



ENGLISH  
NURSERY &  
PRIMARY  
SCHOOL

**МЕЖДУНАРОДНОЕ  
И РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ДЕТСКИЙ САД  
И НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА**

*Материалы международной  
научно-практической конференции*

---

**INTERNATIONAL  
AND RUSSIAN EDUCATION:  
BILINGUAL KINDERGARTEN  
AND PRIMARY SCHOOL**

*International Scientific and Practical  
Conference Proceedings*

Москва, 2016

ББК 74.102.413я43  
УДК 373.2/.3.016:311(082)

Редакционная коллегия:  
**Хамраева Е.А.** (научный редактор), **Фетеску В.В.** (редактор)

**М43** **Международное и российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа:** материалы международной научно-практической конференции. / Сост. Е.А. Хамраева, В.В. Фетеску. — М.: Международная лингвистическая школа, 2016. — 144 с.

**ISBN 978-5-990776-0-6**

Сборник включает материалы международной научно-практической конференции «Международное и российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа», проходившей 22-23 апреля 2016 года, обобщающие опыт создания билингвальной и поликультурной модели образовательных учреждений Российской Федерации на материалах дошкольных образовательных учреждений и начальных школ. Материалы Сборника посвящены актуальным проблемам раннего обучения языкам, изучению опыта российского билингвального образования и психологическому сопровождению детей дошкольного возраста и детей младшего школьного возраста в условиях поликультурной образовательной среды.

Сборник адресован преподавателям вузов, докторантам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, практикующим специалистам, студентам вузов, родителям, а также может быть полезна всем, кто проявляет интерес к рассматриваемой проблематике.



# ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ	5
<b>Секция 1. РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД</b>	
А.-М. Ю. Николаева ( <i>Москва</i> ). О когнитивном потенциале билингвальных образовательных программ.	6
Е.А. Хамраева ( <i>Москва</i> ). Онтолингвистический аспект обучения русскому языку детей-билингвов.	13
Р.С. Алиевс, В.Ю. Плущевска ( <i>Рига</i> ). Реализация модели билингвального обучения (на примере опыта Рижской классической гимназии и сотрудничества с дошкольными учреждениями).	20
Zlatica Jursová Zacharová ( <i>Bratislava, Slovakia</i> ), Monika Čierniková ( <i>Lučenec, Slovakia</i> ). English teaching of children from socially disadvantaged environment by narrative format approach.	23
Е.В. Павлова ( <i>Москва</i> ). Импортзамещение в образовательной среде. К вопросу о возможностях билингвальных образовательных программ.	30
Н.А. Бирюкова ( <i>Йошкар-Ола</i> ). Подготовка педагога к раннему обучению иностранному языку в системе дополнительного образования.	34
В.В. Семина ( <i>Москва</i> ). Раннее обучение иностранным языкам: европейский подход.	39
Е.А. Ермолаева ( <i>Москва</i> ). Дошкольное билингвальное образование в России.	44
О.С. Аристархова ( <i>Москва</i> ). Формирование межкультурной компетенции у детей-билингвов.	48
<b>Секция 2. ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА РОССИЙСКОГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РОДНОЙ, РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА)</b>	
С.И. Гусева ( <i>Москва</i> ). Индивидуальное обучение музыке в билингвальном детском саду.	50
М.В. Горбункова-Баженова, А.А. Михалева ( <i>Дубна</i> ). Особенности работы с билингвальными и монолингвальными детьми на занятиях английского языка в условиях наукограда Дубна.	56
Е.А. Кузина ( <i>Москва</i> ). Логопедические пособия — новый подход к современным детям в условиях билингвального детского сада.	62
А.К. Новикова ( <i>Москва</i> ). Основные стратегии создания учебно-методических материалов для обучения русскому языку как неродному в рамках ФГОС НОО.	67

<i>Т.Н. Семенова (Чебоксары)</i> . Народная педагогика в системе логопедического воздействия.	72
<i>Е.Г. Щербакова (Москва)</i> . Актуальные проблемы формирования русской устной и письменной речи у детей-инофонов и пути их решения в логопедической практике начальной школы.	79
<i>З.В. Остапова (Сыктывкар)</i> . Опыт использования технологии языкового погружения в детских садах Республики Коми.	85
<i>А.И. Семина (Москва)</i> . Возможности смешанного обучения при обучении младших школьников элементам научного стиля речи.	88
<i>Лариса Лисик (Стрёмстад, Швеция)</i> . Преподавание второго (родного) языка в Швеции в рамках регулярной школы.	92
<i>Л.А. Смирнова (Москва)</i> . Платформа Moodle для организации языкового обучения в вузе.	96
<b>Секция 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>	
<i>В.В. Фетеску (Москва)</i> . Особенности педагогических условий взаимодействия частной дошкольной образовательной организации с родителями.	99
<i>О.П. Горбушина (Москва)</i> . Психолого-педагогическое сопровождение билингвальной и поликультурной образовательной среды.	104
<i>Калин Петров Гроздев (Велико-Тырново, Болгария)</i> . Необходимость преодоления патологизирующего воспитания билингвальных детей.	107
<i>Н.Л. Смирнова (Екатеринбург)</i> . Языковой аспект готовности детей мигрантов к обучению в современной российской общеобразовательной школе: анализ результатов урока-тестирования.	113
<i>М.Р. Арпентьева (Калуга)</i> . Психологическое сопровождение ребенка в поликультурной образовательной среде: проблемы и подходы.	119
<i>Д.С. Золотухин (Москва)</i> . Особенности языкового сознания французско-русских билингвов.	125
<i>М.Е. Ушакова (Москва)</i> . Языковая адаптация детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации.	130
<i>О.В. Захарова (Санкт-Петербург), А.М. Полунина (Тольятти)</i> . Психолого-педагогическое сопровождение школьников.	135
<b>НАШИ АВТОРЫ</b>	

## ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Процессы глобализации неизбежно приводят ученых России не только к осознанию билингвизма как социального и психолингвистического феномена сегодняшнего дня, но и к попыткам новой организации билингвального (а в целом — бикультурного) образования на территории Российской Федерации. Проблемы воспитания и образования, обусловленные культурными и этническими различиями, — сегодня одни из центральных в мировой педагогике. Именно поэтому в конференции «Международное и российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа» приняли участие представители разных стран, решающие сходные вопросы в своем образовательном пространстве.

Доклады и выступления, прозвучавшие на конференции, обобщают опыт создания билингвальной и поликультурной модели образовательных учреждений различного типа. Состав участников конференции свидетельствует об огромном и географически широком интересе к проблеме в среде ученых и исследователей-практиков.

Материалы конференции, включенные в данный сборник, систематизированы по трем направлениям:

1. Раннее обучение языкам: онтолингвистический подход.
2. Изучение опыта российского билингвального образования (родной, русский и иностранный языки в жизни ребенка).
3. Психологическое сопровождение ребенка в поликультурной образовательной среде.

Каждое направление дает представление не только о состоянии изучения теории вопроса, но и о реализации билингвального обучения в отдельном конкретном учебном заведении. Именно в этом составителям сборника видится его значимость и возможность использования его материалов в повседневной практике обучения иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста.

## **Секция 1. РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

*А.-М.Ю. Николаева (Москва)*

### **О КОГНИТИВНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Исследование когнитивных процессов у детей-билингвов является одним из интереснейших аспектов изучения билингвизма. Онтогенез детской речи, формирование когнитивных способностей, происходящие в условиях двуязычной среды, вызывают массу вопросов, связанных с оценкой интеллектуального развития таких детей.

На вопрос о влиянии двуязычия на интеллектуальное развитие ребенка обращали внимание многие ученые.

И.А. Бодуэн де Куртенэ, В. фон Гумбольдт, Ж. Пиаже, А.А. Потебня, Э. Сепир, Б. Уорф, Ф.Ф. Фортунатов, А.Н. Хомский и другие писали о связи мышления и языка, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.М. Румянцева, Л.С. Рубинштейн и Л.В. Щерба разрабатывали данную проблему. Современные ученые-практики в области становления двуязычия свидетельствуют о когнитивном потенциале овладения ребенком двух и более языков (Е.А. Хамраева, Е.А. Быстрова и др.).

В 20–30-е годы XX века исследователи пришли к заключению о негативном влиянии двуязычия на интеллектуальное развитие ребенка, констатируя у детей-билингвов, осваивающих билингвальные образовательные программы, пониженный IQ, речевую неполноценность, отставание в освоении образовательной программы и т.п. [5, 107; 26, 37].

В 30-е годы учеными был сделан вывод о равномерном интеллектуальном развитии детей-билингвов и монолингвов [23, 256].

Л.С. Выготский отметил, что детям-билингвам свойственна сознательность лингвистических операций и металингвистическая осведомленность [4, 107].

J. Darcy, W. Leopold заявили о примерно одинаковом развитии билингвов и монолингвов. Более низкие результаты первые демонстрируют только в вербальных тестах, построенных на языке обучения, а не на родном языке [16, 24]. Исследования доказали, что дети из билингвальных семей имеют нормальное интеллектуальное развитие [21].

D.T. Sperl в 40-е годы пришла к выводу о превосходстве билингвов в профессиональной и научной деятельности. В 50–70-е годы во многих работах указывается на позитивное влияние двуязычия на интеллектуальное развитие детей в различных аспектах: «чувствительность» к семантическим взаимоотношениям между словами, способность делать обобщающие умозаключения и решать задачи, связанные с вербальной трансформацией и заменой, умение использовать сложные аналитические стратегии при решении невербальных задач и т.д. Е.М. Верещагин отметил, что билингвы показывают пластичность мышления, проявляют творческий подход в работе с понятиями. Дети-билингвы «располагают большим количеством сепаратных или независимых друг от друга мыслительных способностей» [2, 62]. W. Lambert доказал превосходство билингвов по результатам тестирования умственного развития [19].

Дальнейшие исследования были ознаменованы качественным пересмотром методов оценки когнитивных способностей билингвов. В частности, произошел переход от узкой трактовки IQ ребенка к оценке более широких и глубоких категорий, таких как стратегии и стили мышления и т.п.

Спецификой когнитивной сферы билингвальных детей были признаны гибкость мышления и умение работать с семантически различной информацией разных уровней. Сочетание дивергентного и конвергентного мышления является еще одним из указываемых в исследованиях когнитивным преимуществом билингвов [24, 242].

C. Kessler, M.E. Quinn в своем труде обратили внимание на то, что билингвальные дети чаще используют сложные синтаксические конструкции и метафоры в речевой практике [18, 174]. Таким детям свойственно выдвигать гипотезы и выстраивать их подтверждение, создавая новые языковые конструкции.

Другой когнитивной особенностью детей-билингвов является наличие металингвистического сознания. Уже в исследованиях 60-х годов большое внимание уделялось способностям детей к анализу языка и, в частности, их восприятию особенностей языковой системы.

С.В. Cazden и К. Baker обратили внимание на способности детей-билингвов воспринимать формы языка [13, 26], размышлять о языке и его функциях [10, 34].

Металингвистическое сознание проявляется на различных уровнях, таких как фонологическая осведомленность (понимание звуковых единиц), осознание слова и синтаксического сознания [20, 501]. А.Д. Ianco-Warrall пришел к заключению, что билингвы достигают семантического созревания на два-три года раньше, чем их сверстники-монолингвы [17].

С. Ben-Zeev отметила, что билингвы воспринимают структуру предложения аналитически [11, 101], отлично решают задачи с символическими заменами. Исследователи свидетельствуют о развитии у билингвов синтаксической и фонологической осведомленности.

Е. Bialystok указывал на преимущество билингвальных детей в проявлении познавательных способностей [12]. Такая осведомленность является важнейшим компонентом когнитивного развития в силу ее связи с языковой способностью, с общей грамотностью [6, 115].

Еще одной особенностью билингва является коммуникативное чутье. Оно определяется как знание ребенком о том, на каком языке не только отвечать на вопросы, но и инициировать разговор. Билингвы владеют механизмом переключения языковых кодов, быстрее монолингвов дают обратную связь и корректируют свои ошибки. Коммуникативная компетенция предполагает осознанное осуществление коммуникативной деятельности на основе владения лингвокультурным кодом. Дети-билингвы владеют знанием о наиболее эффективных вербальных и невербальных средствах общения [9, 21].

Е.А. Хамраева отмечает, что когнитивные уровни имеют соотношение с компонентами коммуникативной компетенции и свидетельствуют о влиянии когнитивных процессов на ее формирование [8, 8].

Билингву свойственна широта и свобода выбора коммуникативных средств, что является следствием наличия более разнообразного репертуара коммуникативных моделей поведения по сравнению с монолингвом.

Теории когнитивного превосходства билингвов основаны на трех основных предположениях: широкий опыт билингва в использовании двух языковых систем и культурологических воззрений [15, 2]; возможность переключать языковые коды, что обеспечивает гибкость мышления; сознательное или подсознательное сопоставление

и сравнение информации на двух языках, что способствует развитию металингвистических способностей [3, 110]. Е. Nicoladis и F. Genesee отметили, что для билингвов свойственна автоматическая обработка информации (не контролируемая), что и является отличительной чертой высших когнитивных функций [22, 81].

Современные российские исследователи-практики в области создания билингвальных программ и внедрения новых образовательных технологий свидетельствуют о когнитивном потенциале билингвизма. Так, Е.А. Хамраева считает сферу когнитивистики чрезвычайно важной в обучении ребенка-билингва, поскольку эта сфера связана с развитием памяти, логики, всех видов мыслительных действий, воображения [7, 2]. Дети-билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу, иностранные языки. У них развиты лингвистическая интуиция, языковая догадка, умение быстро переключаться с одного языка на другой, компенсаторные компетентности.

J. Cummins, T. Skutnabb-Kangas и др., изучая взаимовлияние двуязычия и мышления, определили условия, при которых двуязычная обучающая среда положительно сказывается на речемыслительном развитии личности ребенка [1, 4]. J. Cummins считал ключевым моментом работы данного механизма сочетание функциональных компетенций в рамках одной языковой системы и условия их взаимодействия с другой. Он выделил следующие аспекты лингвистической компетенции: «BICS» — базовые коммуникативные навыки повседневного общения; «CALP» — когнитивно-академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения [14, 56].

О когнитивном потенциале билингвизма свидетельствуют и нейрофизиологические исследования. Современный этап изучения данного аспекта характеризуется изысканиями в области психо- и нейролингвистики. Множество экспериментов, проведенных в области нейрофизиологии, подтверждают гипотезы о значительном приросте количества и плотности нейронных связей при изучении двух языков (Е. Peal, 1976; T. Skutnabb-Kangas, 1976, 1983; D.C. Porsche, 1983; I. Karasu, 1995; А.М. Kalpakidou, 1996; С. Baker, P. Jones, 1998; R.S. Baur, 2000; Н.В. Барышников, 2004).

Формирование билингвизма в образовательной организации предполагает особую организацию билингвального развивающего образовательного пространства. Построение целенаправленно развивающей

системы обучения на двух языках является доминирующим условием позитивного влияния билингвизма на развитие когнитивных способностей ребенка.

В целом, анализируя вопросы развития представлений о возможностях билингвального образования и подходы к формированию и реализации соответствующих образовательных программ, можно отметить, что за несколько последних десятилетий изменилось понимание целей билингвального образования. Теперь оно рассматривается не только как инструмент обеспечения международной коммуникации, формирования национального единства или сохранения этнической самобытности, но и как неотъемлемое условие развития личности, формирования когнитивных способностей ребенка, обеспечение широты его культурологических взглядов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богус М.Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых // Вестн. Адыг. Гос. Ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. — 2008. — № 7. — С.47-52.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М.: Изд-во МГУ. — 1969.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт. — 1999.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М., 1935.
5. Михайлов М.М. Двуязычие и взаимовлияние языков / отв. ред. М.М. Михайлов. — Чебоксары: Изд-во ЧГУ. — 1990.
6. Залевская А.А. Проблематика двуязычия в зарубежных публикациях последних лет: обзор // Вопросы психолингвистики. — 2008. — № 7. — С.114-118.
7. Хамраева Е.А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://castl.uit.no/phocadownload/khamraeva.pdf>.
8. Хамраева Е.А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика. — М.: Билингва. — 2015.
9. Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... докт. филол. наук: на правах рукописи. — Волгоград. — 2007.
10. Baker, K., and de Kanter, A. (Eds.). Bilingual Education: a reappraisal of federal policy. Lexington, MA: Lexington Books. — 1983.



11. Ben-Zeev, S. The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. *Child Development*. — 1977. — № 48. — P. 1009-1018.

12. Bialystok, E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*: Cambridge University Press. — 2001.

13. Cazden, C. B. Play and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *The Urban Review*. — 1974. — № 7. — P. 23-39.

14. Cummins, J. Bilingualism and cognitive functioning // S. Shapson and V. D'Oyley (Eds.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. — 1984. — P. 55-70.

15. Cummins, J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*. — 1976. — № 9. — P. 1-43.

16. Darcy N. J. A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*. — 1953. — P. 21-57.

17. Janco-Warrall, A. D. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*. — 1972. — № 43. — P. 1390-1400.

18. Kessler, C., Quinn, M. E. Language minority children's linguistic and cognitive creativity // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. — № 8. — P. 173-186.

19. Lambert, W & Tucker, R. *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley. — MA: Newbury House. — 1972.

20. Lee, P. Cognitive development in bilingual children: A case for bilingual instruction in early childhood education. *The Bilingual Research Journal*. — 1996. — № 20 (3 and 4). — P. 499-522.

21. Leopold, W. *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record (Vol. 1): Vocabulary Growth in the First Two Years*. Evanston: Northwestern University Press. — 1939.

22. Nicoladis, E., and Genesee, F. Word awareness in second language learners and bilingual children. *Language Awareness*. — 1996. — № 5(2). — P. 80-90.

23. Pinter R. The relation of bilingualism to verbal intelligence and school adjustment / R. Pinter, S. Arsenian // *Journal of Education Research*. — 1937. — №31. — P. 255-260.

24. Ricciardelli L. Creativity and Bilingualism // *The Journal of Creative Behaviour*. — 1992. — Volume 26. — Issue 4.

25. Saer D. J. *The Bilingual Problem* / D. J. Saer, F. Smith, Hughes J. — Wrexham: Hughes & Son. — 1924.

26. Saer D. J. *The Effects of Bilingualism on Intellegence* // *British Journal of Psychology*. — 1923. — № 14. — P. 25-38.

27. Vygotsky L. S. *Thought and language*. — Cambridge, Mass. — 1962.

*Е.А. Хамраева (Москва)*

## **ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

Известно, что понятие «билингвизм» имеет как широкое [4], так и узкое [1] толкование. Вслед за Е.М. Верещагиным мы отталкиваемся от широкого понимания билингвизма как процесса. Как пишет ученый, «в отдельных случаях общения употребляется иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух языковых систем общения называется билингвом. Таким образом, понятие билингвизма предполагает обязательное использование двух языковых систем выражения» [4]. Итак, билингв — это индивид, который способен осуществлять социальную функцию на двух или более языках как в монолингвальной, так и в билингвальной общностях в соответствии со своими социокультурными потребностями. Но решающее значение, на наш взгляд, получает именно позитивная самоидентификации билингва с обеими языковыми группами.

Информационные процессы в современном мире привели к коренным социальным изменениям, поэтому в современной науке значительное внимание стало уделяться феномену мультилингвизма. Наряду с информационной революцией человечество стало свидетелем языковой революции, в основе которой лежат социально-коммуникативные процессы билингвизма. Ответственность за сохранение и развитие многоязычия сегодня несут не только международные организации и государства, но и образовательные учреждения. Именно это доказывает факт возникновения русских школ дополнительного образования во всем мире. В спонтанно сложившейся системе билингвального образования, где русская школа по сути восполняет второй языковой компонент в интеллектуальном становлении ребенка на одном из родных языков, огромное значение приобретает

изучение речевой способности ребенка, онтогенеза детской речи. Речевой онтогенез — совокупность речевых преобразований, претерпеваемых языковой личностью.

Известно, что онтолингвистика — область психолингвистики, которая занимается становлением и развитием языка. Сам термин «онтогенез» введен немецким биологом Геккелем в 1866 г., однако в России онтолингвистикой (изучением детской речи) еще в начале XX века серьезно интересовался Петербургский психоневрологический институт. В 1997 году С.Н. Цейтлин [7] вводит в научное обращение термин «онтолингвистика», который имеет международный аналог — «детская психолингвистика».

Итак, «онтолингвистика — раздел лингвистики, изучающий онтогенез речи и детскую речь: формирование речевой способности ребенка, возникновение и дальнейшее развитие индивидуального языка и дальнейшие возрастные изменения в языке индивида» [7]. Известно, что у ребенка-билингва отмечаются особенности в становлении речи на обоих языках. Изучением этого процесса сегодня занимается онтобилингвология.

В основе возрастной психолингвистики закономерен серьезный психологический фундамент. В первую очередь это работы Л.С. Выготского и его учеников. Концепция формирования речи ребенка наиболее полно представлена в книге «Мышление и речь». Сегодня предложено немало теоретических гипотез для объяснения процесса развития грамматики в когнитивной сфере ребенка. Спектр гипотез разнообразен: нативистское объяснение Н. Хомского, конструктивистское — Ж. Пиаже, когнитивистское — А.Н. Гвоздева, Д. Слобина, Дж. Брунера.

Как отмечают практически все психолингвисты, «наследственная программа онтогенеза», заложенная в ребенке, реализуется на этапе формирования грамматики, т.е. в возрасте трех-семи лет. Ее действие направлено на осуществление аналитических и синтезирующих операций в отношении усваиваемого вербального материала, формирования грамматических структур и стереотипов.

В аспекте лингводидактики, а именно — в выборе средств и методов становления, обогащения и развития детской речи в дошкольном и школьном возрасте, вслед за С.Н. Цейтлин мы выделяем следующие составляющие: **конструктивизм, коммуникативность, когнитивистика** — и обязательно отмечаем социализацию, подразумевая под ней социокультурный диалог.

Итак, построение курса изучения обоих языков в жизни и пространстве ребенка, на наш взгляд, включает эти значимые компоненты, связанные с процессом когнитивного становления ребенка в сфере родного языка (или одного из двух языков). Так, именно поэтому курс русского языка в школах русского зарубежья максимально приближен к методике обучения русскому языку обычных российских сверстников.

Существует мнение, что ребенку-билингву, проживающему за пределами России, достаточно сформировать лишь **межкультурную**, социальную по своей природе, компетентность. Однако мы придерживаемся иной позиции: ребенок-билингв в равной степени нуждается и в становлении **культуроведческой** (т.е. кумулятивной) компетентности, и в формировании межкультурной (т.е. социальной) компетентности. Данный тип компетенции можно охарактеризовать как **социокультурную** компетентность.

Рассмотрим основные идеи, составляющие курс русского языка в зарубежных школах в онтолингвистическом аспекте.

Известно, что ребенок сам конструирует свой язык, опираясь на речевую продукцию взрослых, которую подвергает бессознательному анализу. Придерживаясь когнитивного подхода к анализу процесса освоения ребенком языковых явлений, мы полагаем, что развитие познавательных процессов и освоение языка слиты нераздельно.

Развитие познавательных процессов вербального мышления и интеллекта тесно связаны с освоением языка. У билингвов в этих процессах наблюдаются свои особенности. В обучении ребенка-билингва необычайно важной становится именно **сфера когнитивистики**, потому что языковое развитие оказывает воздействие на процессы познания, способствуя успехам ребенка в его когнитивной деятельности. Поэтому важнейшими для ребенка-билингва становятся общеучебные умения, которые паритетно формируются у него и в школе страны проживания, и в русской школе дополнительного образования, взаимно влияя друг на друга. Более того, отсутствие перспективы развития каких-нибудь из них приводит к перекосам и когнитивным несоответствиям, что может повлиять на лингвистическое становление ребенка в дальнейшем.

Многие ученые (У. Вайнрайх [3], А.М. Шахнарович [8]) считают, что уровень абстрактного мышления двуязычного ребёнка гораздо выше уровня большинства его одноязычных сверстников. Именно поэтому

полноценное становление когнитивной сферы билингва предполагает разностороннюю работу на уроках русского языка. С этой целью в уроки вводятся различные интересные логические задачи, кроссворды, специальные схемы для запоминания того или иного правила. Это тот самый конструктивизм, который обогащает мышление ребенка и находит свое выражение в вербализации процесса.

Изучение двух языков в детстве дает человеку металингвистическое понимание — способность распознавать, анализировать и использовать различные закономерности языка. Поскольку в развитии ребенка-билингва существуют одновременно две речевые стихии, многие новые явления и грамматические факты в обучении русскому языку ему нужно предъявлять индуктивным путем, т.е. от частного к общему. Дедуктивный путь предъявления новой информации может вызвать нежелательное ассоциирование и стать причиной интерферентных ошибок.

Дедукция в обучении билингва необходима на стадии осмысления и координации двух языков, сопоставления лингвокультурных реалий. Индуктивный путь предъявления материала характерен в преподавании любого иностранного языка в детском возрасте. Это путь организации учебников РКИ.

Язык появляется в связи с потребностью в общении, коммуникации и развивается с развитием форм коммуникации, которые со временем делаются все более тонкими и изощренными.

По большому счету это подтверждает мнение известного специалиста лингвиста Наома Хомского относительно того, что ребенок появляется на свет с неким механизмом универсальной грамматики, который вообще не зависит от его родного языка.

Можно, однако, интерпретировать этот факт и иным образом: ребенок в состоянии воспринять те глубинные потенции языка, которые по тем или иным причинам остались нереализованными в его родном языке, однако могут быть реализованы в каком-то другом языке. Именно поэтому детей-билингвов отличает уникальная лингвистическая интуиция.

Развитие ребенка должно быть постоянным, поэтому важно «запустить» когнитивные механизмы билингва через первый язык. Первым мы считаем тот язык, который вызвал эмоциональное реагирование младенца и лег в основу его эмпатии. Это тот язык, на котором ребенок-билингв в детстве задавал вопросы об устройстве мира вокруг,

на котором он жаловался на что-либо родителю или искал поддержки, т.е. эмоционально реагировал.

Языковое развитие влияет на интеллектуальное развитие ребенка и тесно с ним связано, а родной (первый) язык обеспечивает «запуск» познавательных механизмов.

В настоящее время в мире проводится множество билингвальных экспериментов, например, создание системы искусственного билингвизма для ребенка с момента его рождения. Цель — воспитание креативной, творческой личности.

В этом плане многие психолингвистические находки сделаны японскими и южнокорейскими учеными. Так, например, обучение двум разносистемным языкам в раннем возрасте (аналитический + синтетический) дает значительный прирост когнитивной сферы и содействует интеллектуальному развитию детей, а именно русский язык как язык синтетического типа, предполагающий связанность лексических, морфологических и синтаксических компонентов, способствует интеллектуальному обогащению в любом возрасте.

Уровни когнитивности обычно соотносятся с компонентами коммуникативной компетенции и свидетельствуют о влиянии когнитивных процессов на ее формирование, так как полноценное владение первым языком обеспечивает включение когнитивных механизмов, а второй язык, как правило, оттачивает их до совершенства.

Если нет языковой паритетности в становлении когнитивных процессов, а замеры интеллектуального становления монолингвальны и определяются только через зрелость вербального мышления, результаты билингва обычно невысоки, а тест не может считаться объективным. Иначе говоря, любой школьный тест, предполагающий проверку становления интеллекта, может стать критическим для ребенка-билингва. Часто именно они становятся основой для выводов психологов или логопедов страны проживания ребенка (например, в Германии) о необходимости отказа от русского языка в пользу другого языка ребенка.

Все виды современной языковой диагностики так или иначе приходят к замерам вербального мышления (IQ, ШТУР, КОТ). Вербальные тестовые задания становятся основой международных сравнительных исследований (PISA). Основным содержанием диагностик являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Эти задания апеллируют

к памяти, воображению, мышлению в их опосредованной языковой форме, причем они очень чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образования, профессиональным особенностям.

Дети-билингвы, совмещающие в своем развитии разносистемные языки, как показывает практика, успешны в разных видах диагностик уровня вербального мышления. Именно они представляют огромную проблему, если уровень замера вербального мышления не соотносен с реальными языковыми возможностями ребенка. Вхождение в мировое информационное пространство и проникновение в сферу образования информационных и коммуникационных технологий изменяют не только детей, но и всю образовательную среду в целом.

Развитию билингвизма в наши дни способствует использование качественно нового педагогического сопровождения: мультимедийные учебные пособия, дистанционное образование, обучение в режиме online и др. Так, сегодня в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина успешно функционирует русская онлайн-школа, где может учиться любой ребенок, проживающий за рубежом. Расширение границ мирового информационного пространства в современном обществе делает обмен информацией на билингвальной основе важнейшим фактором существования единого межкультурного пространства.

Итак, в российской модели билингвального образования, возникающей сегодня в системе экспорта успешных образовательных моделей, наиболее активной является не столько лингвистическое, сколько **социокультурное и интеллектуальное** содержание, а главные моменты, отраженные в преподавании русского языка, в онтолингвистическом аспекте связаны с социальной обусловленностью обучения русскому языку, культуроведческим характером обучения, диалогом культур и когнитивным воздействием обучения в целом. Преподавание русского языка в онтолингвистическом аспекте — это интеллектуально-коммуникативный взгляд на язык как средство коммуникации и умственной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. — Л., 1975.
2. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/872857/>.



3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. — Киев: Вища школа. — 1979. — 264 с.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. — М.: Изд-во МГУ. — 1969. — С. 19.
5. Выготский Л.С., Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт. — 1999. — 352 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.: Римис. — 2001.
7. Цейтлин С.Н. Лингвистика детской речи. — М.: Владос. — 2000. — С. 227-230.
8. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. — М.: Наука. — 1991. — С. 185-220.

*Р.С. Алиев, В.Ю. Плущевска (Рига)*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РИЖСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ И СОТРУДНИЧЕСТВА С ДОШКОЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ)**

В рамках образовательной политики начиная с 1995 года школы нацменьшинств Латвии постепенно начали переходить на освоение некоторых учебных предметов на латышском языке. Каждая школа могла выбирать предметы (в основной школе — два предмета, в средней школе — три предмета). С 1998 года введено требование — всем учителям школ нацменьшинств необходимо владеть государственным языком на высшем уровне. С 2004 года в силу вступила реформа образования, согласно которой 60% учебных предметов в средней школе преподаются на государственном языке. В связи с этим появилась острая необходимость подготовить учеников основной школы к освоению большинства учебных предметов на латышском языке.

Между тем еще в 1999 году группа экспертов образования разработала четыре модели учебных программ для школ нацменьшинств, которые предполагали разные возможности и уровни освоения предметов билингвально [4].

Коллектив Рижской классической гимназии во главе с директором Р.С. Алиевым задолго до принятия закона о реформе образования (в 1994 году) начал активно разрабатывать теоретическую концепцию для создания модели билингвального обучения [1]. На основе этой концепции педагоги гимназии в составе творческих групп, педагогических лабораторий, на методических комиссиях и педагогических советах создавали практические материалы для билингвальных уроков [2].

Работа осуществлялась поэтапно:

1. 1994—1995 годы: разработка концепции билингвального обучения и научно-методических подходов к образованию (теоретическое обоснование).

2. 1995—1997 годы: практическая разработка модели билингвального урока; языковая и методическая подготовка педагогических кадров для билингвального обучения.

3. 1998—2000 годы: внедрение билингвальных подходов в учебный процесс — разработка и апробация учебных материалов; обмен опытом между педагогами; организация сотрудничества учителей-предметников с учителями латышского языка; разъяснительная работа с родителями учеников.

4. 2001—2005 годы: использование билингвальных подходов в обучении — совершенствование форм и приемов урока, методических и учебных материалов; разработка разноуровневых заданий и проверочных работ.

5. 2005—2006 годы: создание творческих групп учителей для разработки учебных пособий как печатных изданий; издание сборников и учебных пособий для билингвального обучения.

6. 2006—2007 годы: подготовка педагогов-мультипликаторов для обучения педагогов других школ Риги и Латвии; обучающие методические семинары.

7. 2007—2008 годы: разработка и внедрение билингвальных учебных комплексов по математике, природоведению, естествознанию, физике, биологии (учебник, рабочая тетрадь, методическое пособие для учителя) для школ Латвии. Комплексы утверждены Министерством образования и начинают применяться в школах Латвии. Издано более 30 учебных пособий и комплексов.

8. 2007—2010 годы: презентация учебных комплексов; обучающие семинары и курсы для педагогов-билингвов; проекты обмена учителями; встречи педагогов Латвии с авторами учебников; открытые уроки для педагогов Риги и Латвии.

9. 2010—2015 годы: международные семинары для педагогов, работающих билингвально (Балтия, Россия, Украина); открытые уроки и практикумы для педагогов и экспертов в области билингвального образования. Переход на мультилингвальное обучение (Я1+Я2+Я3).

В процессе реализации модели билингвального образования выявилась потребность сотрудничества с базовыми дошкольными

учреждениями в целях подготовки будущих учеников гимназии к билингвальному обучению. Гимназия как координатор и эксперт принимает участие в двухлетнем совместном с базовым детским садом проекте «Освоение государственного языка в детских дошкольных учреждениях нацменьшинств. Билингвальные подходы в детском саду». Проект курировал департамент образования Рижской думы.

В ходе проекта разрабатывается модель билингвальных подходов к занятиям по математике, природоведению и освоению латышского языка, а также модель преемственности дошкольного и школьного образования в контексте поликультурной и двуязычной среды.

В рамках проекта были организованы открытые уроки в начальной школе гимназии и занятия в трех детских садах; проведены обучающие семинары для педагогов дошкольных учреждений; организованы встречи с родителями в детских садах; организованы концерты и театрализованные представления с использованием двух языков.

Результатом проекта стало издание методического пособия «Билингвальные подходы в дошкольном обучении» (для детей 5-6 лет), в которое вошли методические материалы к занятиям (конспекты билингвальных занятий, рабочие листы, дидактические игры, математические и природоведческие понятия на двух языках, загадки, лексика, сказки, песни, стихотворения) [3].

Кроме того, в Рижской классической гимназии на протяжении уже трех лет реализуется модель перехода от билингвального обучения к мультилингвальному образованию с использованием методики CLIL (интеграция языка и содержания в обучении).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Р., Каже Н. Облики современного билингвального образования // Билингвальное образование. — Рига: Реторика А, 2005. — С.28-45.
2. Алиев Р., Каже Н. Образовательная политика. Билингвальное образование // Класный научно-методический журнал. — Рига: Реторика А, 2003. — С.2-8.
3. Pluščevska V., Žeļezņakova I. Bilingvālā pieeja pirmsskolā. Metodiskais līdzeklis. — Rīga, 2012.
4. Bilingvālā izglītība ļauj vienlaicīgi apgūt mācību priekšmetu un valodu, IZM informatīvais izdevums @ 14.06.2011. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.izglitiba-kultura.lv/zinas/bilingvala-izglitiba-lauj-vienlaicigi-apgut-macibu-prieksmetu-un-valodu>.

*Zlatica Jursová Zacharová (Bratislava, Slovakia)*  
*Monika Čierniková (Lučenec, Slovakia)*

## **ENGLISH TEACHING OF CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT BY NARRATIVE FORMAT APPROACH**

The topic of education of the Roma children in Slovakia has been treated by several research works in the recent years [7; 8; 1; 5; 21]. Except of the bad social and economic situation of the Roma children; the main problem, as observed by the authors, is the lack of basic knowledge of the official language as well as the mother tongue (Roma language) [16]. The results have also revealed that the Roma children fail in auditory — visual perception, graphomotoric skills and the level of Slovak language knowledge [9]. The introduction of special classes with Roma language of instruction has shown that the Roma children do not master the Roma language sufficiently for being educated in it [16]. However, if a Roma child grows up only in Slovak environment, the appropriate knowledge of Slovak language is not guaranteed. According to the research of Kyuchukov H. [6], Slovak language used by the Roma parents differs from the grammatically correct Slovak and the Roma children speaking this variation of Slovak are not able to discern several grammatical categories of the correct language.

Several researches in Slovakia followed the effectivity of trainings aimed to develop the speaking abilities of Roma children [4; 9; 10; 8; 22]. The authors have demonstrated that to master a language, Roma children need active approach, melody, emotions and gestures.

### **The Narrative Format Approach Hocus & Lotus**

The narrative format approach Hocus & Lotus (NF) has been created by the research team of Prof. Taeschner [18] and is based on the theory of natural language acquisition and neurolinguistics knowledge showing the differences between implicit and explicit language learning.

The central theoretical concept of the model is format, understood by Taeschner [20] as a shared everyday experience between a teacher and a child with ideally developed affection and intention. Narrative format application had been described in detail in several works [18; 19; 2; 11]. The work in the classroom in the circle is based on the voluntary cooperation of children. Forming a good relation between the teacher and the children, eye contact and correct teacher's gestures during the narration of the story are emphasized.

### **Methodology**

The goal of the pilot research was to verify the usability of the NF for English language teaching in the context of Roma children in the first year of the primary school. There were 16 children in the experimental class, out of which two girls belong to the majority population; the other children belong to the socially disadvantaged environment. Video recording of the narration was obtained from 13 children (5 girls and 8 boys). The average age of the children was 7.47 (in the range from 6.4 to 8.2 years old). The children attended in the average 9.06 lessons (82.4%). The children did not prepare for the lessons at home. Their only contact with English was during the lessons at school.

*Screening of children* — record sheets for the teacher to identify possible risks.

*Video analysis of the narration* of the learnt story was taken in a quiet environment with the English teacher. The story contains 54 different words (types) and it uses 195 words (token) in total. The original story TTR (type — token ratio/lexical diversity index) was 27.69% [23]. Story narration analysis in learning foreign languages has been used by Taeschner [18] and Jursová Zacharová [3]. Prichio and Passiatore [12] reported that 6 years old children in kindergarten produced 40.14 types (different words) in the given test after one year of learning English. The oldest children (62 months = 5 years) in the research of Jursová Zacharová [3] produced in average 30.17 different words after a half year (112 meetings). Taeschner [18] considered successful a child's narration with 27 words. Narrative ability of a Roma child was investigated by Samko and Kapalková [15], who used the MAIN test [14] in their case study.

### **Research**

The research question was aimed at the possibility to use the method in foreign language acquisition and the effectiveness of this method in children from socially disadvantaged environment. The English language teacher was trained in the use of the narrative format method. The story narrated by the children had been taught 8 times.

*Macrostructures production.* The children verbally reproduced in average 0.417 out of 8 episodes of the story. Through gestures, mimics or expressive expressions they reproduced 4.417 episodes. They succeeded best to narrate the inner similar episodes of the story (3.92 episodes out of 6). The inner episodes were mostly reproduced through expressions and gestures (*chirp, chirp, quack, quack*). The beginning and final episodes were reproduced only rarely (beginning episode 0.66 and final episode 0.42) but in higher verbal rate «*Was an egg*», «*What's that*» and the final episode e.g. «*What's that nice*», «*Hocus hurray!*»

*Microstructures production.* The children used in average 42 words in the story (min= 7, max= 94, SD = 23.17). In the average they used 15.5 different words, the minimum were 3 and maximum 27 different words in the story (SD = 6.921). There were large interindividual differences between children (Appendix 1, graph No.1). Lexical diversity index TTR was 36.9%. The weakest narrated story had TTR = 42.86% and the best narrated story had TTR=28.72% and its structure was close to the structure of the original story that the children had learned in English lessons.

From lexical point of view the children used verbs (2.33) more often than nouns (2). Other parts of speech such as adjectives, prepositions, pronouns, interjections but also articles were counted together and the average number of different words in the narration was 10.75. Expressive expressions were used 5 times in average (*graph No.2*).

The most frequently used words in children's texts were *look, nice, hallo, listen* and the phrase *me too*. The least used words were *frog, duck, bird* — these words were replaced by expressive sounds *croc, quack or chirp*.

From the **syntactic** point of view the children mostly used expressions (5), single words (3.33) and syntagmas (2.5) in the story. The children used 1.42 simple sentences. Compound and complex sentences were not used by the children from socially disadvantaged environment. The children could reproduce in total average 4.16 phrases in the narration. (*Appendix 1, graph No.2*).

The children used phrases «*me too*», «*how nice*», «*walking in the park*», «*What's that?*»

### **The Results Analysis Considering the Speaking Competences of the Children and their Developmental Delays**

Among the main factors influencing the acquisition of new words and formation of new sentences in a new language belong above all: **child's age**

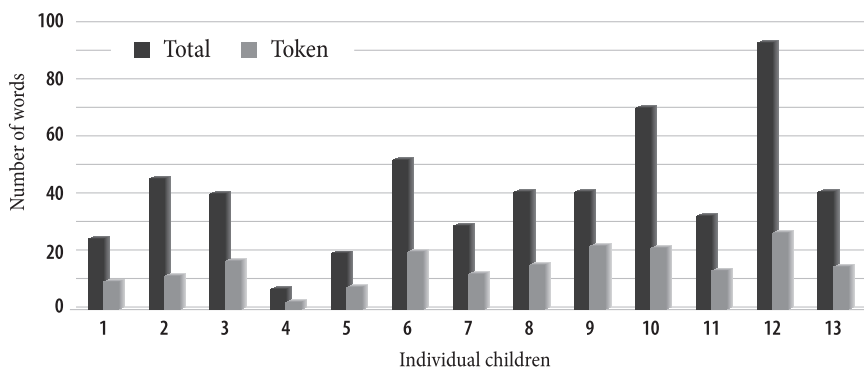
and **absence in school**, participation in the lessons and the amount of language input connected with it. The absence from school is directly proportional to the child's age. The children had better results in the number of different words (type) and the number of all used words (token) as well as in the number of narrated episodes the higher was their attendance at school. Younger children (6 years old) achieved worse results in types, total and in the number of reproduced phrases of the story than older children (7 years old and older) (*Appendix 1, table No. 1*).

## Conclusion

Considering the first signals from the teacher, but also from the children and parents, we suppose that the NF method can be successful and can help to develop foreign language skills of these children. Of course we realize that the optimal solution would be to allow children to learn effectively their mother tongue (Roma language) in early childhood (up to the age of 3) and also Slovak language and to start English language learning only after they mastered their mother tongue and official language. In the case that a school has set up English language learning from the first year and Roma children had not attended a pre-school facility where they could have learned Slovak language, it is necessary to consider teaching methods and linguodidactics and to move from the frontal method to the work in the circle, focus on the development of communication competence in the first year and to move reading and writing skills to later years.

## Appendix 1

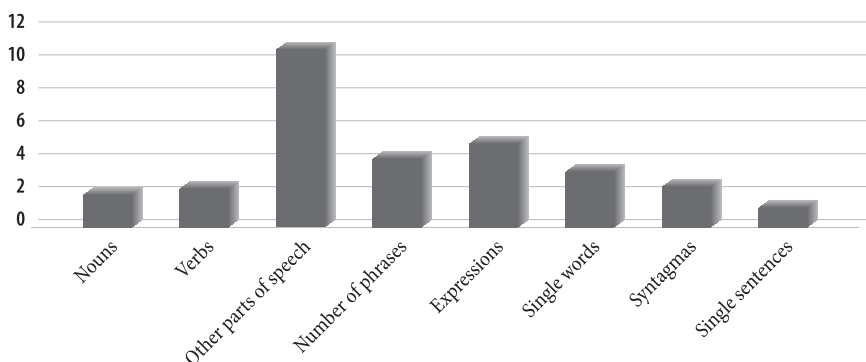
Graph No.1 NUMBER OF WORDS USED IN THE NARRATION





Graph No.1 — Number of words used in the narration of the story «Hocus the Dinocroc». The graph shows the number of words used by individual children (1-12) and the average number of the used words (last column 13). Token is the amount of all used words and type is the amount of all different words in the story.

**Graph No.2 THE AVERAGE NUMBER OF PARTS OF SPEECH AND TYPES OF SENTENCES USED IN THE NARRATION**



#### NARRATION RESULTS ACCORDING TO THE AGE OF THE CHILDREN

Number	Age	Attendance	Token	Type	TTR,%	Phrases	Expressions	Words	Syntagmas	Sentences
4	6,45	9	23,5	9,25	39,36	2,5	4	1,75	2,5	0,25
4	6,95	9,25	47,25	17,5	37,04	3,5	3,25	4,75	2	1,25
4	7,55	10,25	55,25	19,75	35,75	6,5	7,75	3,5	3	2,75
<b>Total</b>	<b>7,51</b>	<b>9,5</b>	<b>42</b>	<b>15,5</b>	<b>36,9</b>	<b>4,16</b>	<b>5</b>	<b>3,3</b>	<b>2,5</b>	<b>1,42</b>

Compares the results of children in narration according to the number of all used words (token), number of different words (type), phrases and according to the number of sentences in different age.

#### REFERENCES

1. Cinová, E. Rozvíjame vnímanie a motoriku u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. — Bratislava: MPC, 2008.
2. Jursová Zacharová, Z. Výučba cudzieho jazyka u deti s Downovým syndrómom s pomocou naratívneho formátu /Grenárová, R. & Vítková, M. (eds) Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v cizojazyčné výuce a ve výskumu. — 2012. — P. 172-200.

3. Jursová Zacharová, Z. Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach / Jursová Zacharová&Sokolová. On the Path to Bilingualism. — 2013. — P. 106-132.

4. Kopasová, D. Zefektívňovanie rečovo-intelektového vývinu cigánskych detí v materskej škole/ Predškolská výchova. — 1987. — № 16. — P. 2-6.

5. Kopčanová, D. Quality education for Roma children: Challenges of the early years / Kopčanová Through Teachers and Mothers to Roma and other Diasadvantaged Children: Focus on Quality Pre-school Education. — 2013 — P. 28-31.

6. Kyuchukov, H. Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? /Psychológia a patopsychológia dieťaťa. — № 3-4. — P. 309-319.

7. Farkašová, E. Rómski žiaci našich škôl: ich kognitívny vývin a sociálna integrácia /Psychológia a patopsychológia dieťaťa, — 2004. — № 2-3. — P. 182-192.

8. Farkašová, E & Kundrátová, B. Rómski žiaci našich škôl: ich kognitívny vývin a sociálna integrácia / Psychológia a patopsychológia dieťaťa. — 2004. — № 2-3. — P. 182-192.

9. Mesárošová, M. & Orosová, J. Rozvíjanie rečových spôsobilostí rómskych detí v slovenskom jazyku v nultých ročníkoch základnej školy /Psychológia a patopsychológia dieťaťa. — 1995. — № 4. — P. 352-365.

10. Mesárošová, M. & Žiaková, E. Rozvíjanie reči rómskych detí v predškolskom období /Pedagogika. — 1996. — № 2. — P. 156-167.

11. Padiglia, S. & Arcidiacono, F. A narrative format desing to improve language acquisition through social interaction / Teaching Innovation. — 2015. — № 3. — P. 83-98.

12. Pirchio, S., Passiatore, Y. The research and application of the Narrative format model /Jursová Zacharova, Sokolova (esd.) On the Path to Bilingualism. — 2013. — P. 184-205.

13. Portik, M. Determinanty edukácie rómskych žiakov: (Asistent učiteľa). — 2003.

14. Pyšná, A. & Kapalková, S. Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6-7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania /Jazyk a kultúra. — 2012. — № 10 [An Electronic Resource]. — Access Mode: [http://www.ff.unipo.sk/jak/10\\_2012/pysna\\_kapalkova.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/pysna_kapalkova.pdf).

15. Samko, M. & Kapalková, S. Analýza naratívnej schopnosti rómskeho dieťaťa v rómčine a slovenčine / Psychológia a patopsychológia dieťaťa. — 2014. — № 3-4. — P. 372-384.

16. Sekyt, V. Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy./Výchovné poradenství. — 2002. — № 22.
17. Taeschner, T. Il sole é femina. — 2003.
18. Taeschner, T. The magic teacher. — 2005.
19. Taeschner, T., Pirchio, S., Corsetti, R. & Francese, G. The magic Teacher's Kit. — 2004.
20. Taeschner, T. «The Dinocroc Model» for Learning and Teaching Languages to Children / Jursová Zacharová&Sokolová. On the Path to Bilingualism. — 2013. — P. 160-183.
21. Tomatová, J. Na vedľajšej koľaji. Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom? — 2004.
22. Trochtová, I. Rozvojový jazykový program pre rómske deti. — 2002.

*Е.В. Павлова (Москва)*

## **ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ. К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Целью различных образовательных моделей и систем является не только передача знаний, но и трансляция культурных моделей, формирование социальных стереотипов и ценностных ориентаций общества.

Вплоть до конца XIX века билингвальное образование носило элитарный характер. В XX веке большинство образовательных билингвальных моделей были построены на принципах консолидации, т.е. в их задачи входило приобщение молодого поколения национальных меньшинств к культуре той или иной страны. Пытаясь обеспечить политическое единство, многонациональные государства сталкивались с проблемой рационального совмещения в обществе сразу нескольких моделей мышления, сохраняя право каждого народа на развитие своей культуры и владение своим языком. Поскольку, по определению психолингвистики, язык определяет мышление, он является основой для формирования представлений об окружающем мире. Выбор языка обучения в этом контексте становится определяющим фактором эффективности образования, целью которого является обеспечение базы для формирования единого культурно-информационного пространства.

Создание системы билингвального образования явилось попыткой разрешить остро стоящий вопрос об образовании детей на государственном языке с одной стороны и сохранения их национальной идентичности с другой.

На этом этапе формирования билингвальных образовательных систем решались следующие задачи:

- ввести национальный язык в качестве обязательного предмета в начальной школе в районах проживания нацменьшинств;
- создать необходимое количество учебных материалов по различным предметам для начальных и средних классов на языках национальных меньшинств;
- перевести обучение в старших классах общеобразовательных школ по всей стране на государственный язык полностью или увеличить процент преподаваемых на нем дисциплин в учебной программе.

В настоящий момент в связи с интеграцией европейского образовательного пространства и созданием рейтинга европейских школ и университетов приоритетными становятся образовательные программы на международном языке. В России разрабатываются трилингвальные программы с включением международного языка, открываются российские школы с углубленным изучением иностранного языка, а также международные школы, предлагающие международные образовательные программы на английском языке. И только при освоении международных программ у детей появляется шанс получить европейское образование, поскольку их учебные компетенции соответствуют требованиям международного образовательного пространства. Такое преимущество, однако, не компенсирует невозможность или сложность в продолжении обучения в российской образовательной системе.

Общеизвестны неоднозначные оценки попыток получения российскими детьми европейского образования за пределами родины. Зачастую превосходные академические результаты сопровождаются кардинальным изменением менталитета ребенка, отказом от использования родного языка в общении, смещением системы ценностей. Дети, отправленные на обучение в пансионы Англии, США и других стран, попадают в травмирующую ситуацию отрыва от семьи. К тому же углубление экономического кризиса и новый курс европейской миграционной политики значительно меняют представления о возможностях получения начального и среднего образования детьми за пределами России. Тем не менее актуальность освоения международных программ для профессионального и социального становления личности и ее интеграции в современное общество не становится меньше.

Разработка билингвальных программ, обеспечивающих потребность в освоении как русского, так и международного образовательного стандарта, является для российской образовательной системы приоритетной. Импортозамещение в образовательной среде может решить ряд стратегических задач как для каждого учащегося в частности, так и для России в целом.

Освоение билингвальной образовательной программы дает ребенку следующие преимущества:

- формирует коммуникативную компетентность (умение находить и использовать информацию из различных источников, взаимодействовать с людьми различных культур и уровней);
- формирует межкультурную компетенцию (включает языковой, исторический, практический, эстетический, этический, «стереотипный», рефлексивный компоненты);
- способствует когнитивному развитию ребенка;
- формирует языковую компетенцию.

Более того, освоение билингвальной академической программы в рамках учебного заведения позволяет ребенку добиться академических успехов, значительно расширяет возможности его творческого и научного развития.

Билингвизм в системе образования активизирует формирование человека новой культуры, поскольку становится точкой соприкосновения двух лингвомиров. Данный подход к развитию ребенка позволяет приобщить его к полноценному существованию в условиях современного многоязычного и неоднородного общества; формирует у ребенка активную жизненную позицию и направленность на саморазвитие; развивает чувство толерантности и позволяет освоить навыки эффективного и продуктивного сотрудничества.

Таким образом, в рамках государственной образовательной политики билингвальные образовательные программы должны быть призваны не только обеспечить право каждого ребенка получить качественное образование и в дальнейшем легко интегрироваться в международное профессиональное сообщество, как это предусмотрено Болонской декларацией, но и обеспечить само государство новым поколением специалистов, готовых к научно-техническому и культурному сотрудничеству, обладающих высоким уровнем интеллектуального развития и творческой инициативной.

Создание такой программы требует международного научно-методического сотрудничества, привлечения специалистов в области билингвизма, российских и западных методологов, педагогов, психологов.

Перед нами встает задача разработать и обеспечить функционирование такой билингвальной образовательной программы, которая:

- учитывает требования ФГОС ДОО и международного образовательного стандарта;
- формирует соответствующую образовательную языковую среду, поддерживая билингвальное развитие детей и получение ими академических знаний на двух языках;
- учитывает психологические и физиологические потребности ребенка;
- способствует интеграции в образовательный процесс родителей;
- является плацдармом для формирования образованной и интеллигентной личности, готовой к саморазвитию и открытому конструктивному диалогу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блягоз З.У. Реализация билингвального обучения — веление времени: лингвистический аспект // Вест. Адыг. Гос. Ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. — 2012. — № 2.
2. Lambert, W & Tucker, R. (1972). Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House. — 1972.
3. Залевская А.А. Проблематика двуязычия в зарубежных публикациях последних лет: обзор // Вопросы психолингвистики. — 2008. — №7. — С.114-118.
4. Хамраева Е.А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://castl.uit.no/phocadownload/khamraeva.pdf>.

*Н.А. Бирюкова (Йошкар-Ола)*

## **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАННЕМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современное общество формирует заказ на обучение иностранным языкам с раннего дошкольного возраста. В связи с этим увеличилось количество дошкольных образовательных учреждений, обеспечивающих данный социальный заказ. Раннее обучение иностранному языку осуществляется сегодня в детских садах, центрах развития, в языковых школах.

Среди множества факторов, влияющих на качество обучения дошкольников, с нашей точки зрения, наиболее важным является подготовленность педагогов иностранного языка, работающих с дошкольниками в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Как показывает практика, большинство педагогов, осуществляющих обучение иностранному языку в ДОУ, являются учителями средних общеобразовательных школ. Иными словами, это педагоги, не знающие специфики раннего обучения иностранному языку, дошкольной педагогики и психологии, особенностей развития детей дошкольного возраста. Как правило, они не являются штатными работниками ДОУ. В большинстве детских садов иностранный язык ведется школьными учителями в качестве дополнительной услуги.

Кроме того, наблюдается устойчивая тенденция частой сменяемости педагогов иностранного языка в ДОУ. По данным проведенного анализа, 67% составляют работники со стажем менее одного года, 13% — со стажем более 3 лет и лишь 1% — преподаватели, стаж которых — более 5 лет.

Наше исследование показало, что педагоги испытывают многочисленные трудности в обучении иностранному языку дошкольников



в условиях ДООУ. Этот ответ дали 100% преподавателей иностранного языка со стажем работы до одного года, 48% — со стажем до 3 лет и 13% преподавателей, стаж которых составляет более 5 лет. Как выявил опрос, 100% педагогов иностранного языка считают необходимым для себя повышение уровня специальной психолого-педагогической подготовки к работе по обучению иностранному языку дошкольников в условиях ДООУ.

Анализ практических занятий по иностранному языку в некоторых ДООУ г. Йошкар-Олы показал:

- педагоги считают более важным фактором усвоение дошкольниками языкового программного минимума, что, по их мнению, а также по мнению администрации и некоторых родителей, является главным показателем владения иностранным языком и целью раннего обучения данному предмету;
- преподаватели иностранного языка недостаточно учитывают возрастные и индивидуальные особенности дошкольников;
- они не стремятся разнообразить речевые и познавательные навыки дошкольников по иностранному языку,
- при этом преподаватели не всегда имеют возможность варьировать формы обучения, используя, в основном, обучение в подгруппах или с целой группой дошкольников (от 6-9 до 15-20 человек).

Эти и другие факторы не способствуют раскрытию и более полному использованию потенциальных возможностей дошкольников при обучении их иностранному языку, а также снижают ценность межличностного общения педагога и дошкольника на занятиях.

В связи с этим большую актуальность приобретает проблема специальной подготовки педагогов иностранного языка к обучению дошкольников [1]. Отсутствие государственного заказа на подготовку педагогов данного профиля, с одной стороны, и высокая востребованность таких педагогов, с другой, привели к тому, что функцию по подготовке и переподготовке педагогов взяла на себя система дополнительного образования. В системе вузовского дополнительного профессионального образования появились различные виды обучения (повышение квалификации, переподготовка), началась реализация широкого спектра учебных программ.

Так, в Марийском государственном университете студентам направления «Психолого-педагогическое образование» предоставляется возможность за время обучения по основной образовательной программе

высшего образования освоить дополнительную программу, ведущую к получению квалификации «Преподаватель английского языка в дошкольном образовательном учреждении».

Практика показывает, что параллельное обучение студентов, ориентированное на освоение в период учебы в вузе образовательно-профессиональных программ с целью получения дополнительных квалификаций, представляет собой одно из эффективных направлений деятельности вуза, так как позволяет формировать у студентов способности постоянного самосовершенствования, умений гибко и мобильно реагировать на происходящие в обществе изменения.

Особенностью данной образовательной программы является не только ее дополнительность к основной подготовке специалиста в условиях ограниченного бюджета учебного времени, выделенного на профессиональную подготовку, но и изменение целевых доминант: переориентация образовательных целей с общенаучной на профессионально-педагогическую подготовку.

Предметы психолого-педагогического профиля («Возрастная психология», «Теория и методика обучения и воспитания дошкольников», «Организация деятельности ДООУ» и др.) включены в основную образовательную программу. Поэтому системообразующим элементом дополнительной подготовки являются предметы методического цикла, такие как «Методика раннего обучения иностранному языку», «Психологические основы обучения иностранному языку дошкольников», «Практикум по обучению английскому языку в ДООУ».

С учетом значимости игровых технологий в процессе обучения иностранному языку в программу был включен предмет «Игровые технологии раннего обучения иностранному языку». В рамках данного курса студенты не только изучают теоретический материал по методике применения игровых технологий, но и разыгрывают ситуации, имитируя реальный образовательный процесс. Грамотное использование игр поможет студентам в будущем привить детям любовь и интерес к изучению языка, повысит эффективность обучения [2].

Педагогическая практика в ДООУ является необходимым и важным звеном в системе практико-ориентированной профессиональной подготовки, обеспечивая достаточный фундамент для закладки основных педагогических умений и навыков. Прохождение педагогической практики может осуществляться непрерывным циклом или чередоваться с учебными занятиями по дням, неделям (рассредоточенно)

при условии связи между содержанием практики и обучением по дополнительной профессиональной образовательной программе.

Междисциплинарная и межпредметная интеграция в содержании педагогической подготовки, максимальная практико-ориентированность и самостоятельная работа студентов реализуются на основе лично-ориентированного обучения [5].

Опыт подготовки будущих преподавателей в университетской системе дополнительного образования позволил определить педагогические условия [4], реализация которых способствует повышению эффективности педагогической подготовки студентов по дополнительной квалификации «Преподаватель английского языка в ДОУ». Такими условиями являются:

- перевод будущего педагога с позиции объекта в позицию субъекта педагогической деятельности;
- увеличение интенсивности обучения при дефиците учебного времени;
- индивидуальный подход к самостоятельной деятельности студентов, рассматриваемой как процесс индивидуального познания;
- использование «задачного» подхода как действенного средства активизации познавательной деятельности студентов;
- осуществление практико — ориентированности в учебном процессе как основы формирования у студентов готовности к самостоятельной педагогической деятельности;
- формирование устойчивого интереса и мотивационных установок к интенсивному обучению по программе дополнительного образования.

Значение дополнительных образовательных программ заключается в том, что наиболее способные студенты получают возможность расширить свою профессиональную квалификацию, максимально удовлетворить индивидуальные образовательные запросы, повысить свою конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Ю.Б. Программа подготовки специалистов иностранного языка к работе в дошкольных образовательных учреждениях // *Качество управления образовательным пространством в регионе: межвуз. сб. науч. тр.* — Новосибирск, 2008. — Ч. 2. — С. 281-286.

2. Красильникова Н.В., Бирюкова Н.А. Использование игровых технологий в подготовке будущих учителей к раннему обучению детей иностранному языку // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации: сб. ст. Йошкар-Ола: МарГУ, 2016. — С. 140-145.

3. Митюшова Е.С. Использование рефлексивного подхода в формировании профессиональной компетентности учителя английского языка для дошкольных учреждений // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Аспирантские тетради. — СПб.: РГПУ, 2008. — №25 (58). — С. 422-426.

4. Профессиональная подготовка учителя в условиях модернизации высшего образования: монография / под ред. Н.А. Бирюковой. — Йошкар-Ола: МарГУ, 2011. — 282 с.

5. Maltseva E.V., Kolomiets D.L., Glizerina N.D., Kurochkina L.V., Andreeva I.N., Shestakova O.B. Technologies of organizing prospective teachers' practical training on the basis of competence approach // Review of European Studies. — 2015. — Т. 7. — № 8. — P. 35-43.

*В.В. Семина (Москва)*

## **РАННЕЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ПОДХОД**

Раннее обучение иностранным языкам становится прогрессивной тенденцией образования за рубежом и в России. Знакомство ребенка с иностранным языком с раннего детства может привести к положительным изменениям, таким как более эффективное изучение иностранного языка, развитие навыков владения родным языком, успехи в других областях знаний.

Европейская комиссия как главный исполнительный орган Европейского союза, действующий в его интересах, активно поддерживает развитие программ обучения по крайней мере двум иностранным языкам с раннего возраста. Это связано с убеждением, что раннее изучение иностранных языков оказывает положительное влияние на восприятие других языков и культур, что крайне необходимо в мультилингвальной и многонациональной Европе.

Для достижения этой цели была создана группа, состоящая из мировых специалистов в области раннего обучения иностранным языкам. Группа разработала ряд рекомендаций и предписаний для выполнения, которые легли в основу печатной версии руководства, изданного в 2011 году. Руководство предназначено для широкого круга читателей: работников министерств образования стран ЕС, сотрудников образовательных учреждений, воспитателей и даже родителей.

Дошкольное образование стало центром внимания в ЕС. В 2009 году министры образования ЕС поставили цель, чтобы к 2020 году 95% всех детей в возрасте от четырех лет были вовлечены в раннее обучение.

Документ, представляющий стратегическую систему европейского сотрудничества в области образования и воспитания, направлен на усиленное развитие лингвистических компетенций с целью создания

высококачественных и эффективных образовательных систем в рамках ЕС [1].

Раннее обучение иностранному языку положительно влияет на общий прогресс ребенка, находящегося в стадии активного развития. Кроме того, это означает, что процесс обучения будет продолжаться более длительное время, соответственно, существует больше шансов достичь долговременного результата в области изучения иностранного языка. С другой стороны, бытует мнение, что раннее изучение иностранного языка может привести к смешиванию двух языков (родного и иностранного), к путанице и замедлению языкового развития. Однако при надлежащих условиях это не произойдет. Исследования показывают, что изучение иностранного языка ускоряет осознание процессов, происходящих в родном языке путем переноса знаний о терминах или понятиях из одного языка в другой. Развитие полилингвальности стимулирует появление когнитивной компетенции.

Практические результаты выявили, что каждый ребенок получит пользу от изучения иностранного языка. Это поможет ему развить свои индивидуальные возможности и потенциал, включая осознание поликультурности мира. Раннее обучение не является обязательным в странах ЕС, однако многие страны стремятся сделать его доступным и бесплатным. Опыт показывает, что дети овладевают языком интуитивно и бессознательно в процессе восприятия языка на слух или из любознательности. Чем раньше ребенок сталкивается с разными языками, тем лучше развивается чувство ритма, фонологии и интонации, а также способность в дальнейшем понять структуру языка. В более взрослом возрасте данные способности угасают.

Главной целью раннего развития должно стать понимание детьми существования языков, отличных от родного, повышение интереса имитивации для нахождения сходств и различий родного и иностранного языков, а также знакомство со звуками и интонацией чужого языка.

Рассмотрим некоторые проекты в странах ЕС, направленные на раннее обучение иностранному языку.

### **Испания. Проект «Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL). Совместные проектные работы для маленьких детей»**

Целью данного проекта было обучение детей в возрасте от 3 до 7 лет иностранному языку путем создания совместных проектных работ. Дети изучали иностранный язык и применяли его на практике вне

класса как средство общения на повседневные школьные темы, в рамках создания проектов на разные темы (опера, динозавры, медицина, космос, растения и т.д.). Основные виды деятельности — обсуждение и беседа на различные темы, обучение письму и чтению, поиск информации дома совместно с родителями, сбор материала для дальнейшей работы в классе на определенную тему, использование всевозможных аудио- и визуальных ресурсов (постеры, чарты, таблицы, графики, эксперименты), посещение экскурсий и мест, связанных с темой занятия.

Сильной стороной данного проекта является то, что дети особо мотивированы к изучению иностранного языка в предлагаемых условиях. Тем самым они развивают творческие способности, способности к взаимодействию с одноклассниками и членами семьи, видят возможности практического применения иностранного языка.

Однако следует отметить и некоторые слабые стороны данного подхода. Преподавателям требовалось большее, чем обычно, количество времени для нахождения материала и подготовки к занятиям в рамках раннего обучения иностранному языку. Кроме того, оказалось, что полученного финансирования недостаточно для проведения необходимого числа экскурсий, закупки аудиовизуального материала и другого оборудования.

### **Австрия. Проект «Три руки»**

Целью проекта являлось раннее обучение иностранным языкам (немецкому, итальянскому, словенскому) с использованием ресурсов приграничных государств, накопление опыта в данной области для дальнейшего использования, оценка и анализ полученных результатов, а также обучение данным технологиям преподавателей дошкольных учреждений трех стран-участников эксперимента. Проект позволил наладить сотрудничество в области обучения иностранным языкам между тремя регионами. Целевой аудиторией являлись дети в возрасте от 3 до 6 лет, которые посещали специализированное дошкольное учреждение, где изучали второй и третий языки раз в неделю. Проект имел широкий резонанс: он получил поддержку университета Клагенфурт; были проведены конференции, затрагивающие тему раннего полилингвизма и результаты проекта.

В ходе работы использовались следующие методы: метод исследования (в сотрудничестве с экспертами университета), метод педагогического обмена, адаптация дидактического материала.



Первые результаты проекта оказались положительными: они показали одобрение такой модели обучения со стороны родителей и преподавателей, высокую степень развития лингвистических способностей детей.

### **Италия. Проект «Играем на английском»**

Целью проекта являлось осознание лингвистических различий, воспитание уважения друг к другу и к культуре другой страны путем постоянного общения с преподавателем на английском языке. Каждый ребенок должен был научиться узнавать предметы быта и школьной жизни, цифры, чувства.

Целевая аудитория — дети в возрасте от 3 до 6 лет. Основные виды деятельности — чтение историй на английском языке с опорой на визуальные материалы и его дальнейшая постановка, обсуждение с опорой на реальные ситуации из жизни детей. Самый важный аспект данной деятельности — это смех и веселье, которое мотивирует детей на активное изучение новой лексики. Методы работы — активизация когнитивных процессов и процессов обучения, которые бывают задействованы в ходе изучения родного языка, метод рассуждения, драматизации, мультисенсорный подход (опора на несколько органов чувств одновременно). Например, изучение дней недели проходит в форме чтения рэпа, месяцев — в поэтической форме, времен года — в их связи с отмечаемыми праздниками. Основной сильной стороной данного проекта является то, что дети начинают говорить по-английски, имитируя свой родной язык. У них не возникает трудностей из-за произношения или использования слов в иностранном языке [2].

Рассмотренные проекты являются лишь малой частью успешных вариантов внедрения раннего обучения иностранным языкам в рамках ЕС. Они наглядно показывают возможности и необходимость данного процесса и на территории нашей страны.

Кроме того, в рамках программы обучения иностранным языкам (2007–2013 гг.) были предложены многочисленные варианты стажировок за рубежом с целью изучения и совершенствования знаний языка.

В настоящее время в Европейском союзе функционирует программа «Эразмус+», которая предлагает новые возможности стратегического партнерства в области раннего обучения иностранным языкам [1].



## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Commission Staff Working Paper. European Strategic Framework for Education and Training. Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook. — Brussels, 2011. — P. 30.
2. European Commission Webpage // Languages programs policies [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellp-handbook\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/ellp-handbook_en.pdf).

*Е.А. Ермолаева (Москва)*

## **ДОШКОЛЬНОЕ БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ**

В современном мире, где благодаря технологиям и глобализации представители разных народов все чаще имеют возможность общаться, большинство людей воспринимает способность говорить, читать и писать на нескольких языках не только как бонус, но и как жизненную необходимость.

В последние пару десятилетий мы узнали много нового о преимуществах, которые получают дети, имеющие возможность с ранних лет изучить несколько языков и общаться на них.

Знание второго языка — существенный плюс с точки зрения рынка труда, конкуренция на котором постоянно растет. Владение несколькими языками открывает новые возможности понимания культуры других стран и создания связи ребенка с людьми, которые живут вокруг него, и с миром в целом. Кроме того, обучение второму языку в раннем возрасте способствует развитию мозга ребенка.

Растет популярность билингвальных детских садов и школ в России, и это позволяет надеяться, что в ближайшие годы их количество, а также выбор языков, на которых проводится обучение, будет увеличиваться.

Усвоение второго языка — непростая задача, но она успешно решается, если в образовательных учреждениях созданы специальные условия. Эти условия несколько различны в России и в Европе, но общим является умение мыслить на изучаемом языке и поддержка родного языка. Во многих двуязычных детских садах России используется иммерсионная модель организации билингвального образования.

С раннего возраста дети слышат два языка, погружаясь в «языковую ванну», неосознанно усваивая при этом звуковые структуры.

Чем раньше ребенок начинает осваивать второй язык, тем больше у него возможностей не воспринимать его через образцы родной речи, а сформировать две параллельные языковые структуры. Ребенок осваивает иностранный язык не путем перевода с родного языка и заучивания лексических единиц, а путем использования врожденных механизмов освоения речи.

В таких детских садах в разных возрастных группах решаются разные задачи. У детей двух-трех лет происходит пассивное накопление информации, они приобретают опыт коммуникации с представителями иностранной культуры, начинают чувствовать структуру языков, формируются метаязыковые навыки.

Процесс обучения, как правило, разделен на блоки: познавательный, творческий, двигательный и музыкально-ритмический. Содержание четырех блоков дублируется на русском и английских языках.

В процессе обучения участвуют два педагога, один из которых — носитель языка. Таким образом, быстрее формируются взаимосвязи между лексическими полями русского и английского языков. Это имеет большое развивающее значение для ребенка, так как он учится сравнивать, анализировать языковую информацию. Таким образом, формируется системное мышление. В будущем двуязычные дети быстрее усваивают и обрабатывают информацию даже в таких далеких от лингвистики областях, как математика.

Второй язык имеет огромное значение для когнитивного развития. При помощи языка мозг организует мысли, развивается абстрактное мышление. Важно, чтобы ребенок находился в языковой среде не меньше четырех часов в день три-пять раз в неделю. Неглубокое погружение в языковую среду способно привести к тому, что ребенок останется лишь пассивным носителем языка.

Занимаясь, играя, проходя определенные режимные моменты, дети активизируют пассивный словарный запас (3-4 года — второй год обучения), у них стимулируется процесс дифференциации двух языков — иностранного и родного, формируется навык переключения кодов с одного языка на другой язык (навык переводческой активности). Дети начинают выделять в своей речи оба языка (погружаясь в англоязычную среду, используют английский язык и наоборот).

Для воспитания двуязычного ребенка немецкие педагоги Б. Кильхёфер и С. Йонекайт сформулировали следующие принципы:

- использование языка: язык должен использоваться в совместной деятельности ребенка и воспитателя;
- разделение языков: все участники воспитательно — образовательного процесса должны четко и последовательно соотносить воспитателя с языком, на котором он говорит;
- эмоциональное и языковое внимание к ребенку: необходимо регулярное осуществление эмоциональной и языковой рефлексии;
- положительная языковая установка: овладение языками должно ассоциироваться у ребенка с положительными эмоциями.

Существует два подхода, позволяющих помочь ребенку освоить языки — родной и иностранный: синхронная двуязычность и последовательная двуязычность. Остановимся на последнем.

Знание одного языка (опыт и понимание логики и практических способов его постижения) может очень пригодиться при изучении второго языка. Знание языка подразумевает наличие богатого словарного запаса, владение грамматическими формами и словообразованием, связность речи.

При подходе к изучению таких дисциплин, как окружающий мир, математика, художественная литература на иностранном языке, целесообразнее было бы изначально иметь представление об этом на родном языке (знакомство с окружающим миром через зрительные впечатления, наблюдения; речевые игры — закрепления; простые математические термины, названия геометрических фигур).

«Двуязычием человек овладевает легче, если хотя бы на одном языке он может адекватно выразить любую свою мысль» [1, 2].

Л.С. Выготский писал: «Освоение иностранных языков представляет собой своеобразный процесс, основанный на продолжительном осознании семантики родного языка. Овладение родным языком требует определенного объема знаний о мире. Иностранный язык ребенок должен осваивать или параллельно с родным, или с временным сдвигом — в более позднем онтогенезе» [1, 3].

Двуязычные дети обладают хорошим фонематическим слухом. Двуязычному ребенку проще понять разницу между словами, например, такими, как *to, too, two*, потому что он умеет «жонглировать» словами, звуками и смыслами. Тем не менее, обучение чтению, освоение знаковой системы, т.е. букв, является для многих детей непростой задачей.

Изучать буквы, осваивать механизм чтения следует изначально на родном языке. Когда ребенок хорошо усвоил почти все буквы родного

языка и начал свободно читать слова, простые предложения, понимая смысл прочитанного, имеет смысл перейти к чтению на иностранном языке.

Если в обучении чтению на русском языке используется в основном аналитико-синтетический метод (активное включение левого полушария), то, обучая читать на английском языке, целесообразнее использовать метод глобального чтения (метод целых слов). Большой плюс этого метода заключается в том, что он позволяет использовать функционально активное у детей правое полушарие головного мозга, которое созревает раньше.

В Москве и многих городах России открываются билингвальные курсы, студии, группы кратковременного пребывания. Но, к сожалению, многие из них далеки от совершенства. В сетку занятий входят такие дисциплины, как обучение чтению, письмо, знакомство с окружающим миром, математика. Преподавание ведется только на иностранном языке (с детьми работает носитель языка). Пребывание детей на подобных занятиях, как правило, — один-два часа два раза в неделю.

Появляются также многочисленные программы «языкового погружения». Однако эти программы могут носить лишь ознакомительный характер и не помогают детям стать двуязычными.

Испытывая непонимание и сложность овладения материалом, ребенок может почувствовать полное неприятие нового языка. Именно поэтому так важно правильно выбрать дошкольное учреждение, где ребенку дадут качественное билингвальное образование, где ребенок будет воспринимать новый язык с радостью и интересом.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Иванова Н.В. Билингвальное образование дошкольников // *Современные проблемы науки и образования*. — 2013. — №4. — С. 1-4.
2. Чухлеб Л.В. Билингвальное образование в России и других странах // *Вестн. Моск. гос. гуманитар. ун-та им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология»*. — 2011. — №2.
3. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. *Многоязычие в детском возрасте* // СПб., 2005.

*О.С. Аристархова (Москва)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

Знакомство детей-билингвов с культурными особенностями, традициями и ценностями страны, носителями языка которой они являются, можно считать одним из главных этапов их воспитания и обучения. Следует отметить, что описываемые ниже особенности знакомства детей с культурным кодом страны целесообразно учитывать для детей, постоянно проживающих за границей, т.е. изучающих русский язык в условиях ограниченной языковой среды.

Формирование языковой и культурной компетенции происходит у детей в раннем возрасте. Параллельно с языковыми навыками формируются также знания о той культуре, частью которой дети являются. Лингвокультурные компетенции у детей дошкольного возраста формируются посредством знакомства с семейными традициями, общения со сверстниками, а также на занятиях в дошкольных или иных образовательных учреждениях. Формирование данной компетенции у детей-билингвов в младшем возрасте осуществляется в основном через семейное воспитание и образование.

Знакомство ребенка с культурой своей страны формируется на основе этнической самоидентификации при наличии у ребенка желания к освоению языка и культуры России без отказа от освоения языка и культуры страны постоянного проживания.

Под межкультурной компетенцией понимаем восприятие ребенком русской культуры «не как посторонней, а как иной, относительно равноценной культуре страны проживания» [1, 43].

Мы полагаем, что основными знаниями, которые закладываются у ребенка, можно считать: познание посредством языка национальной картины мира, постижение особенностей русского характера

и менталитета, приобретение знаний о России, о национальных традициях русского народа, знакомство с важными историческими событиями страны и явлениями русской духовной культуры.

Дети-билингвы при общении с родителями и родственниками начинают говорить по-русски, осваивают семейные традиции, однако это не позволяет говорить о том, что они приобретают знания о культуре России или осознают себя частью культурного кода России.

Первые знания о культуре и традициях России дети должны приобретать через знакомство с русскими сказками, колыбельными песенками и потешками.

В дошкольном и младшем школьном возрасте детей необходимо познакомить с основными национальными праздниками, национальной кухней и нормами поведения. Формирование этих знаний можно осуществлять через игры, чтение сказок и знакомство детей с семейными традициями.

Игровые приемы помогают детям получить знания о государственных символах, народах, городах, животных и климате России, национальной кухне и т.д. Чтение сказок позволяет детям узнать о традициях, особенностях характера и менталитете русского народа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Как преподавать русский язык двуязычным детям: метод, пособие для учителей / А.Л. Бердичевский, З.Н. Никитенко, Е.А. Хамраева; под общ. ред. А.Л. Бердичевского. — М.: Фонд «Русский мир», 2015. — 239 с.

## **Секция 2. ИЗУЧЕНИЕ ОПЫТА ВСЕРОССИЙСКОГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РОДНОЙ, РУССКИЙ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫКИ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА)**

*С.И. Гусева (Москва)*

### **ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКЕ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ДЕТСКОМ САДУ**

Развитие международных контактов, научно-технический прогресс, расширение информационного пространства способствуют сближению народов и их культур, формируют открытое общество, где подрастающее поколение должно найти свое место, чувствовать себя комфортно и успешно развиваться. Расширение поликультурного окружения требует нового подхода к обучению и развитию детей.

В настоящей работе рассматриваются цели и задачи музыкального развития детей во взаимодействии с языковым обучением, а также междисциплинарная интеграция на музыкальных занятиях.

В современном быстроразвивающемся обществе считается естественным раннее обучение. Читать, писать, считать, учить иностранные языки с младенческого возраста стало нормой. Музыка является необходимой составляющей гармоничного развития ребёнка.

Целью музыкального развития являются:

- формирование основ музыкальной культуры;
- качественное изменение музыкальных способностей.

Билингвальное обучение добавляет в этот список свои цели:

- освоение иностранного языка при помощи междисциплинарной интеграции;
- формирование поликультурной личности.

Из заявленных целей вытекают следующие задачи:

*обучающие:*

- понимание значения основных элементов музыкального языка;
- овладение элементарными теоретическими знаниями на билингвальной основе;



- приобретение навыков творческой деятельности;
- знакомство с мировыми шедеврами музыки;

*развивающие:*

- развитие мелодического и гармонического слуха, чувства ритма;
- освоение вокально-интонационных навыков;
- певческая деятельность на родном и иностранном языке;

*воспитательные:*

- воспитание эстетической потребности и интереса к музыке;
- проявление личностного отношения к произведениям музыкального искусства разных народов.

Новизна данного подхода к обучению и развитию состоит в изучении музыкального и иностранного языка при помощи междисциплинарной интеграции на билингвальной основе. Начало обучения сдвигается на критический период — это возраст трех лет, характеризующийся высокой степенью восприимчивости и ярко выраженной пластичностью мозга (теория В. П. Эфроимсона).

Актуальность задач музыкального развития в связи с языковым развитием непосредственно связана с возрастающими запросами мультикультурного общества, а также родителей, желающих поднять общий уровень образования детей, раскрыть их творческие способности.

Концентрическое строение процесса обучения обуславливает образование тематических связей: пройденные темы повторяются на следующих ступенях с усложненным материалом. Подобная структура позволяет сохранить принципы доступности и постепенности освоения содержания учебного материала, обеспечивает его прочное усвоение.

Музыкальный язык так же, как и любой другой, требует внимательного изучения. Его природа универсальна — это язык эмоций и чувств, язык творчества.

Знакомство с музыкальным языком проходит те же стадии, что и знакомство с иностранным: восприятие на слух, произношение, графическая запись. Именно общность стадий помогает осваивать музыкальный и иностранный языки во взаимосвязи. Интегрированное обучение облегчает знакомство с иностранным языком, обогащая словарный запас. Музыка позволяет точнее слышать звуковые оттенки, что способствует достижению точности в языковой интонации и артикуляции.

Данный подход к обучению музыке в билингвальном детском саду разработан для индивидуальных музыкальных занятий как наиболее эффективной формы обучения. Тип занятий — интегрированные уроки на базе одной дисциплины — музыкальной. Иностраный язык выступает в качестве вспомогательного.

Для достижения результата индивидуальные занятия необходимо проводить регулярно два раза в неделю, продолжительностью тридцать минут каждое.

Ведущим видом деятельности детей данного возраста является игра. Поэтому весь учебный процесс необходимо построить в игровой форме. Разные виды игр: познавательные, сюжетно — ролевые, подвижные, конструктивные, дидактические — разнообразят процесс освоения сложного учебного материала, создают положительный эмоциональный фон, позволяют ребенку самовыражаться на своем индивидуальном уровне, создавая ситуацию успеха.

Ввиду сложности предмета и особенностей восприятия детей данной возрастной категории особое внимание уделяется методике преподавания и способам подачи теоретического и практического материалов.

Для поддержания интереса к освоению музыкальной грамоты весь теоретический материал подается в виде песен, считалок и детских стихов. При этом часть песен, попевок, считалок и стихов переводится и используется как на русском, так и на иностранных языках. Это облегчает восприятие иностранных слов и дает ребенку установку, что петь и говорить можно на любом языке.

Пение для детей — знакомый, доступный и любимый вид деятельности. Пение — это не только развитие музыкального слуха, но и упражнение для дикции и артикуляции, облегчающее произношение и запоминание новых иностранных слов. Песенный материал подбирается во взаимосвязи с тематическим планом или с календарными праздниками.

На песенном материале дети обучаются певческой культуре: петь выразительно, без напряжения, правильно брать дыхание перед началом песни и между музыкальными фразами, отчетливо произносить слова, своевременно начинать и заканчивать песню, правильно передавать мелодию голосом, отличать на слух чистое и фальшивое пение.

Особенности интегрированных уроков в способах подачи материала могут быть следующими:

- частичные вкрапления иностранных слов в русский текст;
- переводные русские попевки и обучающие песенки;
- связь «один предмет — один язык» (например, связь игрушки с определенным языком: медведь говорит или поет на русском, овечка — на английском);
- выполнение творческих заданий на обоих языках.

Обратная связь осуществляется также по принципу «один предмет — один язык»: ребенок выбирает, за кого он хочет поиграть и выполнить задание (теоретическое или практическое).

Структура музыкального занятия имеет четкое строение: песенка-приветствие, распевки и настройка голосового аппарата, освоение нового материала (разучивание песен и расширение теоретических знаний), музыкально-дидактические игры, песенка-прощание. Стабильный распорядок занятия дисциплинирует детей.

Методы обучения используются классические:

- словесный (беседа, объяснение);
- наглядный (наблюдение, иллюстрация, демонстрация);
- практический (воспроизводящие и творческие упражнения).

Большое значение уделяется закреплению полученных на уроках знаний. Впервые для детей этого возраста разработаны творческие тетради с наклейками. Содержание разделов тетрадей — это базовые темы начального обучения. Учебный материал изложен просто, в виде коротких правил. Расположение материала на страницах дает возможность эффективно организовать классную и домашнюю работы, условные обозначения и краткие указания помогут сориентироваться в заданиях. Для закрепления знаний используются наклейки, что ускоряет процесс выполнения задания, не дает ребенку заскучать, развивает мелкую моторику и координацию. Для развития творческих способностей в тетрадь добавлены странички музыкального рисования — очень востребованный вид музыкального обучения, основанный на синестезии («слышу звук — вижу цвет»). Учитывая специфику развития детей трех-четырёх лет, особое внимание уделяем наглядности материала и простоте изложения.

Огромную роль в успешном освоении программы и достижении целей музыкального развития играет личность педагога. Первостепенная задача педагога — сделать трудные вещи легкими для восприятия и запоминания. Он организатор, помощник, соучастник всех игр и затей. Он задает цель, определяет правила и оценивает результат,

с педагогической настойчивостью дает возможность ребенку освоить материал на своем уровне. Педагог обязан уметь рассказывать о сложном ярко, образно, с привлечением житейского опыта, используя понятную терминологию. Успехи в музыкальном и языковом развитии должны быть очевидными для детей и родителей.

При данном подходе к обучению успешной реализацией заявленных задач можно считать: понимание элементов музыкального языка; знание музыкальной терминологии как на русском, так и на иностранном языках; изучение обширного репертуара, состоящего из русских и иностранных песен; возможность рассуждать о прослушанном музыкальном произведении. На индивидуальных занятиях такого типа происходит языковое взаимообогащение и, как следствие, расширяется словарный запас. Знакомство же с культурой разных народов формирует личность, готовую участвовать в поликультурной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. — С. 172-178.
2. Берак О., Карасева М. Как преподавать сольфеджио в XXI веке. — М.: Классика XXI, 2006. — 224 с.
3. Боровик Т. Звуки, ритмы и слова. Ч. 1. — Минск: Книжный дом, 1999.
4. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 1983. — 255 с.
5. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. — 1991. — № 4. — С. 5-18.
6. Гусева С.И. Путешествие в музыкальную страну: знакомство с нотами: творческая тетрадь для детей. — Ростов н/Д.: Феникс, 2015.
7. Гусева С.И. Путешествие в музыкальную страну: мир звуков: творческая тетрадь для детей. — Ростов н/Д.: Феникс, 2015.
8. Гусева С.И. Путешествие в музыкальную страну: музыкальная азбука: творческая тетрадь для детей. — Ростов н/Д.: Феникс, 2015.
9. Иванова Н.В. Билингвальное образование дошкольников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9987>.

10. Лысенкова С.Н. Метод опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.

11. Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу: Как учить маленьких. — М.: Дортранспечать, 2007. — 78 с.

12. Эльконин Д.Б. Гениальность и генетика. — М.: Русский мир, 1998. — 544 с.

13. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 144 с.

*М.В. Горбункова-Баженова, А.А. Михалева (Дубна)*

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С БИЛИНГВАЛЬНЫМИ И МОНОЛИНГВАЛЬНЫМИ ДЕТЬМИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИФИКИ НАУКОГРАДА ДУБНА**

Наукограды в Российской Федерации — это особые территории культурного и интеллектуального роста профессионалов. Со времен СССР детские образовательные учреждения наукограда Дубна посещают дети разных национальностей, и все они чувствуют себя комфортно, независимо от внешности и вероисповедания, потому что педагоги воспитывают в них толерантность и уважение ко всем конфессиям. Это обусловлено спецификой наукограда Дубна, в котором с самого основания главного градообразующего предприятия Объединенного института ядерных исследований (ОИЯИ) работают специалисты — ученые со всего мира [2, 152].

У многих ученых контракт сотрудничества с ОИЯИ может пролонгироваться долгие годы. Одни специалисты приезжают с семьями, другие обзаводятся ими в Дубне. Членами супружеской пары могут быть ученые как из одной страны, так и из разных, не всегда владеющие русским языком. Связующим языком в таких семьях, как правило, является английский язык различных диалектов. Постепенно взрослые члены такой семьи начинают осваивать русский язык как жизненно необходимый.

Таким образом, в муниципальных образовательных учреждениях Дубны учится большое количество ранних детей-билингвов, родившихся в Дубне, родители которых обладают односторонним или двусторонним билингвизмом. Со временем связующим языком в семье начинает быть русский, постепенно вытесняя английский.

Как правило, дети-билингвы, родители которых приехали работать в Дубну из дальнего зарубежья, осваивают английский язык на занятиях в муниципальных детских садах и школах быстрее, так как он еще продолжает использоваться дома как связующий. Но есть также дети-билингвы, чьи родители-ученые из ближнего зарубежья или представители малых народов России. Такие дети обычно требуют больших усилий со стороны педагогов.

Поскольку в государственных муниципальных детских садах и школах существует ФГОС, предусматривающий ограничение занятий по времени, многие родители считают, что отводимое количество часов для изучения английского языка является недостаточным, поэтому отдают детей изучать английский язык в лингвистические центры дополнительного образования.

Таким образом, в Дубне совместное обучение монолингвальных детей с билингвальными является обычным со дня основания города.

На базе центра изучения английского языка «Cambridge English Centre» (ООО «Центр «Кембридж Инглиш») был проведен эксперимент «Психолого-социальная адаптация англоговорящих детей младшего школьного возраста к условиям в России», который представляет собой школу-студию преемственного обучения детей дошкольного, школьного возраста, студентов и взрослых, реализующий программу дополнительного образования «Cambridge English», разработанную двумя подразделениями Кембриджского университета — издательством и департаментом экзаменов.

Двое детей, родной язык которых английский (мальчик 8 лет, девочка 11 лет), приехали в Дубну из Южно-Африканской Республики. Их мать — коренная жительница ЮАР, отец — житель Дубны, эмигрировавший в Израиль, а затем в ЮАР в годы перестройки в СССР. На период возвращения в Дубну отец детей был с матерью в разводе. Отец с детьми поселились вместе у его родителей. Дети, имея элементарные навыки владения русским языком, поступили учиться в муниципальную школу. При этом сам отец устроился на работу в Дубне, жил вместе детьми, помогал делать уроки, переводил детям весь учебный материал. С мамой дети ежедневно общались по скайпу.

Резкая психологическая и социальная смена обстановки при наличии большой любви в семье оказалась для детей непосильной, особенно для девочки, у которой начались психосоматические проблемы:

рвота, головокружения, тахикардия. Отец обратился за помощью в центр изучения английского языка «Cambridge English Centre».

Совместно с отцом было принято решение приводить детей в центр в группы русскоговорящих ровесников один раз в неделю по субботам на занятия по 60 минут. От педагогов требовалось организовать урок таким образом, чтобы все дети могли выполнять совместную учебную и игровую деятельность на английском языке.

Результатом данного эксперимента явилось то, что англоговорящие дети почувствовали себя востребованными, что значительно облегчило процесс их психолого-социальной адаптации. У девочки ушли все явления психосоматической симптоматики. Взаимодействуя с русскоговорящими детьми, они приобрели друзей в незнакомом для них городе, мотивацию к изучению русского языка. Русскоговорящие дети, имевшие психологические комплексы и различные логопедические трудности (дислалия, дизартрия, заикание в легкой форме), в процессе совместной деятельности раскрепостились, ушел языковой барьер ошибки в устной речи, они получили дополнительный стимул для изучения английского языка.

Предпосылкой к исследованию «Формирование речи у монолингвальных детей дошкольного возраста с точки зрения развития родной речи и освоения ими английского языка» явились слова Л.С. Выготского: «В областях, где детское население с самого раннего возраста находится под влиянием двух различных языковых систем, когда ребенок, не усвоивший еще хорошо формы родного языка, начинает овладевать еще одним или двумя языками чужими, мы наблюдаем действительно чрезвычайно печальные, а иногда и болезненные формы речевого развития» [3, 57]. Таким образом, взяв за основу тезис «не навреди», мы приступили к исследованию развития родной речи детей старшего дошкольного возраста перед их поступлением в школу.

Исследование проводилась с монолингвальными детьми без логопедических трудностей в возрасте 6-7 лет, родным языком которых является русский. Дети изучают английский язык в течение двух с половиной лет с периодичностью два раза в неделю по одному часу (60 минут) по коммуникативному курсу УМК «Playway to English» second edition (Level 2). Данный УМК является частью программы Cambridge English: Young Learners [4, 290].

В основу исследования легли материалы курса доктора педагогических наук, профессора, зав. лабораторией развития речи и речевого



общения Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской академии образования О.С. Ушаковой «Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития» [6, 80].

Занятия были спланированы по усложнению тематики и задач речевого развития. Исследование состояло из серии занятий на примере проведенных занятий по теме «Профессии», разработанные на основе методик развития речи дошкольников О. С. Ушаковой. Занятия включали в себя следующие подтемы: «Все профессии важны», «Добро пожаловать на ферму», «Здравствуй, доктор (Айболит)», «Полет в космос».

Во время занятий у детей был вызван интерес к данным темам и поддержан на протяжении всего урока посредством беседы, упражнений в игровой форме, наглядных материалов, загадок на сообразительность и логическое мышление с помощью пословиц, чистоговорок и скороговорок. Детям были созданы комфортные условия для работы с целью активизации их мыслительной и речевой деятельности. Ребята участвовали в общей беседе, слушали, не перебивая своего сверстника, были внимательны, активны, показали хорошие навыки дикции и развития голосового аппарата.

В ходе проведенного исследования мы получили следующие результаты.

- Развитие звуковой культуры речи: дети показывают хорошие навыки правильного произношения английских слов и интонационных характеристик речи.
- Обогащение словаря ребенка: дети имеют достаточный объем лексических единиц по основным темам, с которыми они соприкасаются в своей повседневной жизни. Это «My friends», «My class», «My Family», «My toys», «Pets», «Food» и др. Можно было смело обучать шестилетнего ребенка этим же навыкам на английском языке, например, арифметическому счету в пределах от 1 до 10, порядковому счету до 20, а семилетних детей — до 100.
- Дети с удовольствием и с успехом заучивают новые слова и речевые обороты посредством интегрированных занятий. Как правило, освоение речи начинается с существительных. Вскоре к существительным добавляются и глаголы, далее предлоги, местоимения и т.д.
- Формирование грамматического строя речи: дети так же, как и в родной речи, сначала узнают новые слова, а потом учатся строить смысловые конструкции, последовательно соединяя необходимые

элементы в двухсловные, а затем и в трехсловные фразы (прилагательное + существительное, существительное + глагол и т.д.).

- Развитие связной речи: ребята данной группы уже могут участвовать в простых диалогах в виде вопросов и ответов, что помогает им обрести уверенность в своих силах, не бояться ошибок. На основе всех вышеупомянутых задач у детей формируются навыки правильно выстроенной и связной речи.

Из всего вышесказанного сделаны следующие выводы:

1. Участвовавшие в исследовании дети данной возрастной категории воспринимают занятия иностранным языком как естественный жизненно-игровой процесс, поэтому изучение английского языка дается им легче, быстрее осваивается более безупречное произношение, восприятие интонации и основ грамматики, чем у детей более старшего возраста.
2. В процессе формирования межпредметных знаний на родном языке у ребенка включается механизм переноса [5, 64], что также отмечается в развитии навыков письма, чтения и общего кругозора в процессе овладения иностранной речью.

Необходимо отметить, что дошкольный период изучения английского языка, который проходит у детей в большинстве своем в виде занимательных интегрированных уроков, включающих в себя игры, песни, лепку, рисование, различные эксперименты, а также CLIL — занятия, главной целью которых является «развитие восприятия самого языка, т.е. дети учатся понимать иностранный язык в новом содержательном контексте, важным для них» [4, 290], остается для ребенка самым веселым и интересным времяпрепровождением. В современной России многие преподаватели смотрят на «мягкие» CLIL-модели с большим интересом и проводят поиск материалов, которые позволят им лучше мотивировать учащихся и сделать уроки более эффективными [7, 11].

В заключение приведем слова всемирно известного педагога и автора дошкольных курсов для издательства Кембриджского университета Клэр Селби, которая отмечает, что, если мы хотим преподавать ребенку иностранный язык в раннем возрасте, следует преподносить ему новые знания теми же способами, которыми мы пользуемся при освоении ребенком родного языка, и таким образом, которым он воспринимает лучше всего. Дети приобретают знания практически в равной психофизиологической степени через три канала: слух, зрение и движения, — поскольку у них идет активный процесс форми-

рования различных жизненных навыков. Словарный запас ребенка расширяется постепенно, слово за словом. Он не учит родной язык с помощью словарей. Он просто связывает новые слова с какими-либо уже знакомыми ситуациями, что способствует их более прочному запоминанию. Точно так же и иностранный язык ребёнок осваивает постепенно, узнавая значения незнакомых слов и правила их использования, когда слышит их в различных контекстах [5, 11-12].

Если процесс постижения нового и неизведанного на незнакомом языке сопровождается удовольствием от учебы — это залог достижения больших успехов в будущем.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Antonov Y.E., Gorbunkova-Bazhenova M. Peculiarities of attitude to work of pre-school educators in science cities to the prospects of their profession // Russian sociology in the period of crisis, critique and changes / Ed. by V.A. Mansurov, Moscow: RSS. — 2013. — P. 24-30.

2. Antonov Y.E., Gorbunkova-Bazhenova Mariya V. Pre-school Education in Science Cities: Actual Dynamics / XVIII ISA World Congress of Sociology Facing an Unequal World: Challenges for Global Sociology, 13–19 July 2014/ Editor-in-Chief V. Mansurov. — Japan, Yokohama, 2014. — P. 152-156.

3. Выготский Л.С. Конспект статьи «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением» [Электронный ресурс] // Электронная библиотека МГППУ. — Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm>. — С. 57.

4. Городецкая Л.А., Кожевникова Л.А., Полякова И.В., Скугарова Ю.В. Cambridge English: вариативные программы дополнительного образования по английскому языку (Cambridge English: Sample Programmes for Additional Education in English): метод. пособие. М.: ООО «Британия-Холдинг», 2011. — 290 с.

5. Селби К. Как помочь ребенку в изучении английского: руководство для родителей. — М: Билингва, 2015. — С. 11-12, 64.

6. Ушакова О.С. Материалы курса «Развитие речи дошкольников как необходимое условие успешного личностного развития»: Лекции 1-8. — М: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 80 с.

7. Gorodetskaya L., What Is CLIL and How to Use It in Your Language Classroom // English. — 2015. — № 9. — P. 10-11.

8. Gunter Gerngross, Herbert Puchta. «Playway to English» Second edition, Teacher's book 2. Cambridge University Press, 2009. — P. 160.

*Е.А. Кузина (Москва)*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ — НОВЫЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННЫМ ДЕТЯМ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ДЕТСКОГО САДА**

Формирование у детей правильной речи — главная задача логопедов и дефектологов во всем мире.

Между тем в последние годы значительно увеличился процент детей с речевыми нарушениями, при этом в условиях обучения в билингвальном дошкольном учреждении эти нарушения подвергаются коррекции с большим трудом; зачастую процесс имеет длительную и сложную динамику. Несмотря на использование различных форм в работе и игровых приемов в обучении, коррекционные занятия являются для детей наиболее трудными. Специфика работы логопеда в билингвальном дошкольном учреждении такова, что требует вовремя оказать коррекционную помощь нуждающимся детям на ранних стадиях, предотвратить саму возможность возникновения речевых нарушений. Цель подобной коррекционной работы — проявить у ребенка интерес к коррекционному процессу для наиболее успешного освоения им учебного материала.

Поиск новых технологий обучения, позволяющих осуществить логопедическое воздействие наиболее эффективно, является актуальной задачей специалистов в повседневной логопедической работе.

Эффективность логопедических занятий повышается при использовании наглядных материалов, однако современного ребенка невозможно привлечь и удивить традиционными средствами наглядности — картинками и игрушками. Поэтому для эффективности работы наряду с традиционными приемами мы начали использовать развивающие пособия, изготовленные своими руками или при помощи опытных мастеров.

При изучении и просмотре различных источников [1; 2; 3] нами были отмечены три интересных пособия: «Змея на руку», «Горох» и «Футбол». Их и было решено использовать для работы с детьми, немного изменив.

Ниже описан процесс их преобразования и использования в логопедической работе:

**1. Пособие «Змея на руку»** как демонстрация упражнений артикуляционной гимнастики с показом вибромассажера **Z-vibe** (рис. 1).

Для этого было преобразовано пособие «Змея»: мы связали крючком змею из ниток зеленого цвета. Изначально у змеи был язык, с помощью которого производилась визуализация упражнений, позже было принято решение модифицировать пособие, добавив зубы, что способствовало более детальному и точному показу упражнений (рис. 2).

*Цель:* проявить интерес ребенка к артикуляционной гимнастике с помощью игрушки «Змея на руку», связанной крючком.

**2. «Горох»** — пособие для звукового анализа (рис. 3), также преобразованное и представляющее собой связанный чехол зеленого цвета в форме горохового стручка. Внутри — горошины (на липучках) синего, зеленого и красного цветов для звукового анализа слов. Изначально пособие содержало горошины меньшего размера и более разнообразной цветовой гаммы для развития мелкой моторики и изучения цветов. Однако было важно сделать пособие именно для звукового анализа, поэтому оно было немного изменено относительно первоначального варианта.

*Цель:* развивать навык звукового анализа слов с помощью наглядного пособия «Горох».

**3. Преобразованное нами пособие «Футбол»** изначально представляло собой картонную коробку, имитирующую футбольное поле с обозначенными на нем воротами и содержало шарик (мяч) [3]. Переделанное пособие стало выглядеть следующим образом: на деревянном подносе — зеленое мягкое футбольное поле с воротами, мячик и две трубочки. Задача ребенка — забить мяч в ворота, дуя в трубочку. Кроме того, поднос украшен разноцветными пуговицами, отличающимися по размеру и цвету. Поэтому детям можно дать дополнительные задания: назвать цвета, найти пуговицы, одинаковые по величине и цвету.

*Цель:* выработать длительную, направленную воздушную струю, дифференцировать предметы по размерам и цветам.

Опыт использования пособий в упражнениях, описанных выше, привел через некоторое время к следующим результатам:

- проявилась динамика в преодолении нарушений артикуляционного праксиса;
- увеличилась мотивация детей к обучению и правильному произнесению звуков;
- повысилась эффективность процесса логопедической коррекции.

На основе изучения различных пособий по артикуляционной гимнастике, обучению автоматизации и дифференциации звуков, играм с предлогами, рассказыванию и т.д. [1; 2] нами был сделан вывод о необходимости подготовки универсального логопедического пособия, которое можно было бы использовать для различных коррекционных задач.

Именно это подтолкнуло нас к созданию авторского пособия «**Логопедический куб**», которое будет включать в себя разные задачи обучения (рис. 4).

*Цель пособия:* закрепление произношения изучаемого звука.

Пособие представляет собой куб размером 15х15 см, связанный крючком и связанные также крючком игрушки на изучаемый звук (звук в начале, середине и в конце слов). Сверху на кубе — липучка. На верхнюю сторону куба можно прикрепить символ изучаемого звука. Например, для звука «С» это связанный насос — общепринятый в логопедической практике символ звука «С». Все игрушки находятся внутри куба. Для звука «С» — сабля, сапог, стул, сом, колесо, маска, миска, оса, кокос, поднос, компас, глобус.

С трех сторон куба также приделаны липучки (по пять на каждой стороне, одна — посередине), а на четвертой пришит карман.

Варианты игр:

- произнести звук изолированно — показывая на насос;
- достать все игрушки из куба, четко произнося звук;
- на каждой из трех сторон куба прикрепить по одной игрушке на липучку, находящуюся посередине. Задача ребенка: доставая остальные игрушки из куба, четко называть их и определять позицию звука в слове, прикрепляя на соответствующую сторону;
- можно поиграть в игру «Чего не стало?» (Убираем сапог. Логопед: «Чего не стало?» Ребенок: «Не стало сапога» и т.д.);
- можно добавить закрепление предлогов: брать игрушку и прятать в куб, за куб и т.д.;



- закреплять в словосочетаниях;
- задний кармашек у куба тоже можно использовать по-разному: класть туда картинки на артикуляционную гимнастику для изучаемого звука, картинки на изучаемый звук, сюжетные картинки.

При использовании подобных интересных и необычных пособий результат проявился уже на первых занятиях. Дети с удовольствием приступали к упражнениям, у них повысился интерес к звуковому анализу слов и мотивация к правильному произношению отработываемых звуков.

Таким образом, логопедический куб стал незаменимым пособием в работе с детьми, а особенно с детьми-билингвами, коррекционная работа с которыми требует большего внимания.



Рис. 1

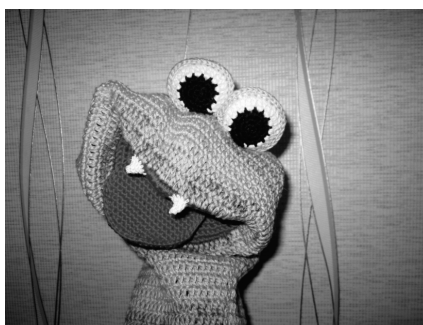


Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: пособие для логопедов, студентов пед. вузов и родителей — СПб.: КАРО, Дельта+, 2004. — 272 с. (Коррекционная педагогика).
2. Пожиленко Е.А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков [с], [ш], [р], [л]: пособие для логопедов. — СПб.: КАРО, 2006. — 256 с. (Сер. «Популярная логопедия».)
3. Никулина Н. Игры на развитие речевого дыхания [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.maam.ru/detskijasad/igry-na-razvitija-rechevogo-dyhanija.html](http://www.maam.ru/detskijasad/igry-na-razvitija-rechevogo-dyhanija.html).



*А.К. Новикова (Москва)*

## **ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В РАМКАХ ФГОС НОО**

На территории Российской Федерации традиционно сложившейся нормой является двуязычие и многоязычие, что служило и служит источником взаимного обогащения языков и культур. Государственная политика России в языковой сфере строится на основополагающем принципе равноправия всех языков независимо от их правового статуса, а также численности и характера расселения носителей языка.

Основой российской языковой политики, включая политику в области образования, является стратегия сохранения и упрочения сбалансированного национально-русского и русско-национального двуязычия, при котором обеспечивается знание русского языка как государственного всем населением Российской Федерации. Реформы, произошедшие в последние годы в системе образования РФ, — введение новых Федеральных государственных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО), изменение форм итоговой аттестации учащихся — привели и к изменениям в школах, где базовой методикой была методика преподавания русского языка как родного.

Выход методики преподавания русского языка за пределы национальной школы обусловлен притоком мигрантов в сегодняшней России. В школах Российской Федерации все чаще возникают классы с полиэтническим составом учащихся. Число полиэтнических классов в условиях миграции населения, смешения наций, роста численности городов растет, такие классы становятся массовым явлением. Большое количество населения прибывает в Россию из различных регионов бывшего СССР. Среди мигрантов, проживающих сейчас в Российской

Федерации, наряду с русскоязычными гражданами имеется значительное число людей, для которых русский язык не является родным.

Сложившаяся во многих регионах ситуация — недостаточное знание русского языка учащимися российских школ — поставила перед педагогами и учеными-методистами целый ряд проблем, эффективное решение которых на базе традиционных методик обучения кажется уже невозможным. Этот фактор обусловил необходимость разработки новых учебно-методических материалов для обучения русскому языку с учетом этносоциальных и поликультурных особенностей современной России.

Современный урок в рамках, введенных ФГОС НОО, нацеливает учителя на достижение у учащегося одновременно трех групп результатов: предметных, метапредметных (интеллектуальных, когнитивных) и личностных. Известно, что среди школьных дисциплин предмет «Русский язык» занимает особое место. В первую очередь роль русского языка определяется его функциями как языка межнационального общения и государственного языка Российской Федерации, консолидирующего народы России. Русский язык является важнейшим средством познания других наук, средством развития мышления и воспитания учащихся. В современной школе русский язык является не просто предметом обучения, но и основным средством приобретения знаний, а значит, расширяется и его когнитивная функция. На наш взгляд, он становится неким метапредметом, обеспечивающим успешность изучения текстов по истории, природоведению, физике, химии, литературе, риторике, а значит, играет важнейшую роль в становлении и развитии личности ребенка.

В соответствии с этим тенденции создания учебно-методических материалов по русскому языку на основе ФГОС ООО в российской школе состоят в следующем:

1. Обеспечить овладение русским языком как средством межнационального общения и государственным языком Российской Федерации, т.е. реализовать комплекс компетентностей учащихся — от общеинструментальных до специальных лингвистических.

2. Приобщить учащихся к культуре, истории и литературе русского народа, к достижениям мировой науки и культуры, сформировать познавательную, нравственную и эстетическую культуру учащихся, а значит, культуроведческую и межкультурную компетентности, которые социальны по своей природе.

3. Обеспечить базу для дальнейшего обучения, а значит, заложить основы формирования общеинтеллектуальных компетенций.

Одна из задач учебного процесса в сегодняшней школе — это необходимость социальной и языковой адаптации детей мигрантов, осознание ими идеи принадлежности к российскому народу, их конкурентоспособность на рынке труда после окончания школы.

Еще одной задачей является, с одной стороны, необходимость сохранения единства федерального культурного и духовного пространства, формирование общероссийского гражданского сознания, а с другой — удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей народов, проживающих на территории России. Родной язык для таких людей в большей степени проявляет когнитивную и культуросберегающую, кумулятивную функцию, а русский язык восполняет информационную и коммуникативную функции и является средством межнационального общения и межкультурной коммуникации.

В этом заключается уникальность сегодняшней ситуации в России: проблемы формирования социальных компетентностей у всех учащихся, например, культуроведческой и межкультурной, приводят учителя к поиску технологий учебного взаимодействия в поликультурном социуме, среди которых важнейшей становится диалог культур. Учебно-методические материалы по русскому языку, в которых предусмотрена работа на основе сопоставления и взаимодействия культур разных народов, позволяют осуществлять обучение в лингвокультурологическом аспекте, познавая русскую и родную культуру учащихся. Специальная подача темы, система упражнений, занимательные тексты, стихотворения, пословицы и поговорки — все это создает условия для реализации диалога культур, что делает процесс обучения более эффективным, направленным на формирование коммуникативной компетенции учащихся. Учебно-методические материалы по русскому языку как неродному, построенные на коммуникативно — познавательной основе, помогают детям-инофонам осмысливать значения слов, отбирать слова для выражения собственных мыслей в различных ситуациях общения. Подобная методическая система позволяет включать коммуникативные умения учащихся в момент обучения языку и речи. Так происходит обучение через диалог, через общение героев текста с учащимися, которое приходит на смену чисто информационному обучению. Такой подход продуктивен уже потому, что обучение выстраивается от ученика, а не от науки о языке, от содержания, смысла речи —

к ее оформлению. Таким образом, язык рассматривается как знаковая система во взаимосвязи значения языковой единицы с ее формой (фонетической, грамматической). Выполнение упражнений по развитию речи необходимо организовать так, чтобы в основном разговаривали учащиеся друг с другом, а не учитель и ученик. Учитель лишь дает образец выполнения упражнения и контролирует речь детей.

Стоит заметить, что при создании учебно-методических материалов для обучения русскому языку иностранных школьников часто необходим учет родного языка учащихся, особенно при изучении таких явлений русского языка, которых нет в родном языке школьника или они трактуются в нем иначе. Например, целесообразно создавать некоторые фонетические упражнения для подготовки артикуляции безэквивалентного, отсутствующего в родном языке звука (обычно через звуки — проводники, т.е. близкие ему по артикуляции звуки родного языка). Или, к примеру, составление схем русских слов и предложений помогает учащимся разобраться в их строении и понять, что слова в русском предложении можно менять местами, добавлять или убирать. Особенно актуальна подобная работа для учащихся — носителей языка тюркской группы. Прямой порядок слов в предложении в этих языках со сказуемым в абсолютном конце предложения приводит к интерферирующим синтаксическим ошибкам в русской речи. Описанный вид работы поможет их избежать.

Как известно, ФГОС НОО требует особого внимания к процессу формирования у всех учащихся — и носителей русского языка, и инофонов — универсальных учебных умений в объеме, предусмотренном государственным стандартом. Подобная образовательная доминанта обуславливает приоритетность системно — деятельностного подхода в современном обучении. Безусловно, это связано с возникновением постиндустриального общества и доминированием тенденций постиндустриальной культуры, особенностью которой является теснейшая коммуникация на всех уровнях: личностном, корпоративном, государственном. Постиндустриальная культура подчеркивает уникальность человека, она ориентирована на его самоценность. А ребенок, с его творческим потенциалом, становится основной производительной силой и субъектом культурной эволюции. Современный учитель получает возможность не только обучать детей русскому языку, но и приобщать их к творчеству, совершенствовать культуру мышления, речи и решать другие задачи общего развития и воспитания.

Таким образом, учебно-методические материалы по русскому языку как неродному необходимо строить на едином тематическом и лексико-грамматическом материале, в рамках которого обучение всем видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму, переводу с одного языка на другой), всем уровням языка и построению текста будет вестись комплексно. На каждом уроке должны предлагаться самые разнообразные задания: дети слушают, читают, задают вопросы, отвечают на них и осуществляют перенос речевого действия с героя текста на себя, т.е. рассказывают о себе. Например, помимо основного задания, повторяющегося после каждого текста («Ответь на вопросы», «Перескажи» и т.п.), предлагаются задания типа «Как дальше?», «Расскажи свою сказку», «Разыграем эту сказку по ролям» и др. Подобные задания способны обеспечить системный подход к решению образовательных задач в области обучения русскому языку в полиэтнической среде.

Итак, новая реальность современной России, а именно такие значимые факторы, как многообразие школ национальных регионов, процессы миграции, обуславливает сегодня методическую уникальность преподавания русского языка как неродного в Российской Федерации. Современному учителю-русисту, работающему в ученическом коллективе, в составе которого есть дети мигрантов и другие дети-инофоны, необходимо осваивать новые методики организации деятельности учащихся в образовательном процессе как в урочной, так и во внеурочной форме. От учителя требуется создание и использование учебно-методических материалов для обучения русскому языку как неродному, которые соответствуют современным научным представлениям с учетом соответствующей ступени общего образования, возрастных и психологических особенностей учащихся в рамках требований ФГОС НОО.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Кочергина И.А., Новикова А.К. Стратегии создания и развития учебно-методических материалов для школ с обучением на русском языке как неродном // *Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сб. ст.: в 2 т. / отв. ред. Н.М. Румянцева.* — М.: РУДН, 2014. — Т.1. — С. 203-206.

2. Хамраева Е.А. Профессиональный стандарт учителя: обучение в поликультурной среде // Там же. С. 224-229.

*Т.Н. Семенова (Чебоксары)*

## **НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

В последние годы возрос интерес педагогов к приобщению детей дошкольного возраста к истокам народной культуры. Малые формы народного творчества являются уникальным коррекционным средством формирования у детей мотивационной готовности к речи, повышения их личностной и языковой культуры.

Совместная работа педагога и логопеда по использованию этнопедагогического потенциала в работе с детьми с речевыми расстройствами, как правило, реализуется различными средствами. Это и знакомство детей с поговорками, пословицами, загадками, сказками народной педагогики, и использование давно забытых слов и выражений.

Для детей с различными расстройствами речи О.А. Шорохова видит народную сказку в качестве одного из эффективных средств речевого развития, особенно такой ее характеристики, как связность [7]. В результате использования этнопедагогического потенциала таких сказок дошкольники с речевой патологией учатся выразительно интонировать голоса сказочных героев, тем самым развивая просодию. В целях развития артикуляционного аппарата и голоса используются звукоподражательные слова, голоса животных. Дети знакомятся с образными выражениями и сказочными повторами, активно используют в речи формы повелительного наклонения глаголов, учатся осознавать содержательную сторону слова, понимать смысловые оттенки и уточнять их значения. Кроме того, логопед побуждает детей раскрыть замысел народной сказки, высказаться по ее содержанию, воспроизвести основные эпизоды. При этом ребенок должен обязательно выразить словом свое отношение к сюжету, персонажам и нравственному уроку, который сказка в себе заключает.

Живой и выразительный язык сказки, особенно народной, изобилует меткими, остроумными эпитетами, смысловой поэтикой. Ни в каких других произведениях, кроме народных, нельзя найти такого идеального расположения труднопроизносимых звуков, которые благодаря образной трактовке без затруднений воспроизводятся маленькими слушателями. По этой причине Н. Я. Вельмискина предлагает использовать народные сказки на логопедических занятиях по развитию речи, в частности, для составления достаточно длинного распространенного предложения [2].

Л. В. Белоусову привлекают возможности театрализации народных сказок для коррекции речи детей со стертой формой дизартрии, заиканием, сложной дислалией с дизартрическим компонентом, различными нарушениями голоса. Исследователь объясняет это тем, что через воплощение в сказке дети раскрепощаются не только в речи, но и в движениях, передавая голосом и жестами повадки и характер персонажей, тем самым развивается интонационная выразительность и коммуникативные способности. Кроме того, в песнях, используемых в сказках, в их плавном пропевании детям легче автоматизировать поставленные звуки, развить музыкальный слух [1].

Как особую разновидность сказок Ю. Г. Илларионова рассматривает загадки, объясняя это тем, что многие из них содержат сказочный сюжет [4]. Загадки у разных народов называются по-разному, у чувашей, например, загадка — это *тупмалли юмах*, что буквально означает «сказка, требующая отгадки». Своеобразие психофизиологических особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи заключается в недостаточной ориентировке в средствах языковой выразительности, частом несоответствии выполняемых действий цели, отсутствии в большинстве случаев самоконтроля, а также в несовершенстве регулирующей функции речи и неумении применять имеющийся языковой опыт в аналогичных речевых ситуациях.

Н.В. Гавриш установила, что детям с нарушениями речи значительно труднее отгадывать метафорические загадки, нежели описательные, так как они не понимают образный строй языка загадок. Интересно, что в сказке, потешке, прибаутке эти дети значительно легче воспринимают метафору, чем в загадке. Это объясняется тем, что в таких текстах описывается реальная ситуация, а загадка — иносказание [3]. Поэтому детей с расстройствами речи необходимо учить воспринимать образное содержание загадок, объяснять их, сравнивать и отгадывать.



При отгадывании загадок необходимо ставить перед детьми конкретную цель: не только отгадать загадку, но и доказать, что отгадка верна. В результате словарь детей с недоразвитием речи обогащается вводно-модальными («во-первых», «во-вторых», «в-третьих»), кванторными («любой», «другой», «всякий») словами, подчинительными союзами как вспомогательными средствами овладения процессом рассуждения: *Пёри тйкать, тепри ёсет, вищёмёше ёсет. — Первый льет, другой пьет, третий растёт (сумёр, сер, курай — дождь, земля, трава).* Целесообразно читать текст загадки несколько раз, чтобы дети лучше запомнили и выделили признаки описанного объекта. Если в доказательстве ребенок пропускает какой-либо признак или связь, логопед должен задавать вопросы дискуссионного характера, раскрывающие неубедительность приведенных доводов. Например, отгадывая чувашскую народную загадку *Хёрлё хёрлёмес хир чйххине хёрхенмест. — Рыжая, хитрющая, куропаток не жалеет*, ребенок может опираться на один признак: «Это лиса (тилё), потому что рыжая». Логопед должен показать несостоятельность доказательства: «Разве рыжей может быть только лиса? Рыжими могут быть и белка, и конь, и корова!» Тогда ребенок обращает внимание и на другие признаки.

Чтобы разнообразить содержание и способы доказательства, можно использовать разные загадки об одном и том же предмете, явлении. Затем можно предложить сравнить пары загадок, например: *Майраки хуринчен вайм. — Рога длиннее хвоста и Сухалля та ват сын мар, туратля та йыващ мар, хутащля та кёлёмсе мар — С бордой, но не старик, ветвистое, но не дерево, с умой но не нищий (качака — коза).* Это активизирует словарь детей, учит их понимать переносный смысл слов, образных выражений, искать новые способы доказательства.

Загадки не только высокопоэтичны — богат их словарный запас, в них очень удачно применяется игра слов, что способствует развитию у детей с нарушением речи лексических средств языка. Этот фольклорный жанр очень хорош для пополнения активного словаря детей с недоразвитием речи всеми грамматическими категориями. Например, усвоению местоимений могут способствовать загадки, в которых объект речи (тот предмет, который и составляет смысловую нагрузку) засекречен — он не называется, а подменяется местоимением. А загадки, в которых дается характеристика предмета, целесообразно использовать в работе по расширению лексического



запаса прилагательных, например: *Вăрăм — вăрăм вăрăчăк, ылтăн пуçлă кёмёлчĕк*. — *Длинная-предлинная, серебристая с золотой короной (щёлен — змея). Сăхманĕ кёске, хый вăрăм*. — *Кафтан короткий, сам длинный (тăрна — журавль)*. Необходимость перечисления признаков влечет за собой использование в загадке однородных членов предложения, что подготавливает детей с нарушением речи к овладению сложными синтаксическими структурами.

В этих же целях могут использоваться загадки, построенные на основе отрицательного сравнения: *Сунатлă — вёсеймест, ури сук — хуса ситмелле мар*. — *Крылья есть, но не летает, без ног, но не догонишь (пулă — рыба)*. *Суша тăвакан мар, сётел тăвакан мар, платник мар, ялта хый тарçă*. — *Не пахарь, не столяр, не плотник, а первый на селе работник (лаша — лошадь)*. Отгадывание, а особенно загадывание таких загадок детьми с речевыми расстройствами способствует усвоению сложного повествовательного предложения. Если в загадке основным компонентом является вопросительное предложение, к тому же она имеет форму диалога, то мы получаем ценный материал для формирования вопросно-ответной речи, которая активно используется на начальных этапах логопедической работы по устранению заикания. Заикание — это нарушение темпо-ритмической стороны речи, поэтому нельзя забывать, что загадка является ритмизованным текстом и ее успешно можно применять для развития чувства ритма у детей: *Икёрчĕк — кукăрчăк / Утмăл ик кукăрчăк*. — *Сдвоенный, изогнутый / Шестьдесят два раза вогнутый (утмăл турат — василек)*. Но необходимо помнить, что в отличие от книжной стихотворной речи в народных загадках часто нет единого чередования ударных и безударных слогов. Даже внутри одной загадки ритм может меняться: *укăр — макăр турат пур / Турат сиче кукăль пур / Кукăль айшĕнче çăмарта пур*. — *Весь изогнутый сучок, / На сучке том пирожок, / В пирожке яички (пăрçа — горох)*.

Для совершенствования ритмической способности детей с заиканием, дизартрией хороши также специально не законченные (за счет пропуска рифмы) загадки. Отгадка, являясь ритмической единицей и одновременно рифмой, как будто временно прячется. Кроме того, при таком запрашивающемся ответе задача отгадывания значительно облегчается.

Народные загадки широко используются при закреплении умения правильно произносить звук, но с условием, что в составе слова —

отгадки имеется необходимый для отработки звук. Народным загадкам свойственна богатая и многообразная звукопись — в них часто встречаются аллитерации и ассонансы (многократное повторение звуков). Они ценны не только как загадки, но и как чистоговорки. Произнесение такого рода загадок содействует формированию навыков правильного звукопроизношения. Например, чувашская народная загадка *Чунлинчен чунсӑрри, чунсӑрринчен чунли суралӑ.* — *От живого родится неживой, от неживого — живой (сӑмарта — яйцо)* — хороша для автоматизации во фразе звуков «ч», «ж». Загадку *Алӑсӑр, пуртӑсӑр пӑрт пурӑн* можно использовать для отработки сонорного звука «р», а в русском переводе — для правильного проговаривания свистящих «с», «з»: *Без рук, без топоренка срублена избенка (йӑва — гнездо).*

На начальных этапах логопедической работы интерес развивается не только к загадкам, но и другим фольклорным формам: потешкам, пестушкам, прибауткам, пальчиковым играм, песенкам, считалкам, закличкам, приговоркам. У плохо говорящих дошкольников формируется интуитивное понимание и целостное художественное восприятие фольклорных текстов на основе их использования в различных видах деятельности. Например, разыгрывание несложного диалога на материале малых фольклорных форм способствует формированию коммуникативных навыков, адекватного эмоционального отношения к персонажам. Т.В. Пескишева, занимаясь изучением возможности использования народного фольклора в целях преодоления общего недоразвития речи у дошкольников 4-7 лет, говорит о необходимости учить детей с речевой патологией анализировать средства лексической и интонационной выразительности: тавтологию (*чудо — чудное, диво — дивное*), синонимику (*правда — истина, щука — рыба*), уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных («ходит конь по бережку, вороной по зеленому, он *головушкой* помахивает, черной *гривушкой* потряхивает...»). Их значение для передачи характеров и эмоционального состояния героев, а также для создания общего настроения (ласковость, шутливость, грусть) раскрывается в процессе бесед и прослушивания фольклорных текстов. Активность детей автор рекомендует повышать за счет проблемных вопросов и заданий (например, «Почему героя называют по-разному: сначала просто *котом*, затем *котиком*, а в конце *котенькой?*»), а также средствами активных методов анализа фольклорного текста [5, 87]. Одним из них

является стилистический эксперимент, суть которого состоит в сравнении подлинного фольклорного текста со специально измененным, с невыразительной лексикой или интонацией.

Таким образом, подчеркивая огромные возможности фольклорных форм как средства коррекции речи детей, можно говорить об их смысловой, композиционной, интонационно-синтаксической, звуковой и ритмической организованности. Еще К. Д. Ушинский утверждал, что они помогают развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка [6]. Как видим, это особенно актуально для детей с недоразвитием речи в силу недостаточности их когнитивно-речевой деятельности.

В целом содержание, методы и приемы логопедической работы, построенной на этнопедагогическом материале, направлены на решение ряда коррекционных задач: формирование навыков правильного звукопроизношения, речевого слуха и фонематического восприятия (потешки, игровые песенки, скороговорки); развитие грамматического и семантического компонентов языковой способности (поговорки, пословицы, небылицы, загадки, заклички); совершенствование диалога, навыков пересказа с опорой на вопросы, по сюжетной картине, по серии картин; описание (составление загадок, описательного рассказа по образной игрушке, доказательство на основе отгадывания загадки); развитие выразительности речи (обучение пониманию метафор, переносного смысла пословиц и поговорок, формирование навыков подбора и использования сравнений, развитие интонационной выразительности).

Описанные этнопедагогические методы и средства логопедического воздействия, по нашему мнению, могут помочь вовлечь педагогов в поиск новых методов коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, страдающими нарушениями речи.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Белоусова Л.В. Развитие интонации у дошкольников // Логопед. — 2007. — № 1. — С. 50-56.
2. Вельмискина Н.Я. Комплексные занятия по развитию речи, основанные на сюжетах знакомых сказок // Логопед. — 2007. — № 1. — С. 91-98.
3. Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 9. — С. 16-23.

4. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. — М., 1976.
5. Пескишева Т.В. Малые фольклорные формы в работе с детьми с общим недоразвитием речи // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 8. — С. 86-93.
6. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики /под ред. А. И. Пискунова. — М.: Педагогика, 1974. — С. 584.
7. Шорохова О.А. Использование сказкотерапии в работе с младшими дошкольниками // Логопед. — 2006. — № 5. — С. 16-22.

*Е.Г. Щербакова (Москва)*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Политические события последних двадцати пяти лет привели к возникновению значительных проблем в обучении русской устной и письменной речи в начальной школе. С одной стороны, стало уделяться огромное внимание формированию билингвизма как средства межкультурной коммуникации, взаимного обогащения национальных культур, толерантности народов и открытости государств и обществ [1]. Однако эти положительные аспекты привели к увеличению миграционных процессов как по скорости, так и в количественном аспекте. Современные московские школы, расположенные на окраинах, ежегодно принимают все большее число детей из республик бывшего СССР, не говорящих и не понимающих русский язык. Родители таких детей являются трудовыми мигрантами, не прошедшими обучение русскому языку в системе советской школы. И детей, и их родителей смело можно назвать инофонами. Подобная ситуация наблюдается во всех городах России.

Как пишет доцент кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена Т.Ю. Уша, формирование билингвизма у учащихся-инофонов в семьях трудовых мигрантов имеет свои особенности [2]. Однако в обязанности учителя-логопеда в общеобразовательной школе не входит работа по обучению русскому как иностранному. Учитель-логопед, по должностной инструкции, работает с детьми, имеющими незначительные нарушения речи на родном языке, т.е. на русском. К сожалению, ситуация в стандартной школе в стандартном районе

Москвы складывается в настоящее время абсолютно нестандартно для должностных обязанностей учителя-логопеда. Школа принимает на обучение детей мигрантов и обязуется предоставить им образовательные услуги на русском языке. У родителей есть московская регистрация, но нет знания русского языка, при этом материально и социально они стоят на довольно низком уровне. Ни о курсах изучения русского языка как иностранного (платных), ни о какой-либо специализированной национальной школе (также платной) речи не может быть. Для общения с учителем родителям необходим переводчик, поскольку учитель не владеет узбекским, таджикским, казахским, киргизским, азербайджанским, грузинским, армянским, молдавским и пр. языками, а украинский язык воспринимает как исковерканный русский. В школе должности переводчика в тарифной сетке также нет. Как быть, если подобрался класс, где 71% таких детей и таких родителей?

Именно учитель-логопед способен в данной ситуации оказать помощь учителю, зажатому рамками учебной программы. Именно учитель-логопед имеет в своем арсенале средства и способы для успешного развития речи:

- малокомплектные группы,
- индивидуальный подход,
- гибкость коррекционной логопедической программы,
- множество коррекционных приемов,
- опыт развития речи при ее отсутствии.

Первая встреча с ребенком-инофоном для учителя-логопеда напоминает атмосферу известной повести В. Короленко «Без языка»: пустота, растерянность, онемение. Однако похожие чувства и эмоции учителю-логопеду знакомы, если он работал с детьми-аутистами, встречался с сенсорными алаликами или преодолевал задержку речевого развития у моторных алаликов. Первый шаг учителю-логопеду тоже знаком — установить эмоциональный контакт.

В подобных нестандартных для логопедической работы условиях в рамках школы учитель-логопед в тесном контакте с учителем начальных классов формирует систему второго языка (русского) с нуля на фоне первого родного без помощи мамы. Ребенок-инофон воспринимает только интонацию и зрительную информацию. От обилия зрительной информации, непривычных норм поведения, непонимания быстро произносимого по московскому обычаю словесного потока ребенок-инофон переживает еще больший стресс, чем его

ровесники-первоклассники, говорящие на русском языке. Он гораздо быстрее утомляется, у него часто возникают тики, неврозы, а с учетом национального характера чаще проявляются агрессивность, эмоциональная несдержанность, уход в себя. При появлении устной речи, попытке ответить учителю на русском языке наблюдаются запинки и даже заикание.

Общение логопеда и детей на начальных этапах проходит на уровне жестов, интонации. На занятиях необходима 100-процентная наглядность предметов и действий. Речь логопеда — медленная, четкая, с минимальным употреблением слов и многократным их повторением. На первом году занятий уделяется большое внимание осмысленному усвоению слов-предметов и слов-действий, т.е. номинативной и глагольной лексики. На протяжении всего периода обучения идет усвоение (запоминание) родовой принадлежности существительного. Направления коррекционной логопедической работы такие же, как и обычно:

- развитие общей моторики;
- развитие схемы тела;
- развитие ориентировки в пространстве;
- развитие мелкой моторики;
- развитие речевого восприятия и фонематического слуха;
- развитие речевого дыхания и голосообразования;
- развитие звукопроизношения;
- развитие графомоторных навыков;
- развитие словарного запаса;
- развитие грамматического строя речи;
- развитие связной устной и письменной речи.

Подчеркнем — работа ведется при условии жесткого отбора лексики, учета соматического и психофизического состояния ребенка, 100-процентной наглядности и усвоения смыслового содержания слова.

За два года работы в тесном контакте учителя-логопеда и учителя начальных классов с полиэтническим составом детей у 71% детей-инофонов был отмечен ряд особенностей в обучении и коррекционной логопедической работе.

**I. Порядок становления речи.** Для русскоговорящих детей последовательность становления видов речи обычно такая: устная, письменная, внутренняя. У детей-инофонов вместе с учителем мы



формируем умения письма, чтения, устного высказывания, т.е. на базе письменной речи формируется устная речь. Учитель-логопед развивает умение слышать, различать звуки русской речи, правильно читать русские буквы и правильно писать буквы в нужной последовательности. Для ответа всегда даются опоры, алгоритмы. Каждое учебное действие оречевляется (вербализуется) и многократно повторяется. В зависимости от речевой способности самого ребенка уже на втором году обучения мы наблюдаем внезапное озарение: ребенок самостоятельно, осознанно формулирует ответ. Именно это — показатель начала развития внутренней русской речи как регулирующей и планирующей функции.

**II. Обучение по гендерному признаку.** У детей мигрантов учителя наблюдают более консервативное воспитание по сравнению с московскими детьми. Существуют четкие обязанности и правила поведения — мужские и женские. Сами дети, отучившись два года в группах, созданных по уровню владения русским языком, уговорили меня сформировать группы по гендерному признаку. Так появились группы мальчиков и группы девочек, в которых обучаются дети с различным уровнем владения русским языком — от слабого до высокого, практически билингвального уровня. Однако в группах стало психологически комфортней заниматься всем — и ученикам, и учителю-логопеду. Дети с развитой системой русского языка помогают отстающим, являясь опорой логопеда. Подбор тем и выбор упражнений не вызывают никаких затруднений, дети свободны, раскрепощены, они как пластилин самого высокого качества.

**III. Оречевленная деятельность.** С самого первого знакомства с детьми-инофонами на наших занятиях присутствовала русская сказка. Это были и просмотры мультфильмов, и прослушивание, и рассматривание книжек, а также игрушечный театр и раскраски. Одна и та же сказка повторялась много раз, при этом использовалась технология «Теневого театр».

На третьем году обучения данная театральная деятельность применяется для решения более сложных речевых задач. Дети должны сами придумать сюжет, написать его, создать героев, выучить, выступить, провести заключительную работу по краткому изложению спектакля и осмыслению сказки. Сильнейшая мотивация — желание участвовать в театральном действии — помогает преодолеть тяжелейшую подготовительную и заключительную работы и страх публичного



выступления. Подобная форма работы помогает думать, писать, выговаривать, развивать мелкую моторику, память, координацию, ориентировку во времени и пространстве, умение работать в команде.

Итак, начало: выбор темы, самой идеи спектакля. Дети обсуждают сюжет, ход событий, героев спектакля, диалоги и пишут, т.е. сочиняют сценарий. Героев спектакля необходимо нарисовать, вырезать, наклеить на картон, приклеить палочку, научиться произносить текст выразительно, с правильной для русского языка интонацией. Спектакли обязательно показываются публике: ГПД, классам начальной школы, в детском саду. После показа спектакля дети письменно работают над кратким пересказом сценария, учатся составлять план, анализируют свои речевые ошибки, также проводится работа над грамматическими формами слова, словообразованием.

Таким образом, нам удалось организовать школьное коммуникативное пространство и во внеурочное время. Это помогает детям-инофонам овладевать русским языком, но без систематических коррекционных занятий, без методического и программного обеспечения обучения детей-инофонов русскому языку ждать положительных результатов в формировании продуктивного билингвизма не приходится.

Возникает тот же самый вопрос, что задает в своей работе Т.Ю. Уша [2, 97]: должна ли сдача аттестационных работ проходить на равных условиях для носителя русского языка и для учащегося-инофона?

Обучая ребенка-инофона на русском языке, погружая его в среду русского языка, мы невольно отрываем его от родной культуры. С одной стороны, максимально насыщая обучение на русском языке социально-значимыми вопросами по нормам поведения и культурными ценностями, мы приучаем его к нашей культуре. Но русскому учителю, не знакомому с культурой народов южно-азиатских республик, тяжело сопоставить чужие культуры и осуществить межкультурную коммуникацию. Один из путей решения проблемы — преподавание русского как иностранного двумя учителями: носителем языка и иностранцем — рассматривается в работе С.Г. Тер-Минасовой [1, 25-36]. Говорить о билингвизме возможно, если учитель полиэтнического класса, а также педагоги дополнительного и коррекционного образования будут знакомы с культурными традициями других наций, если повсеместно будут организованы курсы русского языка как иностранного для детей и их родителей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М.: Слово, 2008. — 262 с.
2. Уша Т.Ю. Особенности формирования билингвизма учащихся-инофонов в семьях трудовых мигрантов // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — №4 (47). — С. 96-99.

*З.В. Остапова (Сыктывкар)*

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЯЗЫКОВОГО ПОГРУЖЕНИЯ В ДЕТСКИХ САДАХ РЕСПУБЛИКИ КОМИ**

Коми язык является государственным языком в Республике Коми. Однако с каждым годом снижается количество носителей этого красивого и многогранного языка. Для изменения ситуации в республике утверждена концепция развития этнокультурного образования, фундаментом которого является гуманитарное образование, предполагающее изучение коми языка как одного из государственных языков Республики Коми всеми обучающимися, проживающими на ее территории. В настоящее время происходит отбор наиболее эффективных подходов к обучению детей коми языку, одним из которых является технология языкового погружения. Достаточно подробно об этом написано в исследованиях Е.Ю. Протасовой и Н.М. Родиной [3], Г.Н. Чиршиной [4], Е. Мадден [2].

В республике на протяжении последних семи лет растет количество детских садов, которые используют в своей работе технологию языкового погружения при обучении детей коми языку. Так, на март 2016 года в 11 детских садах (473 ребенка) 37 педагогов в своей практической работе пользуются этой эффективной технологией. Этому способствовал российско-финляндский проект «Финно-угорские языки и культуры в дошкольном образовании», который позволил нам создать сетевое взаимодействие не только в республиканском, но и в российском (финно-угорском) образовательном пространстве [1].

Технология языкового погружения в Республике Коми используется в разных вариантах, и зависит это от местоположения детского сада:

**1. Полное языковое погружение.** Данный вариант характерен для сельского детского сада. Здесь весь воспитательно-образовательный

процесс осуществляется на коми языке, на котором дети не разговаривают дома, в семье. В старшем дошкольном возрасте организованная образовательная деятельность проводится на русском языке, а режимные моменты, совместная с педагогом и самостоятельная деятельность детей организуются на коми языке. Педагоги в своей работе ориентированы на воспитание двуязычного ребенка.

**2. Частичное языковое погружение.** Такой вариант характерен для городского детского сада. Здесь коми язык используется в режимных моментах и при организации некоторых видов продуктивной деятельности. Несмотря на частичность использования этой технологии, владение коми языком у детей намного выше, чем при проведении работы два-три раза в неделю, как это предполагается по традиционной методике. Ежедневно педагог и помощник воспитателя подкрепляют освоение коми языка, говоря с детьми вне занятий; при этом закрепляются разговорные фразы и предложения, проводятся музыкально-ритмические игры вместе с музыкальным руководителем. Запоминание слов, игр, песен на коми языке происходит естественно, ненавязчиво. В результате сотрудничества удается достигнуть хороших результатов по интегрированию дошкольников в коми языковую среду.

Воспитателями используются различные приемы в работе, облегчающие построение предложений: «символ + сигнал = схема». Данный метод облегчает, упрощает и систематизирует понимание детьми, как подобрать окончание в слове, построить предложение, составить рассказ из нескольких предложений, запомнить стихотворение с опорой на так называемую мнемотаблицу.

При обучении коми языку в детских садах активно используются театральные проекты. Театральная деятельность является эффективной формой не только знакомства детей с коми детской литературой и развитием их творческих способностей, но и формирует у них желание и умение разговаривать на коми языке. Проекты, завершающиеся театрализацией, всегда вызывают восторг у детей и родителей. Нужно отметить, что во всех детских садах, которые реализуют технологию языкового погружения, созданы детско-родительские театры.

Важным является установление партнерских отношений с родителями детей, посещающих языковые группы. С этой целью наша лаборатория создала свою группу «Дзюлюк-Малышок» в социальной сети «ВКонтакте», проводит флешмобы, акции, создает телепередачу для детей на коми языке.

Стало уже традиционным проведение праздника «Герои детских радио- и телепередач в гостях у детей». Праздник позволяет сплотить между собой не только детские сады и школы, но и широкую общественность того района, где он проводится. Нужно отметить, что дети языковых групп с удовольствием принимают участие в празднике. Все праздники транслируются в телепередаче «Чолём, дзюлюк» («Привет, малыш») на республиканском канале, а затем — распространяются на дисках среди родителей. В ходе такой работы заметно повысилась мотивация педагогов к организации работы по обучению детей коми языку, у родителей сформировалось положительное отношение к двуязычию («коми язык — благо для детей»), которое они открыто выражают в обществе вопреки устоявшемуся в массовом сознании вопросу «зачем нужен коми язык?». Родители сами хотят учить коми язык, чтобы общаться со своим ребенком.

Таким образом, технология языкового погружения позволяет успешно растить двуязычного ребенка.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Антонова Н.Н. О проекте «Финно-угорские языки и культуры в дошкольном образовании» // Педагогический родник — 2013. — №1 (70) — С.48-54.
2. Мадден Е. Наши трехязычные дети. — 2-е изд., испр. — СПб.: Златоуст, 2011. — 308 с.
3. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. — 2-е изд. — СПб.: Златоуст, 2011. — 276 с.
4. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб.: Златоуст, 2012. — 488 с.

*А.И. Семина (Москва)*

## **ВОЗМОЖНОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАМ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ**

Последние несколько лет в системе российского образования постоянно проводятся различные нововведения в образовательных стандартах, программах и формах предоставления образовательных услуг. Так, например, в сфере общего образования в рамках осуществления функционального подхода, набирающего обороты в российской образовательной среде, основной акцент ставится на выявление межпредметных связей и проведение интегрированных занятий. Однако чаще всего на этих занятиях язык обучения или изучения не находится в фокусе внимания.

В зарубежной системе образования при обучении языкам, в особенности английскому, все большей популярностью пользуется технология предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning), которая постепенно приобретает популярность и в российском образовательном пространстве. Такой вид обучения позволяет расширить не только познавательные, но и языковые горизонты учеников. Язык при этом подходе является инструментом передачи информации и, таким образом, является объектом изучения [2, 1]. Этот подход повышает мотивацию учащихся, стимулируя их на решение различных коммуникативных задач. Данная технология предполагает полноценное погружение в языковую среду путем анализа большого количества языкового материала в той или иной области, способствует пополнению словарного запаса учащегося и повышению его языковой компетентности посредством изучения специфических грамматических конструкции и терминов, характерных для определенной сферы обучения [4, 61].

Анализ существующих школьных учебников свидетельствует, что в учебниках для начальной школы упражнения по стилистике либо отсутствуют, либо приводятся в недостаточном количестве [3]. Несмотря на то, что на этапе начальной школы функциональная стилистика не рассматривается в качестве предмета изучения, вопрос о знакомстве учащихся с понятием стиля и об овладении его элементами остается открытым. Актуальность этого аспекта обоснована в первую очередь новыми образовательными реалиями, в условиях которых младший школьник постоянно сталкивается не только с художественным стилем, присутствующим на занятиях по чтению или русскому языку, но и с элементами других стилей (в частности, научного) на протяжении всего обучения. Примером научного стиля в жизни младшего школьника могут быть ответы на вопросы учителя, определение понятий или явлений, проектная работа или выступление с презентацией.

Все это свидетельствует о необходимости уделять внимание этому вопросу не только на занятиях по русскому языку и чтению, но и в рамках других изучаемых в начальной школе дисциплин. Несмотря на постоянное столкновение школьника с научно-учебной речью (например, в учебниках по математике Л.Г. Петерсон научная информация вводится уже со второго класса), процесс овладения ею происходит довольно медленно и по большей части носит интуитивный характер.

На наш взгляд, уделение внимания научно-учебному стилю речи в рамках интегрированных занятий или изучения материала других учебников помогло бы значительно облегчить процесс приобретения навыков речевой компетенции, сводя к минимуму заучивание мало осознаваемых младшими школьниками терминов и определений. С этой целью можно использовать такие задания, как поиск стилистических синонимов из выбранного списка слов, исправление типичных ошибок, допускаемых учащимися при построении понятий, редактирование работ одноклассников или даже самостоятельное составление общеизвестных определений и выделение конструкций, свойственных для их составления.

Одной из основных тенденций, наметившихся в концепции модернизации российского образования на период до 2020 года, является ориентация на реализацию высокого дидактического потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий [1].

В связи с этим, на наш взгляд, наиболее удобным для более эффективного решения вышеперечисленных вопросов является использование так называемой модели смешанного обучения (Blended Learning), предлагающей разные способы совмещения работы в классе и занятий на электронной платформе LMS (Learning Management System).

В настоящий момент существует большой спектр образовательных платформ (Moodle, EdX, Coursera, Canvas, Ispring, Udaity и др.), основным функционалом которых являются такие действия, как использование текста, вложение файлов, использование аудио- и видео-файлов. Существует также возможность написания блогов, форумов, вики (wiki), чатов и использование календаря. Тестовые задания, в свою очередь, могут быть следующих типов:

- множественный выбор (ученик выбирает один из предложенных вариантов ответов, при этом вопросы могут предполагать наличие не только одного, но и нескольких верных ответов);
- верно/неверно (ответ на вопрос учащийся выбирает между двумя вариантами «верно» и «неверно»);
- на соответствие (необходимо восстановить соответствие элементов одной группы элементам другой);
- короткие ответы (ответом на вопрос является слово или короткая фраза, которые учащийся вписывает в пустое поле);
- вложенные ответы (embedded answers) — представляют собой текст, в который вставляются короткие ответы наподобие рабочей тетради;
- эссе (ученику предлагается кратко изложить свой взгляд на рассматриваемую проблему).

Таким образом, использование электронных учебных платформ на базе LMS при обучении научному стилю речи дает не только возможность для эффективного развития языковых и речевых навыков, необходимых для овладения научным стилем речи, но еще и способствует более успешному освоению предметов, требующих постоянного оперирования научными понятиями.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/programs/202/about/> (дата обращения: 15.03.2016).



2. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcogle.pdf> (дата обращения: 15.03.2016).

3. Вершина Н.В. Работа над функциональными разновидностями речи в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/5\\_NMIV\\_2009/Pedagogica/41026.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Pedagogica/41026.doc.htm) (дата обращения: 21.03.2016).

4. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL // Материалы за 9-а международна научна практична конференция «Настоящи изследвания и развитие». — 2013. Т. 17. Педагогически науки. София: «Бял ГРАД — БГ» ООД. — С. 60-63.

*Лариса Лисик (Стрёмстад, Швеция)*

## **ПРЕПОДАВАНИЕ ВТОРОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА В ШВЕЦИИ В РАМКАХ РЕГУЛЯРНОЙ ШКОЛЫ**

В Швеции преподавание родного языка детям, чьим родным или одним из родных языков является не шведский, закреплено законом и ведется в рамках школьного обучения [1; 2]. Ребенок имеет право на один урок родного языка в неделю при следующих условиях:

- у одного или обоих родителей или опекунов ребенка родной язык — не шведский, и этот язык является ежедневным языком общения для ученика;
- от родителей или опекунов ребенка поступает письменное заявление о том, что ребенок хочет изучать родной язык;
- в коммуне есть минимум пять детей, говорящих, например, на русском языке; дети могут ходить в разные школы, но в пределах одной коммуны.

Преподавание родного языка, как и любого другого школьного предмета, ведется в соответствии с учебным планом. У учеников должны быть базовые знания языка. Учитель родного языка вместе с директором учебного заведения решает, владеет ли ученик базовыми знаниями и, соответственно, есть ли у него предпосылки для того, чтобы достичь целей, указанных в учебном плане предмета.

Школа должна проинформировать родителей, когда и как необходимо подать заявление на обучение родному языку, но заявление могут подать только родители или опекуны ребенка.

Дети, недавно прибывшие в Швецию и не владеющие шведским языком на уровне, достаточном для того, чтобы понимать содержание уроков, могут получить дополнительную помощь, заключающуюся в том, что материал уроков объясняется им на их родном языке [1].

Решение по каждому отдельному ученику принимается директором школы после согласования с учителями-предметниками.

Однако не все пользуются предоставленным государством правом на изучение детьми родного языка. Этому есть несколько причин:

- боязнь родителей, что это затормозит освоение детьми шведского языка;
- нежелание самих детей;
- нехватка времени и нежелание перегружать ребенка, так как зачастую занятия по родному языку организуются после уроков в школе, когда у многих детей занятия в кружках или секциях;
- недостаточная информация со стороны школы.

При формировании групп уровень владения языком и возраст детей учитывается по возможности, часто в одной группе оказываются дети разного возраста и с разным уровнем владения языком. Иногда занятия проводятся индивидуально, иногда — в группе. Разновозрастные группы и группы, где дети владеют языком на совершенно разном уровне, конечно же требуют особого планирования и проведения уроков. Не всегда легко справиться с этой задачей. Однако есть в этом и свои плюсы. Старшие или те, кто лучше знает язык, могут почитать для младших, ответить на их вопросы, помочь разгадать ребус, прочитать стихотворение, сочинить и рассказать историю, подготовить небольшой доклад о том, как празднуют тот или иной праздник, например, в России. Это полезно и тем, и другим.

Наличие учебных планов и критериев оценок, которые дети получают начиная с 6 класса, одновременно и облегчает, и затрудняет работу учителя. Трудность в том, что не все дети начинают изучение родного языка с первого класса. Начав обучение, например, в 4 или 6 классе, ребенок далеко не всегда владеет языком настолько хорошо, чтобы к концу учебного года достичь поставленных в учебном плане целей, а, возможно, и не имеет соответствующего своему возрасту языкового уровня. Особенно сложной такая ситуация становится к 6 классу, когда, как уже упоминалось ранее, дети получают оценки. Среди учителей на этот счет нет единого мнения. Некоторые считают, что дети должны сначала дотянуться до соответствующего уровня, и предлагают им начать занятия, но пока без оценок, кто-то пытается закрыть глаза и ставит оценку за то, чему ребенок научился за учебный год.

Разумеется, есть немало моментов, связанных с преподаванием родного языка в Швеции, которые можно сделать лучше, например,

больше времени могло бы быть отведено для уроков русского языка. Сейчас в разных коммунах такие уроки длятся от 40 минут до двух часов в неделю. Между тем учебные планы предусматривают не только овладение лексикой и грамматикой языка, но и ознакомление учащихся с историей, традициями и культурой страны изучаемого языка. За 40 минут в неделю в группе с детьми разного возраста и языкового уровня это не всегда легко сделать. В некоторых коммунах уроки родного языка (или хотя бы тренировки родного языка) начинаются уже в детских садах, а в некоторых — только с первого класса. Однако чем раньше начинается активное использование языка детьми, тем лучше для них: позже у ребенка уже появляется акцент, зарождается страх и нежелание сказать неправильно — одним словом, возникает психологический барьер, который нелегко перешагнуть. Но сам факт, что в Швеции существует возможность бесплатного изучения родного языка в школе, вызывает уважение.

Во многих коммунах празднуется День родного языка. Приглашаются родители, дети готовят презентации или выступления, часто мероприятие заканчивается за общим столом, где можно попробовать еду со всех уголков земного шара, которую готовят родители детей, изучающих родной язык.

В этом году к празднику родного языка я попросила своих учеников написать сочинение на тему «Почему я учу русский язык?» Дети, еще не умеющие писать, могли нарисовать ответ на этот вопрос. Меня поразила искренность, непосредственность и гордость, звучащие в словах и рисунках детей.

Большинство моих учеников — это дети из смешанных семей, где только один из родителей говорит на русском языке, поэтому домашним языком в кругу семьи является шведский. Дети говорят на русском только с мамой или папой, а также с бабушками и дедушками. Вот несколько отрывков из детских работ:

Анастасия, 3 класс: «Я хочу учить русский, чтоб я могла говорить по-русски с мамой. Моя семья живет в России. Я — русская!».

София, 7 класс: «Самая главная причина, по которой я изучаю русский язык, — это общение с моими родственниками».

Ангелика, 5 класс: «Россия — интересная страна. Моя семья говорит по-русски. Я всегда мечтала поехать в Россию».

Николай, 5 класс: «Когда я буду играть в русской команде, могу разговаривать по-русски, чтоб все понимали».

Мария, 2 класс, пока не умеет хорошо писать, нарисовала себя и бабушку, а рядом — сердце, в середине которого земной шар, и написала «Привет!».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Modersmål // Родной язык [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/sprak/amnen/modersmal>.
2. Rätten till att utveckla sitt modersmål // Право на развитие своего родного языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/ratten-till-att-utveckla-sitt-modersmal-1.239311>.

*Л.А. Смирнова (Москва)*

## **ПЛАТФОРМА MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

В последние годы в образовании происходят процессы, связанные с масштабным введением новых организационных форм обучения. Особенно это заметно в языковом образовании. Традиционную модель обучения постепенно сменяет новая модель — смешанное обучение, т.е. «обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения. Соотношение этих двух форм обучения определяется готовностью образовательного учреждения к подобному построению учебного процесса, а также желанием и техническими возможностями обучающихся» [2, 281].

Данная модель обучения разрешает использовать в конкретной практике все возможности, предоставляемые как классическим, традиционным обучением, так и современными дистанционными технологиями.

Смешанное обучение по дисциплине «Русский как иностранный» (РКИ) открывает перед учащимися новые возможности по изучению русского языка, а именно не только в любое время посмотреть и изучить необходимый материал в режиме онлайн, но и пройти тестирование, проверить свои знания по предмету, ознакомиться с дополнительными источниками, которые помогут дальнейшему освоению русского языка как иностранного.

В МПГУ широко используется онлайн-площадка Moodle, представляющая собой систему управления содержимым сайта, разработанная для создания качественных онлайн-курсов [1, 5].

Большим достоинством пакета Moodle является то, что его можно установить практически на любой компьютер, на котором есть веб-

сервер, поддерживающий PHP (язык программирования, который позволяет создавать персональные веб-страницы).

В эту систему преподаватель может выкладывать ресурсы — теоретические материалы для изучения русского языка, которые размещает в своем разделе курса. Ресурсы могут быть представлены в виде файлов или ссылок на внешние сайты. Так, например, в курсе русского языка как иностранного на кафедре довузовского преподавания РКИ, если слушатель хочет прочитать о предлогах, используются статьи из электронного ресурса Википедии [3]. Более продвинутые слушатели, которые хотят узнать о современной лексике русского языка, могут обратиться к статье «40 совершенно новых слов» [4].

Можно широко использовать активные элементы: организовать общение между пользователями как форум или чат, где можно обсудить материалы, задать вопросы преподавателю или одногруппникам, поделиться своим мнением и критикой. Так, например, на платформе кафедры довузовского преподавания РКИ существует форум, где студенты могут поделиться своими впечатлениями от экскурсий, посоветовать посмотреть местные достопримечательности другим слушателям.

Преподаватель может также организовать проверку заданий путем теста, опроса, который создает сам, а затем выкладывает на площадку. Платформа предполагает выкладывание заданий, которые требуют развернутого ответа (ответ на задание должен быть отправлен в виде файла, который можно выложить также на курс). Однако удобнее всего выложить тест — основное средство контроля, механизм которого позволяет выбор одного или нескольких вариантов ответа.

Удобно также провести семинар — вид занятий, где слушатели данного курса могут оценить работы своих одногруппников.

Платформа предлагает проведение уроков, поэтому можно выложить необходимый ресурс или материал по частям, где в конце задать вопросы, в зависимости от результата которых направлять слушателя дистанционного обучения по определенной траектории.

Помимо прочего, платформа позволяет выкладывать аудиофайлы — это может быть аудиофайл, записанный самим преподавателем, или ссылка на сторонний ресурс. Слушатель тоже может записать и выложить на платформу аудиофайл, который в дальнейшем преподаватель сможет прослушать и оценить. Выкладывать рекомендуется или видеофайл, или презентацию. Это также может быть ссылка на сторонний сайт или онлайн — облачное хранилище — Гугл (Google) — диск.

Студент без труда может извлечь необходимую информацию или задания на своем компьютере или ином электронном гаджете, обсудить задание на форуме со своими одногруппниками, задать вопросы преподавателю в онлайн-режиме. В современном мире большую роль играет аудиовизуализация обучения, которая позволяет осуществить эффективное усвоение иностранными студентами русского языка. Смешанное обучение дает возможность обучаемым зафиксировать в памяти правила построения предложений, сочетания слов, а также правильное произнесение русских слов и интонаций, поскольку материал подкрепляется видеорядом и звуковыми файлами.

Спецификой Moodle для педагогических вузов при языковом обучении является возможность создавать собственную образовательную среду. По своему усмотрению преподаватель может структурировать свой учебный курс в тематическом или календарном аспекте без глубоких знаний в области программирования и административной работы в электронных системах.

Тематический аспект курса разделяется на блоки по темам, например, «Как сказать о действии, которое было в прошлом (прошедшее время глагола)», «Как сказать о факте совершения действия и как подчеркнуть его результативность (виды глагола)».

В календарном аспекте курса каждая неделя соответствует новой изучаемой теме, например, первая неделя — «Как сообщить о действии (глаголы I спряжения в настоящем времени)», вторая неделя — «Как сообщить о действии (глаголы II спряжения в настоящем времени)». Таким образом, студент сам способен организовать свой учебный процесс и контролировать его совместно с преподавателем курса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: учеб. — метод. пособие. — СПб., 2007. — 108 с.
2. Щукин А.Н. Новый словарь методологических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М., 2009. — 281 с.
3. Предлог [Электронный ресурс] // Википедия — свободная энциклопедия. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%BE%D0%B3>.
4. 40 совершенно новых слов [Электронный ресурс] // ADME. Режим доступа: <http://www.adme.ru/svoboda-kultura/40-sovershenno-novyyh-slov-558555/>.



### **Секция 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*В.В. Фетеску (Москва)*

#### **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧАСТНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ**

В условиях модернизации российского образования и поликультурного развития страны родители играют особую роль в воспитании детей. Об этом говорится и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Издавна ведется спор, что важнее для становления личности: воспитание в ДОО или воспитание родителями. Однако и ученые, и практики согласны в одном: дошкольный возраст — это уникальный сензитивный период в жизни человека, в течение которого формируется и развивается личность. В то же время, маленький растущий человек находится в полной зависимости от окружающих взрослых — родителей и педагогов. На основе анализа изучения и передачи исторического опыта, современные исследователи (О.Л. Зверева, Т.С. Комарова и др.) неоднократно доказывали, что без ущерба для развития личности ребенка невозможно отказаться от родительского воспитания и что родителей необходимо вовлекать в образовательную деятельность ДОО. Другими словами, успешное осуществление этой большой и ответственной работы невозможно в отрыве от семьи, ведь родители — первые и главные воспитатели своего ребенка с момента рождения и на всю жизнь. Следовательно, для формирования основ полноценной гармоничной личности необходимо укрепление и развитие связи и взаимодействия ДОО и родителей.

Сам термин «взаимодействие» был раскрыт в работах Т.А. Марковой в 1980 году [6]. Он рассматривался как единство линий воспитания

с целью решения определенных задач того времени. Затем взаимодействие рассматривается как обязательное условие единства требований ДОО и родителей, т.е. все вопросы должны были решаться непосредственно с помощью и с согласия педагогов ДОО [2]. Очень скоро взаимодействие стали рассматривать как нечто необходимое (общение) для организации совместной деятельности. Позже, Т.Н. Дороновой, Т.А. Куликовой, З.И. Тепловой и др., были предложены модели взаимодействия ДОО и семьи, направленные на родителей как партнеров педагогов по общению, которое включало изучение интересов, трудностей, запросов и потребностей родителей. Появились новые подходы к взаимодействию педагогов и родителей [6], новые принципы взаимодействия (вариативность содержания, форм, методов образования родителей). В помощь педагогам были разработаны примерные программы взаимодействия с родителями: в 1979 году — «Примерная программа педагогического просвещения родителей» (Издательство «Знание»); в 1983 — «Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР»; в 2008 — «Городская программа «Московская семья — компетентные родители» (авторы Е.П. Арнаутова, К.Ю. Белая, М.М. Цапенко); в 2009 — «В помощь воспитателям ДООУ в работе с родителями: Беседы с психологом о возрастных особенностях детей (вып.1); Здоровье и физическое развитие ребенка (вып. 2)» (авторы Е.П. Арнаутова, К.Ю. Белая).

В течение многих лет практика сотрудничества педагогов и родителей сводилась к сообщению знаний, используя разнообразные формы просвещения. Сегодня родители могут найти любую интересующую их педагогическую информацию самостоятельно, если достаточно грамотно подкованы. Тем не менее, каждый ребенок индивидуален, и, чтобы осознать разные аспекты развития ребенка, родитель обращается за помощью к педагогу. Ему важно применить знания к своему ребенку. Поэтому актуальной становится проблема формирования родительской компетентности, т.е. не только сообщение знаний, но и умение их применить. Другими словами, важно умело формировать родителей как педагогов, т.е. формировать один из компонентов «педагогической рефлексии» [6] — умения самокритично оценить себя как воспитателя, свою воспитательную деятельность, встать на место воспитуемого, посмотреть на ситуацию его глазами, определить или скорректировать родительскую позицию. Иначе говоря, попробовать дать родителям пищу для размышления, чтобы они могли задумать-

ся над целесообразностью и эффективностью применения собственных методов воспитания, увидеть себя со стороны, заметить ошибки и пожелать исправить их.

Приведем один пример из жизни ЧУОО «Международная лингвистическая школа» (группа Ресепшн, дети 4–5 лет). После зимних каникул родители никак не могли войти в режим и приводить детей вовремя, по крайней мере, к утренней зарядке, которая начинается в 8:55. Нами использовались разные формы взаимодействия с родителями: сначала педагог ничего не говорила, но через неделю подошла к опоздавшим и заводила дружеский разговор с ребенком (при условии, что родитель слышит), сетуя, что тот не успел на зарядку, просила ребенка приходить чуть пораньше. Тем не менее, родители продолжали опаздывать. Далее педагог писала общее письмо родителям о том, что каникулы прошли, пора входить в привычный режим и не забывать о том, что время прихода в сад — 8:30. Применялись и строгие меры, например, «закрытые двери», когда родитель и ребенок ждет в раздевалке, пока остальные дети с педагогом не вернуться с зарядки. Опоздывающих стало немного меньше. С систематически опаздывающими родителями педагог проводила доверительную и одновременно настоятельную беседу о вреде опозданий для ребенка на всех фронтах развития. Это помогло снизить количество опаздывающих детей. После вышеописанных бесед с родителями, педагог не забывала похвалить вовремя или чуть опоздавшего ребенка, используя эмоционально-положительные восклицания-поощрения, например: «Здорово, что ты сегодня пришел вовремя, ты столько дел успеешь сделать до зарядки!» Наконец, в один из дней все дети пришли вовремя, и педагог в тот же день написала письмо — благодарность всем родителям своей группы:

*Dear parents,*

*This morning all the children came to school on time and participated in Morning Stretch. We noticed that it made a big difference to the level of engagement and concentration during our morning calendar time. Thank you for making the effort to be on time!*

*Miss Karen, Mr Dan, Mr Dave, Miss Janet.*

После этого проблема опаздывающих детей ушла надолго.

Рассмотрим, на какие принципы опирался педагог при взаимодействии с родителями:

**1. Быть доброжелательным и открытым.** При встрече с родителем — улыбаться, смотреть в глаза, говорить мягким голосом, без повелительных нот. Родитель должен знать, что педагогу небезразличен его воспитанник.

**2. Относиться с уважением и доверием к родителям воспитанников.** Никогда не следует ставить себя (педагога) выше как профессионала. Родитель — это партнер и союзник в воспитании детей. Иногда надо посоветоваться с родителем в вопросе воспитания ребенка — это только укрепит доверие родителя к педагогу. Разговор следует начинать с положительной оценки ребенка, например: «У вашего сына большие успехи в лепке. Но, как вы думаете, с чем связана его раздражительность по отношению к мальчикам? Меня это беспокоит, и хотелось бы услышать ваши предположения». Такие беседы повышают компетентность родителей, вселяют уверенность в своих силах. Эти профессиональные принципы позволяют снять барьеры общения и перейти к открытым, доверительным отношениям.

**3. Быть максимально выдержанным.** Воспитателя могут вывести из равновесия придирки некоторых раздраженных родителей. В этом случае не следует спешить резко реагировать. Необходимо еще раз подумать, все ли вы, как педагог, правильно сделали. Постарайтесь понять, почему и в чем вас упрекают. Если разговор происходит при детях или посторонних людях, спокойно извинитесь, ссылаясь на то, что вы сейчас с детьми, поэтому вам неудобно говорить, и предложите обсудить возникший вопрос в другое удобное родителю и вам время [4, 3]. Перерыв в общении в данной ситуации позволит немного успокоиться родителю и собраться с мыслями педагогу — эмоционально выигрышно для обеих сторон.

Существует достаточно много различных педагогических условий для создания доверительных взаимоотношений педагогов и родителей, которые здесь не использованы, но описаны у многих отечественных и зарубежных педагогов-исследователей:

- конфиденциальность;
- персонализация (учет индивидуальных особенностей семьи);
- тактичность;
- систематичность и последовательность.

При всем том, исследователи и практики делают главный вывод: для того чтобы избежать появления конфликтов, непонимания и неуверенности у ребенка, особенно когда система родительского

воспитания критически отличается от педагогического воспитания в ДОО, партнерство педагогов ДОО и родителей является обязательным условием успешного решения воспитательных задач.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Т. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание. — 2005. — №6. — С.66-70.
2. Зверева О.Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников: монография. — М.: НИИ школьных технологий, 2011. — 82 с.
3. Зверева О.Л. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи // Воспитатель ДОУ. — 2009. — № 4. — С.74 — 83.
4. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 80 с.
5. Кошелева А.Д. Эмоциональное благополучие ребенка в ДОУ // Ребенок в детском саду. — 2010 — №5. — С. 2-5.
6. Основы дошкольной педагогики /под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. — М.: Педагогика, 1980. — 270 с.

*О.П. Горбушина (Москва)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ И ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В условиях современных реалий Москвы вопросы становления, формирования и развития благоприятной образовательной среды в поликультурных многонациональных классах, взаимодействия семьи и образовательной организации в процессе поликультурного воспитания и становления личности дошкольника и школьника приобретают все более животрепещущее социальное значение.

Поиском ответов на эти вопросы все чаще занимается научное и педагогическое сообщество, поднимая их в темах конференций, симпозиумов и круглых столов. Очень важно, чтобы результаты полученных на них данных были систематизированы и представлены широкому кругу читателей.

Поэтому я с удовольствием откликнулась на просьбу организаторов конференции «Международное и российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа» изложить квинтэссенцию мнений ученых на модерлируемом мной 28 января 2016 г. круглом столе «Психолого-педагогическое сопровождение поликультурной образовательной среды», прошедшем в рамках научно-практической конференции в форме тезисов. Доклады, представленные разрозненными группами специалистов, были заслушаны, проанализированы и представлены в виде рекомендаций уже на завершающей части самой конференции.

В целом конференция была посвящена вопросам взаимодействия семьи и образовательной организации в процессе поликультурного воспитания, т.е. усвоения гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества.

В данной статье мы расскажем об опыте ученых, педагогов и психологов, в том числе и автора статьи, собранном за время работы круглого стола.

Кратко представим выводы, к которым пришли педагоги-психологи, практики и ученые по вопросам психолого-педагогического сопровождения поликультурной образовательной среды.

- Слабое знание русского языка в поликультурных классах провоцирует конфликты как в детской, так и в родительской среде.
- Социальная адаптация групп разных национальностей в одном коллективе друг к другу происходит через создание миграционно-притягательной школы.
- На данном этапе местные жители испытывают большую дезадаптацию, чем мигранты, и нуждаются в большем внимании (научные данные по исследованию ситуации в Московской области).
- У толерантности должны быть границы. Толерантность как качество, помогающее в общении, в поликультурной образовательной среде должна иметь свои границы. Недопустимо нациям, включенным в основной этнос страны, попираť культуру и традиции жителей страны. Толерантность как уважение, а не просто терпение может проявляться на всех уровнях, ко всем, а не однобоко. «Границы толерантности должны быть» (Г.У. Солдатова).
- Сотрудничество детей в поликультурных классах происходит наиболее эффективно, когда успешность выполнения задания, данного всему коллективу, зависит от результата активной деятельности и включенности каждого учащегося.
- Личность педагога, его мировоззрение и эмоциональная позитивная стабильность во многом помогают сплочению внутри многонационального класса.
- Важным условием становления и развития комфортной поликультурной образовательной среды является формирование позитивного имиджа труда, приобщение детей к совместному физическому труду и уважение к людям на основе не материального достатка и благополучия, а высоких духовно-нравственных ценностей.
- Общим выводом стало, что наиболее адаптированы и успешны те дети, которые знают и любят культуру, язык и историю страны, в которой живут.



- Для детей, живущих и обучающихся в России, ключевым фактором, влияющим на их социальную адаптацию, психологическую устойчивость, гармоничное эмоциональное и умственное развитие, является знание, уважение и почтение к русскому языку.

В круглом столе «Психолого-педагогическое сопровождение поликультурной образовательной среды» приняли участие многие специалисты. Представленные выше выводы были сделаны, в основном, на основе докладов перечисленных ниже участников:

1. *Ольга Петровна Горбушина*, кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и культуры религий народов России факультета международного образования МИОО. Тема доклада: «Психолого-педагогические особенности преподнесения духовно-нравственной информации на уроках ОРКСЭ в многонациональных классах»

2. *Антонина Юрьевна Нестерова*, руководитель социально-психологической службы ГБОУ г. Москвы «Школа № 1190». Тема доклада: «Психологические особенности поликультурной образовательной среды в современной школе».

3. *Наталья Генриховна Виноградова*, педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 2126 «Перово», Анна Михайловна Левинсон, педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 2126 «Перово». Тема доклада: «Модель психологического сопровождения в образовательной организации с учетом национальных особенностей воспитания».

4. *Нина Михайловна Егорова*, кандидат психологических наук, методист ГБОУДО ДТДМ «Неоткрытые острова». Тема доклада: «Межгрупповая адаптация в поликультурной образовательной среде».

5. *Светлана Юрьевна Давыдова*, педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 1190». Тема доклада: «Психологическая адаптация детей-билингвов в начальной школе».

6. *Татьяна Петровна Черещук*, педагог-психолог ГБОУ МОК «Кузьминки». Тема доклада: «Роль ученического самоуправления в решении психолого-педагогических проблем поликультурной образовательной среды».

7. *Светлана Викторовна Муравлева*, педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 1190». Тема доклада: «Формирование поликультурной личности через игру у детей старшего дошкольного возраста».

8. *Татьяна Николаевна Лабуз*, педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 1190». Тема доклада: «Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения иноязычных учащихся в старшей школе».



*Калин Петров Гроздев (Велико-Тырново, Болгария)*

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПАТОЛОГИЗИРУЮЩЕГО ВОСПИТАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ**

Реализация языковой подготовки детей, обучение их второму языку ставит проблемы, выходящие за пределы педагогических, психологических и методических границ. Чтобы найти их эффективное решение, учителям приходится искать ответ в медицине. Типичные примеры в этом контексте наблюдаются в системе дошкольного образования, где за последние годы удалось достичь значительных успехов в разработке и внедрении моделей обучения двум языкам. Дошкольный возраст оценивается как сензитивный период как для общего, так и для языкового развития ребенка. При педагогических воздействиях, адекватных возрастным потребностям в общении, новых знаниях и представлениях, достижениях успеха и др., будущие первоклассники достигают уровня развития устной речи не только по одному языку, но и по второму.

Оказывается, что одновременно с успешным обучением двум языкам возникают недостаточно исследованные феномены — патологизирующее воспитание билингов. Патологизирующее воспитание — это систематическое воздействие, реализуемое посредством осознанных и неосознанных воспитательных действий со стороны взрослых, вследствие которых создаются условия для хронической фрустрации ребенка и искажения его личностного и физического роста.

Попытки объяснить неуспешное обучение двум языкам обычно сводятся к следующим причинам: слишком большая умственная нагрузка для ребенка; несовершенная методика преподавания; неподходящий возрастной период, в котором нестабильная психика занята

сложной учебной работой; амбиции родителей; неправильная оценка возможностей детей и т.д.

Мы изучали условия, от которых зависит здоровье ребенка в семье. Собранные сведения о 150 билингвальных школьниках в возрасте от 7 до 18 лет обобщенно раскрывают следующие характеристики: 1) еще не окончен процесс общего устного речевого развития на обоих языках, из-за чего возможности детей для общения ограничиваются ответом, состоящим из одного слова или неясно выраженным словосочетанием; 2) у детей нет желания учиться, они жалуются на головную боль, когда пытаются заниматься или читать; 3) дети страдают из-за того, что ровесники сторонятся их; 4) дети сравнительно быстро ориентируются в незнакомой среде; 5) свыше 53% детей признаются в том, что у них были и есть проблемы с полицией, связанные с проступками, которые дети не могут определить как «правильные» или «неправильные».

Эти характеристики дают основания считать, что причины неуспешного обучения школьника надо искать не только в дошкольном воспитании, но и в семье. Установлены последствия негативного воздействия семьи: задержка в умственном развитии; гиперкинетическое расстройство; расстройства поведения; эмоциональные расстройства, характерные для периода детства. Обращение к выявленным причинам помогло бы, с одной стороны, создать новые технологии обучения билингвальных детей в дошкольном возрасте, а с другой — создать технологии преодоления патологизирующего воспитания в двуязычной среде. Рассмотрим их подробнее.

**Задержка в умственном развитии детей под воздействием социальных факторов.** Эта форма отклонения была обнаружена у тех детей, чьи родители сами не обладают навыками общения. В первую группу входят дети, выросшие в семье необразованных родителей или с низким уровнем их грамотности, не подготовленных к реализации воспитательных функций, преждевременно взявших на себя биологические функции матерей и отцов, в некоторых случаях даже с психическими отклонениями. Таким родителям присуща низкая степень эмоциональности. Как правило, к уходу за новорожденным они относятся небрежно, не соблюдая необходимые санитарные и бытовые условия. В этой группе преобладают дети слишком молодых, необразованных, безответственных матерей, которым помогала или их мать, или свекровь, или бабушка и др.

Вторая группа состоит из детей, которые росли в домах ребенка. Даже при желании персонал не может уделить новорожденному необходимое внимание. Время, отведенное на общение, крайне ограничено, вследствие чего задерживается как целостное индивидуальное, так и речевое развитие.

Третья группа — это дети, которые живут в семьях с высоким и очень высоким жизненным стандартом. Общей характеристикой этого разнообразного состава родителей является их сверхзанятость. Одни из них заботятся о своей образованности и хорошей спортивной форме, другие работают по шестнадцать и более часов в день. Третьи уже обладают высоким уровнем образования, но поставили перед собой еще более высокие цели для своего карьерного развития и др. Они проявляют интерес к современным способам ухода за ребенком, скажем, обставляют комнату, обеспечивают непрерывное наблюдение за новорожденным при помощи камер, нанимают гувернантку, которая должна обязательно выполнять их требования, например, соблюдение тишины, чтобы гарантировать спокойствие ребенка и обеспечить высокое качество воспитания.

Общей характеристикой для всех трех групп детей является отставание детей в умственном и речевом развитии. Родители недооценивают воспитательное значение общения с ребенком. В результате он не слышит человеческую речь и не развивает речевой слух, а ему предстоит обучаться в условиях билингвизма. На практике ребенку недостает естественного источника речи, благодаря которому он учится воспринимать интонацию, эмоционально реагировать на силу голоса, порядок слов и паузы, у него не развивается ощущение темпа, ритма, мелодии, эмоциональности тона, тембра устной речи.

Развитие детей осуществляется очень медленно, они апатичны к социальной среде и испытывают затруднения в общении. Возникают проблемы на эмоциональном уровне, усиливающиеся в условиях двуязычия, поскольку дети обладают минимальным опытом реагирования на речь, обычно насыщенную запретами и ограничениями со стороны взрослых. У детей развивается агрессивная защитная реакция. Эти поведенческие отклонения превращают учителя в единственный социализирующий фактор, так как, хотя ребенок и находится среди своих ровесников, он не общается с ними, ведет себя враждебно. Со своей стороны, ровесники тоже развивают защитные реакции.

**Гиперкинетическое расстройство.** Внешний вид испытуемых (раны, шрамы, отсутствующие зубы и др.) дает важную информацию об их образе жизни. Согласно статистическим данным, относительная доля детей с гиперкинетическим расстройством растет. Включенные в образовательные условия двуязычия, эти дети ставят перед учителями много неизвестных задач, так как: 1) стремятся к самоисключению из организованного воспитательного процесса группы; 2) предпочитают собственные занятия с высокой степенью двигательной активности; 3) не обладают навыками самосохранения, в результате чего часто переживают боль от физических травм.

Результаты обучения таких детей двум языкам очень низкие. Этиология этого расстройства все еще не установлена. Существуют как биологические, так и социальные теории, объясняющие проявление и развитие гиперкинетического расстройства. Причины этого явления обычно ищут в социальном положении, так как в большинстве случаев у испытуемых неполные или дисфункциональные семьи. Очень часто о них заботится только один родитель (обычно мать). В иных случаях родители находятся за рубежом, и такого ребенка воспитывает бабушка или дедушка, а в более редких случаях — оба прародителя. Ребенок испытывает умственную перегрузку в процессе одновременного изучения двух языков.

После проведения исследования мы установили, что в детстве у родителей ребенка были аналогичные проблемы, даже когда они изучали только один язык. Ребенку труден сам процесс обучения, и так как эти трудности не были замечены, они так и остались неразрешенными. Неуспехи при одновременном усвоении двух языков являются только следствием. Подтверждением выдвинутого тезиса о влиянии личностного расстройства (гиперактивности) являются исследования Р. Карсона [2]. Он установил связь между поведенческими проявлениями как детей, так и родителей в их детстве в результате личностного расстройства или каких — либо других личностных проблем.

**Расстройства поведения.** В процессе обучения двум языкам дети с расстройствами поведения испытывают множество трудностей, которые не связаны с усвоением образовательного материала, но оказывают влияние на социально-психологический климат в группе. В определенных случаях и на короткое время эти дети проявляют интерес к общению и изучению второго языка. Иногда они впечатляют находчивостью, быстрым и точным употреблением слов, словосочетаний,

грамматических конструкций. В иных случаях языковое обучение как первому, так и второму языку абсолютно безынтересно для них. Они ищут себе другие занятия, не выполняют требования соблюдения порядка во время общения и на занятиях.

Поиск причин неуспешного языкового обучения снова приводит не к самой сущности этого обучения, а к индивидуальной готовности социальных взаимодействий в группе ровесников. Ребенок страдает расстройствами поведения, которые мешают ему полноценно участвовать в общении с учителем и ровесниками. Возникновение и углубление расстройств поведения обязано преимущественно социальным факторам и особенно семье. Р. Карсон отдает первостепенное значение «спутанности» в отношениях с взрослыми, которые не только не заботятся достаточно о ребенке, но и часто меняют свои требования к нему [2, 903]. Так как ребенок не обучен жить по правилам, ровесники отбрасывают его, и ему приходится искать социальную среду в девиантных группах, он начинает подражать им, чем усугубляет свое состояние.

Как правило, родители ребенка с расстройствами поведения тоже воспитывались в асоциальных условиях. В конфликтной и дисгармонической среде ребенок чувствует себя одиноким, брошенным, не привыкает к надзору и ответственности со стороны окружающих. У него не формируются представления о дисциплине, семейном и общественном порядке. Болгарский исследователь М. Ачкова уточняет, что дети и подростки с расстройством поведения часто проживают в разведенных семьях или в семьях низких социальных классов [1, 223].

О причинах, порождающих расстройства поведения, говорит Дж. Л. Джекобсон. К ним относятся: недостаточное материнское внимание; алкоголизм или криминальные действия отца; злоупотребление психоактивными веществами со стороны родителей; насилие со стороны родителей; неспособность обеспечить адекватное воспитание с необходимыми ограничениями; недостаточная эмоциональная поддержка; низкий социально-экономический статус; безработица; общение с делинквентными ровесниками [3, 375].

**Эмоциональные расстройства, характерные для детства.** В 25% биографических сведений об испытуемых содержится информация о пережитых ими эмоциональных расстройствах в детстве. Согласно статистическим данным, в последние десятилетия подтверждается тенденция увеличения эмоциональных расстройств среди детей.

Принято считать, что на эмоциональные расстройства можно повлиять и с возрастом они исчезают, но эти расстройства имеют большое значение для дошкольной педагогики и особенно для методики обучения первому и второму языкам.

Причины эмоциональных расстройств обычно следующие: травматический момент или потеря в детстве близкого человека; сверхчувствительные и гиперактивные родители, снижающие порог чувствительности ребенка к опасностям и вызывающие чувство неадекватности; безразличные родители, не подающие примера выхода из трудных ситуаций.

В поисках решения для преодоления этих форм патологизирующего воспитания билингвальных детей необходимо: 1) признать, что эти формы действительно существуют; 2) изучать и разъяснять их, в особенности среди подрастающего поколения школьников, которые являются потенциальными родителями; 3) охватить молодежь из маргинальных групп специализированным обучением; 4) восполнить подготовку учителей и повысить их квалификацию для работы с детьми, которые растут в условиях двуязычия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ачкова М. и др. Психиатрия / под ред. М. Ачковой. — София: Знание ЕООД, 1999.
2. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Аномальная психология. — М. — Минск: Изд. дом «Питер», 2004.
3. Джекобсон Дж. Л. Секреты психиатрии. — М.: МЕДпресс-информ, 2007.

*Н.Л. Смирнова (Екатеринбург)*

## **ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ УРОКА-ТЕСТИРОВАНИЯ**

Рост миграционных потоков в Российскую Федерацию в последние десятилетия оказывает существенное влияние на культурно-языковой и социально-политический облик регионов. Несмотря на экономический кризис, количество мигрантов, желающих переехать в Свердловскую область, не уменьшается.

Замечено, что дети мигрантов очень быстро овладевают русским языком, погружаясь в языковую среду, говорят свободно и без акцента. Зачастую маленькие дети выступают в роли переводчиков для своих родителей. Однако этот сам по себе положительный факт дезориентирует взрослых — и родителей, и учителей, которые не связывают трудности в обучении таких детей с владением языком. Родители, в силу низкого уровня общей культуры, учителя, в силу отсутствия специальной профессиональной подготовки, не понимают, что умение говорить на бытовые темы еще не свидетельствует о готовности изучать основы наук на неродном языке. Элементарный уровень владения русским языком как неродным позволяет удовлетворять коммуникативные потребности на уровне бытовых вопросов, для обучения же на государственном русском языке в общеобразовательной школе необходимо владеть языком на базовом уровне, т.е. владеть лексикой в пределах школьной программы по различным предметам, системой склонения и спряжения, основными синтаксическими конструкциями.

Считаем прорывом открытие в МБОУ СОШ № 50 г. Екатеринбург (директор О.В. Рожкова) сопроводительного курса русского языка



к основной учебной дисциплине «Русский язык». В своей работе педагоги ориентируются на «Программу по русскому языку как иностранному для детей 8-12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком» Т.В. Савченко, Е.В. Какориной [1] и на учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени» (подготовлен авторским коллективом кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция детей мигрантов в школе» МИОО в составе: Е.В. Какорина, Л.В. Остылева, Т.В. Савченко, О.В. Синева, Т.А. Шорина). Администрации и педагогам приходится преодолевать финансовые трудности (курс финансируется за счет средств родителей), непонимание со стороны родителей, собственные методические стереотипы (методика обучения русскому языку как иностранному в корне отличается от подходов, которые реализуют учителя в своей профессиональной деятельности).

Тестирование детей мигрантов при приеме в школу позволило бы зафиксировать исходную ситуацию: определить уровень владения ребенком, поступающим в школу, языком обучения, определить стратегию и тактику работы с семьей. Законодательство в данном случае ограничивает действия педагогов, однако не запрещает в процессе обучения проводить экспресс-диагностику.

Рассмотрим результаты урока-тестирования, методика которого была разработана Е.В. Какориной [1]. Урок-тестирование был проведен в 3 классе МБОУ СОШ № 50 с углубленным изучением отдельных предметов (учитель С.И. Горохова). В классе обучается 25 человек, из них 15 человек — дети мигрантов.

Тестируемым предлагались задания для фронтальной, парной и индивидуальной работы. Рассмотрим полученные результаты.

**Говорение. Фонетика.** Путают [с] и [с'].

Труднее всего детям было произнести [ж], возможно, это связано с влиянием сочетания [д'ж'] в родном языке.

Вместо [цок — цок] произносят [сок — сок], но исправляются по просьбе учителя.

Даже те дети, которые в общении хорошо произносят [р] и [л], во время пения путают [р — л].

При произнесении скороговорки путают [с — ш], исправляются с трудом.

В течение урока повторялись следующие орфоэпические ошибки: пекАрь, худо[ж']ник, певЕца, кОта, кОту.



**Говорение. Лексика по теме «Профессии».** Во фронтальной беседе, ориентируясь на инструменты, дети назвали все профессии, представленные на картинках: продавец, кассир, водитель, пекарь, повар, дворник, врач, медсестра, пожарный, учитель, парикмахер, художник, чертежник, ученый, библиотекарь, журналист. Работа, наоборот, выполнялась с трудом. Ошибки и затруднения во многом обусловлены ограниченностью жизненного опыта детей и низким уровнем культуры жизненного пространства детей мигрантов. Дети не назвали слова «пианист». Не все дети дифференцируют профессиональные обязанности кассира и продавца, врача и медсестры, однако различают профессии врача и ветеринара (видимо, дома есть животные и приходилось обращаться в ветеринарные клиники). Смешивают слова, называющие деятеля и инструмент или территорию исполнения профессиональных обязанностей: «я касса» вместо «кассир», «я парикмахерская» вместо «парикмахер». Усвоили распространенное просторечное название пожарного — «пожарник». Не смогли назвать или ошибочно называют инструменты, которыми пользуются врачи: «Я стоматолог — у меня есть пассатижи», даже разговорное слово «слушалка» не вспомнили.

Ошибочное словообразование («дворщик», «уборщик» вместо «дворник») тем не менее свидетельствует об усвоении детьми мигрантов отдельных словообразовательных моделей русского языка.

**Говорение. Грамматика.** Наблюдаются ошибки в употреблении падежей и предлогов с существительными. Ошибки типа «ешь с чайной ложкой, ем салат с вилок и ложкой» свидетельствуют о смещении значений падежей: при употреблении творительного падежа значение совместности накладывается на значение орудия действия.

Вопрос об особенностях жилища птиц и зверей дети поняли широко, указав места обитания.

Ошибка в употреблении слова «дирижировать» связана с несовершенством механизмов чтения.

Ошибки в согласовании прилагательных и указательных местоимений с существительными в роде, числе и падеже свидетельствуют об отсутствии автоматизации этого навыка.

**Письмо. Грамматика. Глагол и личные местоимения.**

23% учащихся допустили графические и орфографические ошибки, несмотря на то, что правильный вариант написания содержался в самом задании: «пушу» вместо «пишу» (оптическая ошибка говорит

о том, что ребенок хоть и различает, но все еще путает похожие буквы русского алфавита); «пишит» вместо «пишет», «пишим» вместо «пишем» (данные ошибки свидетельствуют о влиянии произносительно-го навыка на письменную речь инофона; разумеется, говорить об отсутствии у детей устойчивой ассоциации между звуком [и] и буквой «и» в данном случае не приходится).

Выбор формы глагола определялся работой памяти ребенка: использовалась та грамматическая модель, которая вспомнилась или была узнана быстрее. В 100% работ содержатся исправления. Ни один ученик не справился с заданием с первой попытки, однако 50% учащихся все же поставили выбранный глагол в нужную форму, подсказанную личным местоимением в роли подлежащего.

50% учащихся допустили следующие ошибки: не смогли выбрать подходящий по смыслу глагол из слов для справок; вписали уместно выбранный глагол в форме инфинитива: «Мы рисовать на доске», «Он говорить хорошо»; вставили придуманные слова («Ты черкаешь в тетради», «Он красивый хорошо», «Он выглядит хорошо»).

62% учащихся допустили орфографические и графические ошибки: «пишиш», «рисуюу», «пишим», «ришаем», обусловленные несформированностью фонетико — графических умений (не знают о роли букв Е, Ё, Ю, Я, правил чтения Ъ и Ь с гласными, пишут так, как слышат).

В 38% работ содержится ошибка на употребление существительных по теме «Школа» с предлогом: «Мы учимся на доске», «Мы говорим на доске».

## **Выводы**

Необходимо отметить высокую мотивированность детей данного класса к общению: они инициируют контакт с незнакомым учителем на перемене, не боятся предстоящего эксперимента, воспринимая его как игру, с готовностью участвуют в учебных диалогах. Несмотря на то, что не все задания были детям по силам, ребята уходили с урока с хорошим настроением и выражали желание еще раз поучаствовать в подобной работе.

В неформальной беседе на бытовые темы во время перемены мы отметили быстрый темп говорения детей мигрантов, практически полное отсутствие акцента, единичные случаи грамматических ошибок, однако проведенная работа позволила установить, что дети владеют русским языком на элементарном, а не на базовом уровне.

## **Рекомендации**

1. Корректировочный фонетический курс позволит предупредить автоматизацию произносимых ошибок или исправить уже существующие.

Невозможность провести различие твердости/мягкости, глухости/звонкости согласных, неправильная постановка ударения отражаются не только в устной, но и в письменной речи детей в виде орфографических ошибок (когда дети фиксируют на письме особенности своего произношения), а также в виде грамматических и связанных с ними пунктуационных ошибок.

Автоматизация ошибок в произнесении окончаний русских слов тормозит развитие лексико-грамматического навыка: мешает освоению системы словоизменения русского языка, где окончания играют ключевую роль, а значит, и усвоению грамматических и речевых моделей, с помощью которых по-русски выражается мысль.

2. Корректировочный курс обучения чтению.

Оптические ошибки, допущенные детьми в работах, говорят о том, что они, хоть и различают, но все еще путают похожие буквы русского алфавита, следовательно, не понимают того, о чем читают. Несовершенство механизмов чтения тормозит развитие лексического запаса. В свою очередь, расширение лексического запаса позволило бы сделать процесс изучения всех школьных предметов более осознанным и эффективным.

Несформированность чтения как вида речевой деятельности приводит к тому, что дети не понимают заданий учебника, т.е. неспособны работать в формате предъявляемых школой требований, не могут работать самостоятельно, их учебная деятельность носит стихийный характер, что не может не сказываться на результате. Кроме того, учитель лишается возможности формировать у детей, не понимающих сущности и логики выполнения заданий, регулятивных УУД (универсальных учебных действий).

3. Корректировочный лексико-грамматический курс.

Данный курс позволит сформировать у детей мигрантов, слабо владеющих русским языком, устойчивый навык согласования слов в русском предложении в роде, числе и падеже, навык спряжения глагола. Данные навыки являются ключевыми в освоении грамматических моделей русского языка, их отсутствие делает невозможным обучение связной речи.

В заключение отметим, что реализация специального курса русского языка как неродного в МБОУ СОШ № 50 г. Екатеринбург позволяет не только детям мигрантов изучать новый для них язык как второй родной, но и учителям осваивать новую педагогическую реальность.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Какорина Е.В. Методика преподавания русского языка как неродного / иностранного: методическое пособие. Ч. 1, 2. — Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016.
2. Какорина Е.В., Костылева Л.В., Савченко Т.В. Русский язык: от ступени к ступени: методические рекомендации к комплекту учебных пособий: книга для учителя. — М.: ГАОУ ВПО МИОО — Этносфера, 2015.

*М.Р. Арпентьева (Калуга)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ**

Современные технологии обучения иностранному языку обращены к решению проблем развития и трансформации личности, расширения и углубления постижения себя и мира, формирования и развития у обучающихся отношения к себе и миру посредством вхождения в новую языковую реальность, т.е. развития вторичной языковой личности.

Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Развитие у обучающегося вторичной языковой личности делает его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации. Это — собственно стратегическая цель обучения иностранному языку.

Вторичная языковая личность человека, овладевающего иностранным языком, формируется под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным для него языком. При этом уровень развития языковой личности, освоенность разных типов понимания и говорения на родном языке связаны с готовностью к формированию вторичной языковой личности, освоению типов понимания и говорения на иностранном языке. В ходе изучения иностранного языка чаще формируется неполная модель языковой личности, поскольку помимо факторов «внутренней» готовности существует проблема качества

и характера обучения новом языку. Так, в современном обучении иностранному языку часто отмечается необходимость развернутой воспитательной работы, в том числе психологической поддержки этого процесса, включающей как собственно психологическое сопровождение процесса обучения иностранному языку специалистами служб психологической помощи (реже), так и формирование особого методического подхода к обучению, реализуемого непосредственно в ходе учебных занятий и учитывающего эффекты обучения иностранному языку, развивающие личность, ее понимание себя и мира [1; 9]. В современной практике преподавания одним из ведущих в этой сфере является глубинный подход в его разных видах (герменевтические модели обучения, проблемное обучение и контекстное обучение, его различные виды). Его возникновение связано с необходимостью повышения продуктивности личности в обучении, повышения продуктивности и эффективности самого обучения, в том числе обучения иностранному языку [1; 2; 3; 10; 11].

Современные экспериментально-ориентированные глубинные модели обучения иностранному языку ищут пути развития личности посредством вхождения в новую языковую среду, новую культуру отношений к себе и миру, закодированную в языке и данную непосредственно в культуре стран, где проживают носители языка, — недаром существуют понятия типа «русистика», «тюркология» и т.д. Особенно велико в процессе вхождения в новую для культуры значение глубинного или глубокого подхода к образованию, трансформирующего жизнедеятельность, трансдискурсивного анализа дискурсов разных языков — своего и иностранного. В большей степени этот вопрос изучен при обучении школьников, молодежи и взрослых, в меньшей — при обучении детей младшего и дошкольного возрастов. Однако развитие практики полилингвального образования в этих возрастах ставит проблемы психологической и методической поддержки данного процесса, учитывающего его специфику, в том числе совмещение формирования первичной и вторичной языковых личностей. Ведущей проблемой в этом процессе является неоднородность языковых и культурных сред, в которых находится ребенок вне и внутри школы, что создает задачи «выравнивания» этих сред и обогащения жизни ребенка вне школы формами деятельности, позволяющими пробелы и иные неоднородности компенсировать и/или использовать в целях развития. Здесь можно выделить три группы технологий:

1. Технологии досуговых форм, при которых ребенок и его семья вовлекаются в процессы изучения иностранного языка и культуры (языков и культур) в ходе работы родительско-детских (семейных) клубов и отдельных мероприятий;
2. Технологии насыщения повседневной жизни ребенка культурой и языком других стран через системы домашних заданий, ведущим аспектом которых является чтение;
3. Технологии психолого-педагогических консультаций и учебно-развивающие, тренинговые и т.п. занятия с членами семьи по поводу особенностей развития ребенка в полилингвальной среде.

Важно помогать ребенку развивать свою способность расширять изученное содержание до более широкого контекста, соотносить его как в целом с новым для них языком, так и с миром, в котором живут или планируют жить учащиеся. Обучение иностранному языку выступает как процесс извлечения и приобретения смыслов, установление причинно-следственных связей между частями изучаемых предметов и с реальным миром, а также как альтернативная интерпретация реальности, постижение мира через реинтерпретацию знаний. Глубинный, активный подход в обучении иностранному языку противопоставляется поверхностному, пассивному. Суть последнего сводится к запоминанию учебного материала (слов и правил) и его воспроизведению с целью выполнения внешних требований, сдачи зачетов и разных «минимумов». Он организован как процесс получения языковых фактов, формирования навыков и умений, которые могут быть законсервированы и применены по мере необходимости. Глубинный подход, напротив, подразумевает такие смысловые доминанты, как трансдисциплинарность, трансформативность, интегративность, целенаправленность, целостность, глобальность, процессно-ориентированность, сознательность (*deep learning approach*).

Это также трансдисциплинарный, в том числе психолингвистический и социолингвистический, подход, расширяющий понимание языковой реальности и стоящей за ней культуры отношений к себе и миру, их осмысление. Он применяется при решении сложных комплексных задач обучения иностранному языку и проблем, для которых необходим выход за рамки привычной модели мира, связанной с родным языком или языками. Его задача — углубление знаний о языке, понимание не только смысла слова или языкового правила, но осознание уровня их освоения и собственной роли в этом процессе; отличительная черта



подхода — преобразовательный характер (личностное трансформирование) за счет совместной (в том числе групповой) и саморефлексии, формирования чувства сопричастности к человеческому роду, осознания своей роли в мире через постижение множественности языковых картин мира и человека [4; 5; 6; 7; 12]. Формирование вторичной языковой личности означает помещение или, точнее, перемещение ученика в позицию трансдискурсивного «авторства», переживания себя как субъекта — носителя живого, развивающегося, осмысленного языка, по сравнению с пассивным воспроизведением и переживанием себя как повторяющего сложившиеся языковые клише, чуждые своему миру и языку и используемые по принуждению.

Глубинный подход в обучении иностранному языку обращает внимание на психологическое благополучие детей и семьи как на один из решающих факторов обучения. Этот подход отводит учителю особую роль в понимании иприятии учащегося на разных этапах обучения, в создании благоприятной, поддерживающей обучающей среды (*facilitating environment*). Он подчеркивает роль «межличностного интеллекта» как способности человека взаимодействовать с другими людьми, а также роль «внутриличностного интеллекта» — как способности осознавать себя в контексте целостного взгляда на человека (*interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence*). Цель глубинной демократии, являющейся основой многих гуманистических моделей раннего обучения, — «освобождение от интеллектуального рабства и включение в гуманитарные проекты», в творчество жизни, включая языковое и, шире, культурное творчество. Обучение методами глубинного обучения важно и эффективно потому, что задаются множественные контексты осмысления: знания о иностранном и своем языках связываются друг с другом, формируются более или менее прочные семантические сети, которые извлекаются в процессе профессиональной деятельности и обучения с гораздо большей эффективностью и продуктивностью, чем знания вне контекста. В этом смысле глубинное обучение — вариант контекстно-ориентированного, экспериментального [1; 8; 9; 11; 12].

Глубинное обучение иностранному языку — обучение, в котором моделируется предметное и социальное содержание знаний о языке и культуре, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности во фрагмент реальной, в том числе профессиональной, деятельности. Контекстом выступают: 1) ценности и особенности



мироосмысления себя и другого человека (педагога, родителей, других детей и взрослых), 2) культурно-исторический опыт в целом. Продуктивная роль осознания и изменения смыслообразующих контекстов в ходе обучения иностранному языку связывается с тем, что контекст анализа высказываний и отношений человека рассматривается как одно из основных условий его понимания, задающих характер этого понимания. Это обеспечивает авторитетность и диалогичность преподавания, дает возможность трансляции знания как личного мировоззрения, реализации гуманистических отношений, т.е. отношения к детям как индивидуальности, ценности, как к людям.

Главным условием развивающего эффекта обучения, его глубины можно считать особые качества личности педагога, его ценностно-смысловой системы — метанавыки, представляющие собой совокупность ценностей, своеобразную педагогическую философию, неразрывно связанную с личностным способом бытия человека в мире. Это — принятие, конгруэнтность, эмпатия, открытая личностная смысловая позиция. Метанавыки не сводимы к внешним навыкам обучения и воспитания. Они есть выражение особого личностного потенциала педагога, связаны с несколькими аспектами его деятельности: авторитетностью преподавателя, трансляцией знания как личного мировоззрения, гуманистической установкой на партнера, т.е. отношением к обучаемому как к индивидуальности, ценности, как к человеку.

Метанавыки дают возможность превратить процесс обучения в воспитание, придать ему консультативную направленность. Консультативная ориентация позволяет избежать многих ошибок воспитания и обучения детей и организовать обучающий диалог, где воспитуемые становятся воспитателями и в отношении себя, и в отношении друг друга.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Арпентьева М.Р. Технологии глубинного и поверхностного обучения: возможности и ограничения // Новые развивающие технологии педагогической практики: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. — Ульяновск: Зебра, 2016. — С.215-229.
2. Васильева Ю.Ю., Игнатович Е.В. Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях // Непрерывное образование: XXI век. — 2014. — Вып. 1(5). — С.1-19.

3. Biggs J. B. What do inventories of student learning processes really measure // *British Journal of Educational Psychology*, 1993. — V.63. P. 3-19.
4. Entwistle N. Influences on student learning and understanding at university // *EIGER Conference*, 25 June, 2008. — London: King's College, 2008.
5. Entwistle N. J. Contrasting perspectives on learning // *The Experience of Learning* / F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.). — Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. — P. 3-22.
6. Entwistle N.J. Teaching for understanding at university. — Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. — 208 p.
7. Marton F. Towards a pedagogical theory of learning // *Student learning and university teaching* / Entwistle N. J. (Ed.). — Leicester: British Psychological Society, 2007. — P. 19-30.
8. *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge* / Meyer, J.H.F. and Land, R. (eds.). — Oxford: Routledge Falmer, 2006. — 240 p.
9. *Student Teaching: Early Childhood Practicum Guide* / Meyer — H.Botnarescue, J. MacHado (eds.). — London: Thomson Delmar Learning, 2004. — 452 p.
10. Tochon F. Help them learn a language deeply // *The deep approach to world languages and cultures*. — Blue Mounds, Wisconsin: Deep University Press, 2014. — 448 p.
11. Tochon F.V. Deep Education // *Journal for Educators Teachers and Trainers*, 2010. V.1. — P. 1-12.
12. Tochon F.V., Hanson D. The deep approach. — Madison, WI: Atwood Publishing, 2003. — P. 11-28.

Д.С. Золотухин (Москва)

## ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ФРАНЦУЗСКО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ

Языковое сознание в отечественной психолингвистике трактуется как совокупность образов сознания, «овнешняемых» при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей [4, 36]. Языковое сознание носителя того или иного языка отражено в ассоциативном словаре, который возникает в результате анализа и обобщения материалов свободного ассоциативного эксперимента. В ходе ассоциативного эксперимента исследуемой группе предлагается список слов. Респонденты должны написать первое слово, которое возникает в сознании при реакции на предлагаемое слово. Статистическими методами обрабатываются ассоциаты (реакции), вызванные этими словами (стимулами).

По данным французского ассоциативного словаря 2010 года [1], самые частотные реакции носителей французского языка, составляющие ядро их языкового сознания, включают следующие лексические единицы (в порядке убывания): *vie, amour, homme, bien, mort, bonheur, travail, joie, enfant, noir, temps, plaisir, mal, aimer, droit, vivre, personne, peur, terre, fin*. Они были предложены респондентами в качестве ассоциаций (от 150 до 350 реакций) на различные слова-стимулы. Например, слово *vie* чаще всего являлось реакцией на стимул *existence*, а слово *amour* — на слово *cœur*. На основе данного принципа было отобрано 20 слов-стимулов, которые вызвали эти самые частотные реакции: *cœur, existence, mal, malheur, parent, femme, bonheur, deuil, blanc, bureau, agir, plaire, compagnon, famille, sou, joli, juste, préférer, raison, falloir*.

Для проведения эксперимента в рамках настоящего исследования в качестве респондентов были отобраны:

- искусственные билингвы, группа I — выпускники российских вузов, владеющие французским языком на уровне С–2 по международной шкале (30 человек);
- естественные билингвы, группа II — выпускники лицея François Arago (Франция, г. Перпиньян), владеющие французским языком на уровне С–2 по международной шкале (30 человек).

Русский язык для представителей обеих групп является первым («родным») языком.

Респондентам было дано указание отреагировать одним словом или выражением на перечисленные выше стимулы. Анализ полученных данных позволил установить, что ассоциаты (реакции), предлагаемые группой II, более приближены к ответам носителей языка (см. таблица 1).

Таблица 1

### Ядро языкового сознания представителей группы II

Ассоциат	Количество вызвавших его стимулов
<i>Vie</i>	18
<i>Amour</i>	15
<i>Mort, Famille</i>	14
<i>Argent</i>	12
<i>Beau(belle), Choix</i>	11
<i>Travail, Douleur</i>	10
<i>Triste</i>	9

При сравнении ядер языкового сознания носителей французского языка и естественных билингвов обнаруживается, что у обеих групп самыми частыми реакциями являются слова *vie* и *amour* (см. таблицу 2). Кроме того, в первой десятке слов у французов и естественных билингвов обнаруживаются еще две общие лексические единицы: *mort* и *travail*. Но у естественных билингвов ассоциат *mort* входит в тройку самых частых реакций, тогда как у носителей языка он на пятом месте.

Следует отметить, что респонденты группы естественных билингвов предпочитают давать реакции, носящие менее позитивную окраску, чем носители французского языка. У французов преобладают такие

Таблица 2

### Сравнение ядер языкового сознания представителей группы II и носителей французского языка

Ядро языкового сознания носителей французского языка	Ядро языкового сознания представителей группы II
<u>Vie</u>	<u>Vie</u>
<u>Amour</u>	<u>Amour</u>
Homme	<u>Mort</u> , Famille
Bien	Argent
<u>Mort</u>	Beau(belle), Choix
Bonheur	<u>Travail</u> , Douleur
<u>Travail</u>	Triste

слова, как *bien* (добро, хорошо), *bonheur* (счастье), *joie* (радость), а естественных билингвов чаще встречаются такие слова, как *douleur* (боль), *triste* (грустный / грустная).

Совсем другую картину представляют реакции искусственных билингвов (таблица 3):

Таблица 3

### Ядро языкового сознания представителей группы I

Ассоциат	Количество вызвавших его стимулов
<i>Mort</i>	15
<i>Aimer</i>	13
<i>Amour, Vie</i>	12
<i>Travail, Famille</i>	11
<i>Beau</i>	10
<i>Action</i>	9
<i>Argent, Bien</i>	8

К особенностям выбора реакций респондентами среди представителей искусственного билингвизма можно отнести тот факт, что большое количество участников эксперимента обращалось к глаголу *aime* (любить) (в основном в качестве реакции на стимул *préfère* — предпочитать), который обнаруживается у группы искусственных билингвов

всего один раз и занимает 15-е место в ассоциативном словаре носителей французского языка. Возможно, такое различие в восприятии стимула *préférer* связано с расхождением в степени сформированности нулевого уровня языковой личности, отвечающего, кроме всего прочего, за лексикон индивида (таблица 4).

Таблица 4

### Сравнение ядер языкового сознания представителей группы I и носителей французского языка

Ядро языкового сознания носителей французского языка	Ядро языкового сознания представителей группы I
<u><i>Vie</i></u>	<u><i>Mort</i></u>
<u><i>Amour</i></u>	<i>Aimer</i>
<i>Homme</i>	<u><i>Amour, Vie</i></u>
<u><i>Bien</i></u>	<u><i>Travail, Famille</i></u>
<u><i>Mort</i></u>	<i>Beau</i>
<i>Bonheur</i>	<i>Action</i>
<u><i>Travail</i></u>	<i>Argent, <u>Bien</u></i>

Сравнение ядер языкового сознания искусственных билингвов и носителей французского языка показывает большие различия в выборе ассоциатов. В то же время схожесть наблюдается на уровне пяти реакций.

Сравнительный анализ языкового сознания естественных и искусственных билингвов показывает, что лексические единицы, предлагаемые французско-русскими билингвами обеих групп схожи (семь одинаковых реакций в первой десятке: *vie, amour, mort, famille, argent, beau(belle), choix, travail*). Результаты различаются по количественному показателю. Так, реакция *vie* встречается 18 раз у естественных билингвов и 12 раз у искусственных (см. таблицу 5).

Проведенный статистический и содержательный анализ показал, что содержание образов сознания естественных билингвов более приближено к носителям языка. Следовательно, для искусственных билингвов важно не только овладеть вербально-семантическим уровнем языка, но и подключиться к иной картине мира, т.е. выйти на когнитивный уровень. Именно таким образом будет достигнута

Таблица 5

**Сравнение ядер языкового сознания представителей группы II  
и носителей французского языка**

Ядро языкового сознания группы II	Ядро языкового сознания группы I
<i><u>Vie</u></i>	<i><u>Mort</u></i>
<i><u>Amour</u></i>	<i>Aimer</i>
<i><u>Mort, Famille</u></i>	<i><u>Amour, Vie</u></i>
<i><u>Argent</u></i>	<i><u>Travail, Famille</u></i>
<i><u>Beau(belle), Choix</u></i>	<i><u>Beau</u></i>
<i><u>Travail, Douleur</u></i>	<i>Action</i>
<i>Triste</i>	<i><u>Argent, Bien</u></i>

относительная общность образов языкового сознания, что определяет успешность коммуникации носителей разных языков, и подразумевает, что и отправитель, и реципиент работают на основе сходных образов. Позитивные результаты подобных исследований представляют собой достаточно обоснованную платформу для их переноса в систему образования путем моделирования условий естественного билингвизма, создания его искусственной формы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Дебрэнн М. Французский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. I. От стимула к реакции. — Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т. 2010. — 252 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 168 с.
3. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. — М.: АСТ — Астрель, 2002. — 784 с.
4. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики: научный журнал теоретических и прикладных исследований. — 2004. — № 2. С. 34-47.
5. Этманова Л.А. Психолингвистические особенности языкового сознания естественных билингвов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2006. — 27 с.

*М.Е. Ушакова (Москва)*

## **ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Современная миграционная ситуация в Российской Федерации ставит перед педагогическим сообществом новые задачи. Многонациональный характер населения России, усиливающиеся процессы миграции создают условия совместного пребывания в группах дошкольной организации детей разных этнических групп, разных национальностей, с разным знанием русского языка. Парадигма социокультурного развития российского общества, новые государственные образовательные стандарты выдвигают требования к профессиональной подготовке и переподготовке педагогов-воспитателей и управленцев дошкольных образовательных организаций (ДОО), которые посещают дети-мигранты.

Среди педагогических задач всегда выделялось воспитание гармоничной, цельной, социально адаптированной личности, способной к общению. Тенденции сегодняшнего дня обращают внимание на воспитание у ребенка положительного отношения к родному и иным языкам и культурам, на подготовку к обучению в школе детей-мигрантов, формирование навыков межкультурного взаимодействия и др. [1, 3]. В современных условиях, когда наблюдаются изменения не только в приоритетах учебно-воспитательного процесса, но и в самом контингенте учащихся, данные задачи приобретают новое наполнение, а основным средством здесь выступает коммуникация. Уже привычной стала ситуация, когда в группе находится несколько детей нерусской национальности с разным уровнем владения русским языком. С каждым годом количество таких детей растет, и становится очевидной необходимость поиска специфических путей их интеграции и облегчения адаптации в незнакомых им условиях.



Одним их средств педагогического обеспечения коммуникации, облегчающих процесс адаптации детей-мигрантов в смешанных по языковому составу группах ДОО, является обучение русскому языку как иностранному. Языковая судьба ребенка формирует структуру его личности, самосознание, влияет на возможность получения образования и будущую профессиональную жизнь — его индивидуальный маршрут развития [3, 102]. Двухязычие развивается нормально, если человек может выразить свою мысль хотя бы на одном из языков. Если же наблюдается неполноценность развития обоих языков, то разрушается структура мысли, ребенок не может ни транслировать, ни контролировать свои потребности и эмоции. При этом он вынужден прибегать к иным, паралингвистическим формам самовыражения, а также к деструктивным способам поведения. Тем важнее правильно организовать обучение и/или коррекцию речевого развития двухязычного индивида на раннем этапе, учитывая разнообразные факторы окружающей среды, выбирая из альтернативных методик именно те, которые являются подходящими для данного случая.

Педагогические коллективы дошкольных образовательных учреждений России практическим путем уже решают проблемы коммуникации в повседневной деятельности смешанных по языковому составу групп, сталкиваясь с множеством трудностей координации двух и более языков. В первую очередь это проблемы методического характера, недостаточная информированность в области билингвологии, низкая мотивация педагогического поиска. К настоящему моменту российской наукой созданы полноценные методики преподавания РКИ для дошкольников.

Среди целей обучения второму языку в детском саду педагоги РКИ выделяют:

- развитие способности ориентироваться в звучащей речи, понимать и адекватно реагировать на слова воспитателя в различных видах деятельности;
- развитие фонематического слуха применительно к звукам русского языка;
- обучение умению задавать вопросы, озвучивать просьбы, формулировать свои мысли и желания на втором языке;
- гибкое использование сформированных языковых и речевых умений в новых, спонтанно возникающих коммуникативных ситуациях как со взрослым, так и со сверстником;

- формирование коммуникативной компетенции, умение вести диалог: поддерживать разговор, отвечать собеседнику и получать от него нужную информацию;
- развитие навыков перевода, способности соотносить один язык с другим, поощрение металингвистических высказываний и оценок;
- формирование личности двуязычного индивида, уверенно чувствующего себя в двух языках и двух культурах, уважающего обе традиции [4, 159].

Отмечается важность последовательности речевых действий, которая способствует усвоению звука, звукосочетания, интонационного контура, слова, словоформы, словосочетания, фразы, текста. Каждый раз ребенок учится ориентироваться в предлагаемой языковой ситуации, давать реакцию на нее действием или словом. Осмысленное повторение услышанного, построение простых высказываний с использованием реплики партнера, самостоятельное воспроизведение усвоенного материала под влиянием коммуникативных условий — вот некоторые пути реализации намеченных целей. Процесс усвоения второго языка идет от понимания с помощью взрослого к самостоятельному пониманию, от понимания в конкретной ситуации — к пониманию в любой ситуации, от говорения с опорными словами — к самостоятельному говорению, от ритуального обмена репликами по правилам — к реальному обмену репликами [2, 96].

Образовательные задачи связаны с усвоением конкретного языкового материала, овладением определенными речевыми умениями, приобретением знаний страноведческого характера, получением некоторых лингвистических сведений.

Воспитательно-развивающие задачи при обучении второму языку в дошкольном учреждении связаны с развитием когнитивно-интеллектуальной и психоэмоциональной сфер, творческого восприятия и преобразования реальности, толерантности.

Основой обучения второму языку должна стать амплификация (обогащение) детского развития в этом направлении образования. Признание уникальности и качественного своеобразия ступеней возрастного развития ребенка, утверждение абсолютного значения всех психических новообразований не только защищают его право на детство, но и, обогащая содержание и культивируя специфически детские виды деятельности, способствуют гармоничному развитию языковых возможностей детей.

Наряду с речевыми успеху усвоения второго языка в значительной степени способствует использование воспитателем экстралингвистических средств, которые не только обогащают ребенка знаниями, но и способствуют снижению эмоционального напряжения от иноязычной среды, в которой он постоянно находится.

Среди таких средств можно выделить:

- установление первичного доброжелательного контакта с ребенком, при котором важную роль играют жесты, мимика, действия воспитателя;
- изменение темпа речи, использование воспитателем упрощенных речевых конструкций для лучшего понимания ребенком обращенного к нему высказывания;
- повторы слов и фраз, четкое произнесение, а иногда и утрированно правильная артикуляция;
- учет уровня владения языками каждого конкретного ребенка;
- постепенное усложнение речи воспитателя.

Общий тон, атмосфера занятий, искренняя включенность педагога в учебно-воспитательный процесс, индивидуально подобранная методика преподавания РКИ, понимание и принятие другой, отличной от собственной, культурной картины мира ребенка — все это влияет на успешность личностного прогресса ребенка-билингва. Соответствовать новым требованиям сможет воспитатель, который во время обучения в вузе или на курсах повышения квалификации усвоит специфику и опыт решения образовательных и воспитательных задач в современной дошкольной образовательной организации.

Профессиональные требования к педагогу смешанных по языковому составу групп детского сада выше, чем к воспитателю детей-монолингвов. Владея методикой преподавания второго (русского) языка как иностранного, воспитатель не только закладывает необходимый фундамент знаний ребенка-иностранца, расширяет возможности его социализации и адаптации в обществе, но и способствует гармонизации общего пространства группы, реализуя индивидуальный подход в образовательно-воспитательном процессе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гриднева Л. А. Реализация задач образовательной области «Коммуникация» средствами дошкольного развивающего образования: автореф. ... дис. канд. пед. наук. — Челябинск, 2011. — 24 с.

2. Курнешова Л. Е. Обучение русскому языку как второму: методические рекомендации для дошкольных образовательных учреждений /отв. ред. Л. Е. Курнешова. — М.: Центр «Школьная книга», 2002. — 224 с.
3. Протасова Е. Ю. Дети и языки. — М.: Центр инноваций в педагогике, 2008. — 167 с.
4. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Методика развития речи двуязычных дошкольников. — М.: Владос, 2010. — 253 с.

*О.В. Захарова (Санкт — Петербург)  
А.М. Полунина (Тольятти)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ**

Современному обществу уже сегодня необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей средой, но и умеющие самореализоваться в ней как личность, несмотря на огромное количество стрессогенных факторов. Когда речь заходит о воспитании и обучении, эта проблема становится еще более актуальной.

Как правило, у современного школьника обучение в общеобразовательной школе сочетается с занятиями в творческих и/или спортивных секциях, кружках. Следствием такой психоэмоциональной перегруженности является возникновение дефицита времени на отдых и неформальное общение со сверстниками, что, в свою очередь, приводит к снижению академической успеваемости в школе на фоне сужения опыта социальных отношений и повышения риска переутомления. Для профилактики возникновения неблагоприятных состояний и оптимизации состояния детей и подростков применяются различные методики саморегуляции, позволяющие постоянно совершенствоваться с целью снижения риска переутомления и повышения возможности управления собственной эмоциональной сферой.

**Материалы и методы.** В настоящем исследовании нами была изучена программа саморегуляции и управления собственными психическими состояниями, основанная на практике MINDFULNESS, позволяющей входить в продуктивные состояния сознания, лучше концентрироваться и решать сложные творческие и аналитические задачи, оказываться полностью включенным в созидательный процесс и не испытывать тревоги насчет возможного успеха или провала [1; 2; 3].

В июне-июле 2013–2014 гг. на базе летнего лагеря в Самарской области помимо привычных спортивных и педагогических программ были организованы занятия MIND–FITNESS с детьми 7-14 лет, из них 10 мальчиков и 16 девочек составили экспериментальную группу и 8 мальчиков и 12 девочек — контрольную.

**Результаты.** В ходе исследования было выявлено, что уже через неделю использования методов саморегуляции изменяется мироощущение детей и подростков на более позитивное, а также более гармоничной становится их эмоциональная сфера. Были выявлены следующие изменения:

- высокий уровень личностной тревожности детей снизился на 14% (с 30 до 16%) в экспериментальной группе и на 4% (с 35 до 31%) в контрольной группе (шкала личностно-реактивной тревожности Ч. Спилбергера—Ю. Ханина);
- число детей с низким уровнем эмпатии снизилось в экспериментальной группе на 16% (с 23 до 7%), в контрольной группе осталось на прежнем уровне (21%) (по показателям уровня эмпатийных тенденций согласно тесту А. Меграбяна—Н. Эпштейна);
- показатель открытости, доброжелательности, общительности, участливости в экспериментальной группе стал выше, чем в контрольной (тест Кеттелла);
- показатель возбудимости в экспериментальной группе стал ниже, чем в контрольной, что характеризует детей как более эмоционально уравновешенных, неторопливых, сдержанных (тест Кеттелла);
- показатель добросовестности, ответственности, целеустремленности, аккуратности в экспериментальной группе стал выше, чем в контрольной (тест Кеттелла);
- показатель тревожности в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной, что характеризует данных детей как более спокойных и оптимистичных по сравнению с детьми контрольной группы (тест Кеттелла);
- показатель напряженности в экспериментальной группе более низкий по сравнению с контрольной группой, что говорит о большем спокойствии, расслабленности детей этой группы (тест Кеттелла);
- показатель позитивного отношения к жизни увеличился у детей экспериментальной группы (тест Люшера, тест «Человек—дом—дерево», рисунки детей).

**Выводы.** Правильное состояние — это предпосылка для продуктивной деятельности, эффективного обучения и усвоения знаний в принципе. Навык управления эмоциональным фоном психических процессов и когнитивной активности в современном образовательном процессе является крайне необходимым и востребованным [4].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Rai, U.C., Sethi, S., Singh, S.H. Some effects of Sahaja Yoga and its role in the prevention of stress disorders // *New Delhi Medicos*. — 1997. — Vol.13 (5). — P. 35-38.
2. Manocha, R. Why meditation? // *Australian Family Physician*. — 2000. — Vol. 29 (12).
3. Marciniak, R., Sheardova, K., Čermáková, P., Hudeček, D., Šumec, R., Hort, J. Effect of meditation on cognitive functions in context of stress and other diseases // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. — 2014. — Vol. 8.
4. Аналитический доклад 2015 /Агентство стратегических инициатив. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://asi.ru/nti/docs/Doklad.pdf>.

## НАШИ АВТОРЫ

**АЛИЕВС Роман Сайяфович (Romans Alijevs)** — кандидат педагогических наук, директор Рижской классической гимназии, Рига.

*e-mail: romansal@inbox.lv*

---

**АРИСТАРХОВА Ольга Сергеевна** — кандидат филологических наук, ассистент кафедры довузовского преподавания русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва.

*e-mail: aristarhova-olga@mail.ru*

---

**АРПЕНТЬЕВА Мариям Равильевна** — доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», Калуга.

*e-mail: mariam\_rav@mail.ru*

---

**БИРЮКОВА Наталья Алексеевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных систем Марийского государственного университета, Йошкар-Ола, Республика Марий Эл.

*e-mail: natbir316@mail.ru*

---

**ГОРБУНКОВА-БАЖЕНОВА Мария Валерьевна** — генеральный директор центра изучения английского языка ООО «Центр «Кембридж Инглиш» — Cambridge English Centre — член Российского общества социологов, Педагогического общества России, Moscow ELT Assotiation, МОО «Ассоциация лучших ДОО и педагогов», эксперт в номинации «Лучший детский сад — 2015», Дубна, Московская область.

*e-mail: grbazhenova@gmail.com*

---



---

**ГОРБУШИНА Ольга Петровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры истории религий и культуры народов России МИОО, Москва.

*e-mail: olga\_gorbushina@mail.ru*

---

**ГУСЕВА Светлана Ивановна** — музыкальный руководитель в ЧУОО «Международная лингвистическая школа» — English Nursery and Primary School — филиал ENS Новохорошевский, Москва.

*e-mail: gussvet@gmail.com*

---

**ЕРМОЛАЕВА Елена Алексеевна** — учитель русского языка и литературы, педагог по подготовке к школе ЧУОО «Международная лингвистическая школа» — English Nursery and Primary School — филиал ENS Новохорошевский, Москва.

*e-mail: el.ermolava67@yandex.ru*

---

**ЗАХАРОВА Олеся Владимировна** — аспирант ФГБУН «Институт мозга человека им. Н.П. Бехтеревой Российской Академии Наук», Санкт-Петербург.

*e-mail: sy.olesya@gmail.com*

---

**ЗОЛОТУХИН Денис Сергеевич** — ассистент кафедры довузовского преподавания русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва.

*e-mail: denzolotukhin@gmail.com*

---

**КАЛИН Петров Гроздев** — докторант Великотырновского университета «Святых Святителей Кирилла и Мефодия», Велико-Тырново, Болгария.

*e-mail: kalinpgrozdev\_79@abv.bg*

---

**КУЗИНА Екатерина Александровна** — учитель-логопед ЧУДО «Центр развития ребенка — детский сад с углубленным изучением английского языка» — English Nursery and Primary School — филиал ENS Обручево, Москва.

*e-mail: ekat-ter@mail.ru*

---

**ЛИСИК Лариса (Lisik Larisa)** — магистр искусств, учитель русского языка как второго, Strömstad, Stenungsund kommun, Sveden (Швеция).

*e-mail: tykozax@hotmail.com*

---

**МИХАЛЕВА Анастасия Александровна** — учитель английского языка ООО «Центр «Кембридж Инглиш» — Cambridge English Centre — педагог дополнительного образования в МАДОУ № 3 «Лучик», наукоград Дубна, Московская область.

*e-mail: munra@yandex.ru*

---

**НИКОЛАЕВА Анна-Мария Юрьевна** — директор English Nursery and Primary School — ENS (ЧУОО «Международная лингвистическая школа», ЧУДО «Центр развития ребенка — детский сад с углубленным изучением английского языка»), Москва и Московская область.

*e-mail: maria@englishnursery.ru*

---

**НОВИКОВА Анна Константиновна** — кандидат педагогических наук, доцент факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва.

*e-mail: novikovaak@mail.ru*

---

**ОСТАПОВА Зоя Васильевна** — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией национальных проблем дошкольного образования Коми республиканского института развития образования, Сыктывкар, Республика Коми.

*e-mail: dzoljuk@gmail.com*

---

**ПАВЛОВА Елена Валентиновна** — кандидат исторических наук, администратор ЧУОО «Международная лингвистическая школа» — English Nursery and Primary School — филиал ENS Новохорошевский, Москва.

*e-mail: sunrain@list.ru*

---

**ПЛУЩЕВСКА Вероника Юрьевна (Veronika Pluscevska)** — магистр педагогики, докторант Латвийского университета, заместитель директора Рижской классической гимназии, Рига.

*e-mail: veronikaplus@gmail.com*

---

**ПОЛУНИНА Анастасия Михайловна** — магистрант кафедры педагогики и психологии воспитания ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Тольятти.

*e-mail: sy.olesya@gmail.com*

---

**СЕМЕНОВА Татьяна Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», заместитель декана по научной и инновационной работе факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории психологии и педагогики детства, Чебоксары, Чувашия.

*e-mail: tatyana900@yandex.ru*

---

**СЕМИНА Александра Игоревна** — магистр лингвистики, соискатель на звание кандидат педагогических наук, ассистент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий Национального исследовательского технологического университета «МИСиС», Москва.

*e-mail: sandy.hoi@mail.ru*

---

**СЕМИНА Вера Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 РЭУ им. Г.В. Плеханова, Москва.

*e-mail: semina\_v\_v@mail.ru*

---

**СМИРНОВА Людмила Александровна** — студент 4 курса очной формы обучения кафедры контрастивной лингвистики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва.

*e-mail: luda008@rambler.ru*

---

**СМИРНОВА Наталья Леонидовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО «Институт развития образования Свердловской области», Екатеринбург.

*e-mail: smirnova1606@rambler.ru*

---

**УШАКОВА Марина Евгеньевна** — старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», Москва.

*e-mail: ushakova@apkpro.ru*

---

**ФЕТЕСКУ Валентина Владимировна** — аспирант кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», заведующая учебной работой в English Nursery and Primary School — ENS (ЧУОО «Международная лингвистическая школа», ЧУДО «Центр развития ребенка — детский сад с углубленным изучением английского языка»), Москва и Московская область.

*e-mail: v.fetesku@gmail.com*

---

**ХАМРАЕВА Елизавета Александровна** — доктор педагогических наук, заведующая кафедрой довузовского преподавания русского как иностранного ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва.

*e-mail: elizaveta.hamraeva@gmail.com*

---

**ЩЕРБАКОВА Елена Григорьевна** — учитель-логопед ГБОУ «Школа № 2126 «Перово» ДО, Москва.

*e-mail: ksuscha\_499@mail.ru*

---

---

**ZACHAROVÁ Zlatica Jursová** — Doctor of Philosophy of Primary and Preprimary Education, researcher at the Department of Psychology and Patopsychology of the Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia.

*e-mail: zlatica\_zacharova@astiret.com*

---

**ČIERNIKOVÁ Monika** — Magister Degree in teaching of English Language and Literature, an English Language teacher at the Lučenec School with Kindergarden, Slovakia.

*e-mail: akinom314@gmail.com*

---

**Международное и российское образование:  
билингвальный детский сад и начальная школа**  
*Материалы международной научно-практической конференции*

Подписано в печать 11.04.2016.  
Формат 60×90/16. Объем 10 усл. печ. л.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 300 экз.