарского языка).

В совокупности пример татарского языка иллюстрирует ценность сочетания педагогики, ориентированной на потребности сообщества, текстовых и практических материалов, тщатель-

ной фонетической дидактики и технологий для создания устойчивых путей обучения.

Практические, этические и научные аспекты мотивации регулярного научно-практического внимания к методикам обучения родным языкам охватывают масштабный спектр вопросов, к которым в том числе относятся:

- сохранение языкового и культурного наследия – эффективное преподавание играет ключевую роль в межпоколенческой передаче языковых и культурных знаний; методологические исследования влияют на разработку учебных программ, поддерживающих функциональный потенциал родных языков;

- социальная справедливость и инклюзивность – педагогика может расширить возможности носителей региональных языков, сократить образовательное неравенство и реализовать обязательства в области языковых прав человека;

- образовательные и когнитивные преимущества – многоязычное образование может улучшить металингвистическую осведомленность, исполнительные функции и перенести академические навыки на другие языки [9];

- правительству регионов необходимы эмпирически обоснованные рекомендации для институциональной реализации эффективной подготовки учителей, разработки учебных материалов, систем оценки и приоритетов финансирования, соответствующих социолингвистическим условиям каждого языка [1];

- исследования методов, работающих в условиях дефицита (нехватка материалов, ограниченное количество учителей, ограниченное время), приводят к практическим инновациям – цифровым инструментам, партнерским отношениям с сообществами, практикам транслингвизма, которые можно переносить в различные контексты, включая условия проживания диаспор [4], [10].

В целом, изучение методов преподавания малых языков связывает теорию и практику: развивает прикладную лингвистику, поддерживает цели сообщества и создает практические инструменты для поддержания языкового разнообразия во все более взаимосвязанном мире. В следующем разделе представлен кейс реализации инновационных практик обучения родным языкам в Республике Татарстан.

Кейс реализации курсов татарского языка для населения в Набережночелнинском институте

Казанского федерального университета

Курс татарского языка для всех желающих, организованный Казанским федеральным университетом (проект реализовывался Институтом

филологии и межкультурной коммуникации КФУ), проводился в Набережночелнинском институте КФУ в 2021 и 2022 гг. В данной статье мы описываем особенности преподавания татарского языка как иностранного в начинающих группах, соответствующих основному уровню A1 Общеевропейской шкалы языковой компетенции (CEFR). Количество слушателей – 20-25 человек, контингент составляли как татары, не владеющие татарским языком, так и представители других народов, состоящие в смешанных браках или желающие изучать татарский язык по причинам «...мы живем в Татарстане и должны знать татарский язык...», «...хочется понимать коллег на работе...» и т. д.

Обучение начинается с изучения алфавита, по завершении курса длительностью три месяца слушатели способны понимать базовые вопросы и уметь отвечать на них. Методическое обеспечение образовательного процесса основывалось на учебнике «Давайте говорить по-татарски» [11]. Методика преподавания концептуально базировалась на европейских практиках преподавания иностранного языка: с разработкой рабочих листов (worksheets), парных коммуникативных игр и заданий по аудированию. Инновационным аспектом преподавания татарского языка как иностранного был лингвокультурологический подход – освещение лексико-грамматических особенностей татарского языка в ракурсе национально-культурной специфики.

Методическая база

К каждому занятию были подготовлены рабочие листы, в которые, кроме основных правил и конструкций для запоминания, были включены задания на аудирование и письмо. Например, тема «Время» представлена в виде задания, в котором слушатели должны были нарисовать стрелки часов на циферблате, сначала с визуальной опорой: например, *Сәгать түгыз туларга унбии минут*, затем выполнить задания с опорой на устную инструкцию педагога.

Важно, что задание по аудированию на начальном этапе обучения представляет собой заполнение пропусков, таким образом слушатели осваивали навыки понимания речи на слух и вычленения отдельных слов в потоке речи на иностранном языке. При изучении темы «Погода» слушатели должны, прослушав фрагмент прогноза погоды, заполнить пропуски:

*21нче августта Тубән Камада _____
богытлы көн, көндөз _____, төнлә _____
градус _____ булачак. _____
фаразлавынча, ялларда бераз жылытачак,*

температуры _____ градуска
кадәр күтәреләчәк.

Дальнейшее обучение иностранному языку предполагает усложнение задания аудирования, в котором обучающиеся должны понять общий смысл и отметить варианты ответов *дөрөс / дөрөс түгел* (верно / неверно) на высказывания по содержанию услышанного фрагмента. Аудирование было обязательным блоком каждого занятия, мы отбирали аутентичные аудио- и видеоматериалы в сети интернет, озвученные нативными носителями татарского языка с различным темпом речи для каждой изучаемой темы. Это позволило сформировать у слушателей устойчивое восприятие татарской речи на слух.

Игры и коммуникативные карточки. Разработанные нами коммуникативные карточки способствуют развитию навыков спонтанной диалогической речи. Обучающийся задает вопрос собеседнику, на который должен ответить работающий с ним в паре слушатель-партнер. Варианты ответов представлены на карточках (см. рис. 1).



Рисунок 1. Коммуникативные карточки

С целью закрепления изученной лексики мы предлагали слушателям различные игры: домино, настольные игры и т. д. На рис. 2 представлен пример игры, где по пунктирным линиям необходимо вырезать домино. Данный интерактив предназначен в том числе для работы в парах.



Рисунок 2. Пример игры домино

Лингвокультурологический аспект

Каждое занятие было посвящено определенному аспекту национально-культурной специфики. Целью данного блока является формирование представления о языке как средстве познания окружающей реальности, в отличие от восприятия языка как свода определенных грамматических правил. Особенность курсов, проводимых в высшем учебном заведении, на наш взгляд, заключается именно в лингвокультурологическом подходе и широком научном кругозоре преподавателя высшей школы. Объяснение каждого феномена и грамматической категории в контексте национально-культурной специфики вызывало у слушателей живой интерес. Объяснение идей В. фон Гумбольдта и гипотезы лингвистической относительности (гипотезы Сепира и Уорфа) [цит. по 12] позволило слушателям с интересом изучать грамматику татарского языка. Например, категория эвиденциальности (засвидетельствования), указывающая на источник информации для говорящего (является ли он непосредственным свидетелем события или передает чужие сведения), грамматически выражается в татарском языке формами определенного и неопределенного прошедшего времени -ган/-гән, -де/-ды (барган / барды, кергән / керде). Таким образом, грамматическая категория вызывает особый интерес – слушатели понимают, что для носителей татарского языка настолько важно, имеют они дело со слухами или достоверными фактами, что данный аспект представлен грамматически.

Кроме этого, на современный русский язык оказывают влияние и тюркские языки, которое прослеживается, по мнению Патенко Г. Р. и Салимовой Д. А., «в формах редупликации, точь-вточь повторяющих татарские варианты. Это такие слова, как *такси-макси*, *шашлык-машлык*, *бизнес-мизнес*, *инновации-минновации*» [13, с. 150]. В татарском языке редупликация является одним из средств языковой экспрессии: *әңгәрмәңгәр*, *ыгы-зыгы*, *кыз-мыз*. Как указывают исследователи: «Нормы и экспрессивные возможности татарского языка они (прим.: носители тюркских языков) автоматически переносят на русский язык, что активно подхватывается и носителями русского языка, потому что в этих

формах действительно заложен богатый экспрессивно-стилистический потенциал» [Там же, с.148].

Кроме этого, лингвокультурологический блок затрагивал лексическое разнообразие татарского языка – языковые лакуны, для которых характерно отсутствие эквивалента в виде слова в другом языке, так называемые непереводимые слова, например, *өмә*, *сөенче* и т. д. При этом знакомство с языковыми лакунаами проходило последовательно. Например, на первом занятии слушателям был представлен текст песни «Ай былбылым» («Соловей мой»), известный по российскому телесериалу «Зулейха открывает глаза», вышедшем в 2020 г. Далее обучающимся была представлена лакуна *моң* со значениями «грусть, мелодия, тоска, ностальгия». Концепт *моң* связан с народными лирическими и протяжными напевами. «Моң – это не столько переживание боли от утраты, сколько глубоко внутреннее состояние часто беспричинной тоски и печали, которые имеют подсознательную природу и проявляются наиболее остро в моменты душевных томлений. Во многих случаях моң может выражать светлую печаль» [14, с. 247]. На следующем занятии слушатели знакомились с песней «Моңнар кайтсын авылга» («Пусть мелодии вернутся»), в тексте которой есть строки *Аулак өйле һәм гармунлы Яшьлегемне сагынам* (скучаю по молодости с гармонью и посиделками) с языковой лакуной *Аулак өй* со значением «дом без старших, в которых устраивались посиделки». Далее занятие было посвящено песне «Аулак өй» и т. д.

При изучении темы «Цифры» в качестве лингвокультурологического блока была представлена песня «Жидегэн чишмә» и понятие «Жидегэн йолдыз» (созвездие Большая медведица, досл: созвездие из семи звезд), «Тимер казык» (Полярная звезда, досл: Железный кол). «Полярная звезда представлялась древним тюркам небесным колом, вокруг которого движутся другие планеты. Кол – неотъемлемая часть быта, вокруг него на привязи ходит скот. Но небесный кол не может быть из дерева. Вторыми элементами в наименовании звезды выступают обозначения металлов – железа и золота. Пратюркская форма номинации Полярной звезды буквально означает «железный кол»» [15, с. 30]. Наименования созвездий и небесных тел входят в базовую лексику, составляющую список Сводеша – инструмента для оценки степени родства между различными языками по принципу схожести наиболее устойчивого базового словаря. Таким образом, у слушателей формируется представле-

ние о мифологических архетипах, свойственных всем культурам.

Основная цель лингвокультурологического блока – формирование интереса к изучению языка как богатому источнику знаний о мире. На наш взгляд, лингвокультурологический подход является важным аспектом в сохранении и развитии мотивации при изучении любого языка.

Заключение

Разработка эффективных методов преподавания региональных / родных языков является одновременно педагогическим вызовом и культурной необходимостью. Как показал данный обзор, эта область эволюционировала от традиционного обучения, ориентированного на форму, к подходам, делающим акцент на коммуникативной компетентности, активности обучающегося и культурной идентичности. Современные инновации, такие как транслингвизм, текстоцентричные подходы, цифровое обучение и практики, основанные на взаимодействии с сообществом, отражают растущее понимание того, что языковое разнообразие следует рассматривать как ресурс, а не как препятствие.

Опыт исследователей татарского и других языков народов России показывает, что эффективные методы обучения могут возникать даже в условиях ограниченной институциональной поддержки. Адаптируя дидактические принципы к местным реалиям, используя аутентичные материалы и современные технологии, исследователи демонстрируют, как устойчивость образования на родных языках и обучение родным языкам зависят от методологической гибкости, контекстуальной чувствительности и творческого подхода педагогов. Их деятельность подтверждает, что обучение родным языкам процветает, когда теория и взаимодействие с сообществом пересекаются. Ключевые рекомендации могут включать следующие аспекты, но не ограничиваются ими:

- активное внедрение многоязычных и транслингвистических педагогических подходов. Преподавателям следует поощрять активное использование всего языкового репертуара учащихся;
- разработка локализованных, культурно интегрированных учебных материалов; учебные программы должны включать аутентичные тексты, устные традиции и материалы, основанные на опыте местных сообществ, отражающие реалии жизни и культурное наследие учащихся;
- инвестиции в подготовку учителей родных языков; программы подготовки учителей должны обеспечивать учителям не только лингвистическую грамотность, но и методиче-

ские знания, цифровую компетентность и социокультурную осведомленность;

– стратегическое использование технологий: интеллектуальные системы обучения, цифровые корпусы, онлайн-инструменты для развития произношения и игровые платформы обучения могут компенсировать ограниченное количество учебных часов и другие вызовы;

– способствование участию сообщества и представителей разных поколений в процессах развития обучения родным языкам: изучение языка должно поддерживаться широким сообществом посредством культурных мероприятий, взаимодействия с семьей и неформальных сетей обучения, выходящих за рамки классной комнаты;

– поощрение междисциплинарных и сравнительных исследований: современные исследования должны объединять прикладную лингвистику, когнитивную науку и образовательную политику, извлекая уроки из различных контекстов региональных / родных языков (например, татарского, баскского, валлийского, саамского, маорийского) для выявления адаптируемых рамок;

– внедрение образования на региональных / родных языках в политическую систему. Правительства и учреждения должны интегрировать обучение на родных языках в более широкие образовательные цели, обеспечивая стабильное финансирование, сертификацию и признание статуса.

В заключение следует отметить, что преподавание региональных / родных языков находится на стыке педагогики, информационных технологий и сохранения культуры. Постоянные инновации, основанные на исследованиях и институциональной поддержке, учитывающие местный опыт, обеспечат сохранение языкового разнообразия не только как наследия прошлого, но и как живого ресурса для будущих поколений.

Список источников

1. Richards J. C, Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge University Press; 2014, 387 p.

2. Duarte J., & Günther-van der Meij M. ‘We Learn Together’ – Translanguaging within a Holistic Approach towards Multilingualism in Education. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), Inclusion, Education and Translanguaging: Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften, 2020. Pp. 125–144). Wiesbaden: Springer VS.

3. Kleemann, C. (2021). Pedagogical Translanguaging to Create Sustainable Minority Language Practices in Kindergarten. Sustainability, 13(7),

3613. <https://doi.org/10.3390/su13073613> (дата обращения: 02.10.2025).

4. Mokala N., Mtanha-Matariro M., & Makalela L. Innovations in African Language Instruction: Blending Traditional and Digital Learning Approaches. INTED 2025 Proceedings, pp. 1823–1828, IATED Digital Library. URL: <https://library.iated.org/view/MOKALA2025INN> (дата обращения: 05.10.2025).

5. Günther-van der Meij M., Duarte J., & Nap L. Including Multiple Languages in Secondary Education: A Translanguaging Approach. European Journal of Applied Linguistics, 8(1), 2020. Pp. 73–105. Walter de Gruyter.

6. Shakirova G. R., Kharisov F. F., & Kusainov A. K. Didactic Principles of Teaching Tatar Language as Non-Native. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25 (Special Issue 7), 2020, 311–317. Universidad del Zulia. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009732> (дата обращения: 01.10.2025).

7. Fatkhullova K., Denmukhametova E., Gareeva R., & Khalilullina A. Textocentric Approach in Teaching Tatar as a Non-Native Language. In I. Murzina (Ed.), Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age, Vol. 93, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020. Pp. 985–993). European Publisher. URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.102> (дата обращения: 01.10.2025).

8. Шакирова Г. Р., Харисов Ф. Ф., Харисова Ч. Виноградова Н. Технология обучения согласной системе второго языка // Вестник Национальной академии лидерства культуры и искусств (выпуск «Фонетика и преподавание языка»), 2018. С.886–889

9. Lamb M. The Motivational Dimension of Language Teaching. Language Teaching, 50(3), 2017. Pp. 301–346. Cambridge University Press.

10. Abdyhalikova A. M. Innovative Methods of Foreign Languages Teaching. Indian Journal of Science and Technology, 9(22), 1-7. Indian Society for Education and Environment. 2016. URL: <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i22/95561> (дата обращения: 02.10.2025).

11. Фәтхуллова К. С. Татарча сөйләшик = Давайте говорить по-татарски = Let's speak tatar: уку әсбабы / К. С. Фәтхуллова, Ә. Ш. Юсупова, Э. Н. Денмөхәммәтова; [ингл. теленә Д. Р. Шәрифуллина тәрж.]. 2 нче басма. Казан: Татар. кит. нәшр., 2015. 311 б.

12. Панченко В. А. Вильгельм фон Гумбольдт. Внутренняя форма языка как отражение самобытности этнической культуры // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. Выпуск 124. С. 396–401.

13. Патенко Г. Р., Салимова Д. А. Об одном явлении в лексике современного русского языка с точки зрения татарско-русских языковых пересечений (на примерах типа «такси-макси» и «быыр-чыбыр») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 12(54): в 4-х ч. Ч 3. С. 148–151.

14. Галиева А. М., Нагуманова Э. Ф. Особенности передачи национально-культурных концептов в переводных текстах (на примере концепта «Мон») // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. Казань: Казанский государственный педагогический университет, 2018. № 12(54): в 4-х ч. Ч 3. С. 148–151.

нитарные науки. Том 155. Книга 2. Казань, 2013. С. 245–252.

15. Хизбуллина Д. А. О космологических представлениях по данным языка. Вестник Томского государственного университета. № 336. 2010. С. 26–31.

References

1. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge, Cambridge University Press. (In English)
2. Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). *We Learn Together—Translanguaging within a Holistic Approach towards Multilingualism in Education*. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, Education and Translanguaging: Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften* (pp. 125–144). Wiesbaden, Springer VS. (In English)
3. Kleemann, C. (2021). *Pedagogical Translanguaging to Create Sustainable Minority Language Practices in Kindergarten*. Sustainability, No. 13(7), p. 3613. <https://doi.org/10.3390/su13073613> (accessed: 02.10.2025). (In English)
4. Mokala, N., Mtanha-Matariro, M., & Makalela, L. *Innovations in African Language Instruction: Blending Traditional and Digital Learning Approaches*. INTED 2025 Proceedings, pp. 1823–1828, IATED Digital Library. URL: <https://library.iated.org/view/MOKALA2025INN> (accessed: 05.10.2025). (In English)
5. Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Nap, L. (2020). *Including Multiple Languages in Secondary Education: A Translanguaging Approach*. European Journal of Applied Linguistics, No. 8(1), pp. 73–105. Walter de Gruyter. (In English)
6. Shakirova, G. R., Kharisov, F. F., & Kusainov, A. K. (2020). *Didactic Principles of Teaching the Tatar Language as Non-Native*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25 (Special Issue 7), pp. 311–317. Universidad del Zulia. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4009732> (accessed: 01.10.2025). (In English)
7. Fatkhullova, K., Denmukhametova, E., Gareeva, R., & Khaliullina, A. (2020). *Textocentric Approach in Teaching Tatar as a Non-Native Language*. In I. Murzina (Ed.), *Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age*, Vol. 93, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 985–993). European Publisher. URL: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.102> (accessed: 01.10.2025). (In English)
8. Shakirova, G. R., Kharisov, F. F., Kharisova, Ch., Vinogradova, N. (2018). *Technology of teaching the consonant system of a second language*. Phonetics and Language Teaching. DOI:10.32461/2226-3209.3.2018.171872 (accessed: 01.10.2025). (In English)
9. Lamb, M. (2017). *The Motivational Dimension of Language Teaching*. Language Teaching, No. 50(3), pp. 301–346. Cambridge University Press. (In English)
10. Abdykhalikova, A. M. (2016). *Innovative Methods of Foreign Languages Teaching*. Indian Journal of Science and Technology, 9(22), 1–7. Indian Society for Education and Environment. URL: <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i22/95561> (accessed: 02.10.2025). (In English)
11. Fətkhullova, K. S. (2015). *Tatarcha səiləshik = Davaite gororit' po-tatarski = Let's speak Tatar: uku əsbaby* [Let's Speak Tatar = Let's Speak Tatar = Let's Speak Tatar: A Tutorial]. Issue 2. 311 p. Kazan, Tatar. kit. nəshr. (In Tatar)
12. Panchenko, V. A. (2010). *Vil'gel'm fon Gumbol'dt. Vnutrennyaya forma yazyka kak otrazhenie samobytnosti etnicheskoy kul'tury* [Wilhelm von Humboldt. The Internal Form of Language as a Reflection of the Uniqueness of Ethnic Culture]. Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena, Issue 124, pp. 396–401. (In Russian)
13. Patenko, G. R., Salimova, D. A. (2015). *Ob odnom yavlenii v leksike sovremennoj russkoj yazyka s tochki zreniya tatarsko-russkih yazykovyh peresechenij (na primerah tipa "taksi-maksi" i "ybyr-chybyr")* [On One Phenomenon in the Vocabulary of the modern Russian Language from the Point of View of Tatar-Russian Language Intersections (using examples such as "taxi-maxi" and "ybyr-chybyr")]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, No. 12(54), part 3, pp. 148–151. (In Russian)
14. Galieva, A. M., Nagumanova, E. F. (2013). *Osobennosti peredachi nacional'no-kul'turnyh kontseptov v perevodnyh tekstah (na primere koncepta "Моң")* [Features of Transmission of National-Cultural Concepts in Translated Texts (using the concept "Моң" as an example)]. Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. T. 155. Book 2. Kazan', pp. 245–252. (In Russian)
15. Khizbulina, D. A. (2010). *O kosmologicheskikh predstavleniyakh po dannym yazyka* [On Cosmological Ideas Based on Language Data]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. No. 336, pp. 26–31. (In Russian)

The article was submitted on 05.11.2025

Поступила в редакцию 05.11.2025

Мустафина Джамиля Насыховна,
доктор филологических наук,
профессор,
Набережночелнинский институт КФУ,
423810, Россия, Набережные Челны,
пр. Мира, 68/19.
muss_jane@mail.ru

Mustafina Jamilya Nasykhovna,
Doctor of Philology,
Professor,
KFU-Naberezhnye Chelny Institute,
68/19 Mira Ave.,
Naberezhnye Chelny, 423810, Russian Federation.
muss_jane@mail.ru

Ханова Айгуль Филусовна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Набережночелнинский институт КФУ,
423810, Россия, Набережные Челны,
пр. Мира, 68/19.
ahan.85@mail.ru

Султанова Наиля Ривгатевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Набережночелнинский институт КФУ,
423810, Россия, Набережные Челны,
пр. Мира, 68/19.
nailya_nurutdinova@mail.ru

Khanova Aigul Filusovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
KFU-Naberezhnye Chelny Institute,
68/19 Mira Ave.,
Naberezhnye Chelny, 423810, Russian Federation.
ahan.85@mail.ru

Sultanova Nailya Rivgatevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
KFU-Naberezhnye Chelny Institute,
68/19 Mira Ave.,
Naberezhnye Chelny, 423810, Russian Federation.
nailya_nurutdinova@mail.ru