

Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида № 11 г. Челябинска
(МБСКОУ школа-интернат № 11)

**Научно-методическое обеспечение интеграции
детей с билингвизмом в региональное
образовательное и социокультурное пространство**

Челябинск - 2015

Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида № 11 г. Челябинска
(МБСКОУ школа-интернат № 11)

Научно-методическое обеспечение интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство

Сборник статей по результатам работы МБСКОУ школа-интернат № 11

Челябинск - 2015

УДК373.1+376.7

ББК 74.3

Н 34

Н 34 Научно-методическое обеспечение интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство: сборник статей по результатам работы МБСКОУ школа-интернат № 11 / под науч. ред. Н.В. Войниленко, К.С. Бурова. – Челябинск: Изд-во, 2015. – 83 с.

В сборнике представлены статьи, отражающие результаты научных изысканий ученых и опыт работы преподавателей МБСКОУ школа-интернат № 11 в рамках работы лаборатории «Психолого-педагогическое сопровождение интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство».

Публикуемые статьи могут быть полезны научным работникам, руководителям и педагогам образовательных организаций, а также всем, кто интересуется вопросами специального образования.

Редакционная коллегия:

Н.В.Войниленко – директор МБСКОУ школа-интернат № 11

К.С.Буров – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ЧГПУ, научный руководитель лаборатории

Л.А.Шиманская – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБСКОУ школа-интернат № 11, руководитель лаборатории

©Коллектив авторов, 2015.

Содержание

Введение.....	5
<i>Войниленко Н.В.</i>	
Школа-интернат № 11 – экспериментальная площадка ФИРО.....	6
<i>С.Г. Молчанов, Н.В. Войниленко</i>	
Социализация детей с неродным русским языком в условиях билингвизма.....	12
<i>С.А. Белоусова</i>	
К вопросу о формировании психологического сопровождения развития билингвизма в образовательном процессе образовательной организации.....	26
<i>К.С. Буров</i>	
Явление интеграции детей с билингвизмом в образовательное и социокультурное пространство: терминология и педагогический опыт	30
<i>Войниленко Н.В., Шереметьева Е.В., Юсупова Н.Н.</i>	
Концептуальные подходы к созданию модели адаптации детей с неродным русским языком в ситуации билингвизма к российским социо-образовательным реалиям в рамках лингвистического центра МСКОУ СКОШ школы-интерната для детей с тяжёлыми нарушениями речи.....	34
<i>Л.М. Исрафилова</i>	
Особенности написания индивидуальной программы для обучающихся с неродным русским языком.....	39
<i>Л.А.Шиманская</i>	
Особенности организации уроков русского языка в основной школе для обучающихся с билингвизмом.....	46
<i>Л.А.Шиманская</i>	
Формирование и развитие языковой компетенции обучающихся, находящихся в ситуации билингвизма, на уроках гуманитарного цикла как фактор их личного становления.....	51
<i>Ю.Н. Аристова</i>	
Речевое развитие детей с билингвизмом.....	55
<i>Т.А. Баранникова</i>	
О сформированности лексико-грамматического строя детей с билингвизмом.....	63
<i>И.Н. Москаленко</i>	
Игровые методы обучения детей с билингвизмом на предметах образовательной области «Филология».....	67
<i>И.Н. Москаленко</i>	
Игровые методы обучения лексическому материалу обучающихся воспитанников, находящихся в состоянии вынужденного билингвизма	72

.....
Л.А.Шиманская

Результаты работы лаборатории «Психолого-педагогическое
сопровождение интеграции детей с билингвизмом в региональное
образовательное и социокультурное пространство» в 2014-2015
учебном году..... 79

Тезаурус по проблеме «Интеграция детей с билингвизмом в регио-
нальное образовательное и социокультурное пространство»..... 82

Введение

В 2014-2015 учебном году в МБСКОУ школе-интернате № 11 организована работа лаборатории «Психолого-педагогическое сопровождение интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство». Создана лаборатория продиктовано запросом регионального педагогического сообщества и является актуальным в настоящее время.

В последние годы состав обучающихся в общеобразовательных школах существенно изменился. Это связано, в первую очередь, с миграционными процессами. Возрастает количество обучающихся, для которых русский язык не является первым при общении. Дети, с раннего детства находящиеся в условиях двуязычного воспитания, представляют собой достаточно многочисленную группу. Таким образом, билингвы – это группа детей с особыми образовательными потребностями, которая нуждается в инклюзивном образовании. Учителям, в свою очередь, необходима методическая помощь для организации работы с детьми с билингвизмом.

Миссия лаборатории: представить региональному учительскому сообществу методы, формы, способы работы с детьми с билингвизмом.

Цель: оказать содействие педагогам в освоении компетенций работы с детьми с билингвизмом в условиях образовательного процесса, на основе педагогически обоснованных методик, технологий и средств.

Задачи:

1. Научно-методическое обеспечение сопровождения интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство.
2. Разработка методического обеспечения сопровождения интеграции детей с билингвизмом в коррекционно-образовательном процессе.
3. Организация взаимодействия педагогов в рамках рабочей группы по заявленной проблеме в методической работы.
4. Апробация педагогически обоснованных методик, технологий и средств в условиях коррекционно-образовательного процесса.
5. Представление результатов работы на семинарах, в рамках повышения квалификации.

В данном сборнике представлены статьи ученых вузов г. Челябинска и педагогов МБСКОУ школа-интернат № 11, обобщающие результаты научных изысканий и опыт практической работы, представленные на семинарах по теме лаборатории, организованных МБСКОУ школа-интернат № 11 в 2014-2015 г.г.

Школа-интернат № 11 – экспериментальная площадка ФИРО

В ситуации изменения социально-экономических отношений в нашей стране, разделения некогда единого СССР на самостоятельные государства со своей языковой политикой, увеличения процессов миграции населения в Российскую Федерацию из стран ближнего зарубежья возникает естественная проблема коммуникативного конфликта лиц не владеющих русским языком в условиях русскоговорящей среды.

Языковая политика внутри многоязычной России регулируется Конституцией Российской Федерации (ст. 68) и двумя законами – Законом РФ от 25 октября 1991 г. N 1807-1 "О языках народов Российской Федерации" с изменениями и дополнениями от: 24 июля 1998 г., 11 декабря 2002 г.; Федеральным законом Российской Федерации от 1 июня 2005 г. N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». Согласно данным взаимодополняющим друг друга нормативно-правовым актам государственным языком на территории РФ является русский язык. Следовательно, обучение в системе образования (как одном из общественных институтов Российской Федерации) ведется на русском языке.

В последнее десятилетие мы констатируем факт увеличения количества детей из семей иностранных граждан, не говорящих на русском языке, на территории нашего региона. Во-первых, дети иностранных граждан оказываются в новых для них социо-культурных реалиях жизни в России. Во-вторых, такие дети, естественно, попадают в ситуацию школьной дезадаптации поскольку не владеют или недостаточно владеют языком, на котором ведется обучение [4].

В результате, с одной стороны, возникает вероятность межнациональных конфликтов на почве разности культур и соответствующего им сформировавшегося мировосприятия. А с другой стороны, администрация, педагоги дошкольных и школьных образовательных учреждений сталкиваются с различными проблемами обучения детей, не владеющих или плохо владеющих русским языком: отсутствие единых подходов к социализации детей иностранных граждан; отсутствие нормативно-правового обеспечения процесса обучения детей, вынужденно оказавшихся в ситуации билингвизма; отсутствие организационных структур и алгоритма обучения, учитывающих специфику таких детей; отсутствия методик преподавания, учитывающих особенности двуязычия обучающихся; наличие коммуникативных барьеров; наличие конфликтов на почве разности мировосприятия и не понимания или не полного понимания инструкций на русском языке; поведенческих реакций детей, попавших в ситуацию некоторых межкультурных противоречий и, в результате, неуспеха [4, 6].

Пункты 1 и 2 статьи 78 Федерального Закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляют права иностранных граждан и лиц без гражданства на получение образования в Российской Федерации. А так же гарантируют получение ими дошкольного, начального общего, основно-

го общего, среднего общего, а также профессионального образования всех уровней на общедоступной и бесплатной основе.

В 2011 году наша школа-интернат выиграла Грант на присвоение статуса «Инновационная площадка Федерального института развития образования» по теме исследования «Экспериментальная проверка системы оценки качества образования, новых форм управления специальным (коррекционным) образованием». С 2012 года МБС(К)ОУ школа-интернат является экспериментальной площадкой ФГАУ «Федеральный институт развития образования», реализуя инновационный проект «Экспериментальная проверка системы оценки качества образования, новых форм управления специальным (коррекционным) образованием». Приказом министерства образования и науки Челябинской области от 26.09.2014 №01/2820 МБСКОУ школа-интернат № 11 включена в список образовательных организаций, участников апробации проектов федеральных государственных образовательных организаций.

На протяжении 12 лет, с 2002 года школа-интернат № 11 занимается инновационной деятельностью. Результатом целенаправленной работы трех научно-практических лабораторий, созданных школой-интернатом во взаимодействии с высшими учебными заведениями города, является обширный банк методических продуктов.

Лаборатория «Оценивание качества коррекционно-образовательного процесса в начальной школе» (научный руководитель к.п.н., доцент Е.В. Шереметьева) решает задачи:

- мониторинга эффективности коррекции речи учащихся;
- развития психофизиологической базы письменной речи;
- алгоритмизации проведения урока в коррекционной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- структурирования индивидуального коррекционно-образовательного маршрута обучающегося (воспитанника) школы-интерната № 11;
- системы индивидуальной логопедической коррекции общего недоразвития речи у детей 6-8 лет;
- критериального оценивания уровня эффективности коррекционной работы для начального звена;
- оценки уровня речевого развития обучающихся начальной школы [1].

Лаборатория «Оценивание качества образовательных компетенций обучающихся, воспитанников 1 ступени школы-интерната № 11 (научный руководитель д.пс.н. С.А. Белоусова) решает задачи:

- содержания деятельности руководителя образовательного учреждения в рамках совершенствования оценивания образовательной системы;
- оценивания качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении;
- оценивания сформированности образовательных компетенций обучающихся начальной школы;
- разработана и внедрена модель портфолио обучающегося [1].

Лаборатория «Управление образовательными программами воспитательной работы» (научный руководитель д.п.н., профессор С.Г. Молчанов) решает задачи:

- отбора содержания социализации;
- экспертного оценивания выраженности социальных компетенций обучающихся (воспитанников);
- экспертного оценивания возможного (потенциального) воздействия воспитательных мероприятий на формирование социальных компетенций обучающихся [5].

С целью представить региональному учительскому сообществу методы, формы, способы работы с детьми с билингвизмом в 2014-2015 учебном году в МБСКОУ школе-интернате №11 организована работа лаборатории «Психолого-педагогическое сопровождение интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство». Созданию лаборатории продиктовано запросом регионального учительского сообщества и является актуальным.

В соответствии с Приказом Министерства Образования и Науки Челябинской области от 25.02.2014 № 01/563 «Об утверждении Комплекса мер по организации обучения русскому языку детей, для которых он не является родным, в Челябинской области» и Приказом Управления по делам образования города Челябинска от 24.03.2014 № 313-у «Об утверждении плана мероприятий по реализации комплекса мер по организации обучения русскому языку детей, для которых он не является родным, в образовательных учреждениях города Челябинска области» нашей образовательной организацией разработаны формы мониторинга потребностей в изучении русского языка детьми, для которых он не является родным.

В последние годы состав обучающихся в общеобразовательных школах существенно изменился. Это связано, в первую очередь, с миграционными процессами. Возрастает количество обучающихся, для которых русский язык не является первым при общении. Дети, с раннего детства находящиеся в условиях двуязычного воспитания, представляют собой достаточно многочисленную группу [4].

В научной литературе владение несколькими языками называется билингвизмом. Быть билингвом – это не значит просто владеть вторым языком, это также значит быть носителем другой культуры, уметь понимать другую ментальность, ощущать свою принадлежность к людям, использующим этот язык [3].

Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное, недифференцированное употребление многих лексических значений слов, незнание некоторых слов, неточное знание их значений.

Большинство детей с билингвизмом испытывают те или иные трудности на начальном этапе обучения. Для преодоления этих трудностей необходима дополнительная помощь педагогов или других специалистов: психологов, логопедов, социальных педагогов [2, 7].

Таким образом, билингвы – это группа детей с особыми образовательными потребностями, которая нуждается в инклюзивном образовании. Учителям, в свою очередь, необходима методическая помощь для организации работы с детьми с билингвизмом.

Цель обусловлена социальным заказом, и состоит в том, чтобы оказать содействие педагогам в освоении компетенций работы с детьми с билингвизмом в условиях образовательного процесса, на основе педагогически обоснованных методик, технологий и средств.

Задачами деятельности лаборатории являются:

- научно-методическое обеспечение сопровождения интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство;
- разработка методического обеспечения сопровождения интеграции детей с билингвизмом в коррекционно-образовательном процессе;
- организация взаимодействия педагогов в рамках рабочей группы по заявленной проблеме в методической работы;
- апробация педагогически обоснованных методик, технологий и средств в условиях коррекционно-образовательного процесса;
- представление результатов работы на семинарах, в рамках повышения квалификации.

Содержание работы можно охарактеризовать в рамках направлений методической работы педагогов.

1. Научно-методическое:

- выявление социальных, нормативных, научных предпосылок сопровождения интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство;
- создание единого терминологического словаря по заявленной проблеме;
- согласование предметных и индивидуально-ориентированных методик работы детей с билингвизмом,
- разработка интегрированной технологии обучения детей с билингвизмом;
- определение содержания компетенций педагогов по работе с детьми с билингвизмом в условиях образовательного процесса;
- выявление параметров, критериев и создание оценочных средств для диагностики готовности к обучению, психологического статуса, владения русским языком, социализированности детей с билингвизмом [6].

2. Организационно-методическое:

- организация взаимодействия педагогов в рамках методической работы;
- организация семинаров, конференций по теме лаборатории;
- организация повышения квалификации учителей по заявленной проблеме;
- взаимодействие с образовательными организациями по актуальным направлениям работы;
- участие в научных и практических мероприятиях по теме лаборатории;

– публикация результатов работы лаборатории в виде сборников опыта работы, методических рекомендаций и т.п.

3. Учебно-методическое:

– создание индивидуальных адаптированных программ.

– создание методического обеспечения сопровождения интеграции детей с билингвизмом в конкретных образовательных областях.

4. Коррекционно-педагогическое.

– апробация диагностического инструментария, программ и методик коррекционно-образовательной деятельности с детьми, овладевающими неродным русским языком.

Научно-методическое направление работы заключалось в поисках интегрированных, предметных и индивидуально-ориентированных методик работы обучающихся с билингвизмом. Велась работа над определением терминологического поля проблемы, в рамках которой был подготовлен тезаурус проблемы исследования. В процессе работы над темой организовано взаимодействие с Молчановым С.Г., д.п.н., профессором, академиком РАГН, профессором кафедры управления дошкольным образованием ЧГПУ, Исрафиловой Л.М., учителем-логопедом ПМПК Калининского района г. Челябинска.

В соответствии с организационно-методическим направлением работы проведено анкетирование учителей начальной и основной школы МБСКОУ школы-интерната № 11 и МАОУ СОШ № 21 г. Челябинска с целью определения проблем в обучении учащихся, находящихся в ситуации вынужденного билингвизма. Результаты анкетирования показали актуальность представленной проблемы и выявили запросы педагогических работников по ее решению. Собраны статистические данные о количестве детей с билингвизмом в МБСКОУ школе-интернате № 11, определены классы для организации работы с детьми-билингвами. Проведены индивидуальные консультации для учителей начальной и основной школы с целью выявления наиболее заинтересованных учителей работой по предложенной теме. Учителя начальной и основной школы, психологи, логопеды в рамках проведения методического семинара «Образовательная интеграция детей-билингвов» ознакомлены с основными понятиями по теме, учеными, работающими над методикой обучения детей, находящимися в условиях вынужденного билингвизма, литературой по данной теме. Организован городской семинар для логопедов по теме «Индивидуальные (групповые) образовательные программы социализации и образования детей с неродным русским языком в условиях билингвизма».

Учебно-методическое направление работы заключалось в поиске методик коррекционно-образовательной деятельности с детьми, овладевающими неродным русским языком. Работа по данному направлению сопровождалась проведением обучающих семинаров, открытых уроков учителей по обмену опытом внутри образовательного учреждения. В рамках заседаний лаборатории было проведено обсуждение результатов работы учителей - филологов по организации отбора содержания образования для детей-билингвов основной школы по

образовательной области «Филология». Подготовлены выступления учителей на городском совещании с применением видеоматериалов.

В рамках коррекционно-педагогического направления организована работа с тремя учащимися по диагностике их затруднений и выстраивании индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов.

Психологами проведены тестирования детей-билингвов (начального звена и основной школы) с целью определения особенностей их психологических процессов, определения степени адаптированности в русскоязычной среде. В результате обобщения данных формируются методические рекомендации учителям начальной и основной школы. На основе перечня психологических качества обучающихся-билингвов составлен психологический портрет каждого обучающегося-билингва.

Логопедами начато обследование речевых возможностей детей с билингвизмом. Оформлены логопедические характеристики на обучающихся, находящихся в ситуации вынужденного билингвизма.

Классными руководителями организован социальный патронаж обучающихся-билингвов.

Учителями-логопедами и учителям образовательной области «Филология» проведен сопоставительный анализ родных языков обучающихся и русского языка на уровне структурных единиц языка: звуковой системы, лексики и грамматического строя. На основании данной работы проведен отбор методик для организации коррекционно-развивающего процесса. Обучающиеся с билингвизмом вовлекались в различные виды деятельности.

Учителями-логопедами организовано проведение индивидуальных логопедических занятий, на которых у обучающихся с билингвизмом уточнялось звукопроизношение, развивалось фонематическое восприятие, лексико-грамматического строя русской речи.

На уроках русского языка, литературы, немецкого языка учителя организовывали работу по расширению словаря детей с билингвизмом, умению определять тему текста, формулировать основную мысль текста, извлекать нужную информацию из предложенного текста.

Результатом работы явилось участие обучающихся с билингвизмом во всероссийском конкурсе «Родное слово», во всероссийском конкурсе «В слове – сила», в интеллектуальном марафоне краеведческой направленности, конкурсе «Классики-3 класс», получение дипломов участников и диплома лауреата конкурса «В слове – сила».

Актуальными задачами остаются работа по поиску актуальных форм, методов работы с детьми-билингвами, обоснование и отбор содержания индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, широкое общественное обсуждение проблемы на конференциях и семинарах.

Библиографический список

1. Войниленко, Н.В. Управление оцениванием качества образования специальной (коррекционной) образовательной системы школы-интерната / Н.В.

Войниленко, С.Г.Молчанов // Специальное образование. – 2012. – №4. – С. 21-27.

2. Двухязычные дети: из опыта работы логопеда// Школа управления образовательным учреждением. – 2013. – №1. – С.61-64.

3. Карпушкина Е.А. Становление двухязычной системы детей с билингвизмом // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 2 (26) – С. 223-229.

4. Культурное многообразие как потенциал развития школы // Школа управления образовательным учреждением. – 2011. – №6. – С.3-6.

5. Молчанов С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие / С.Г. Молчанов. – Челябинск: Челябинский гуманитарий, 2010. – 96 с.

6. Программа научно-методического сопровождения деятельности школ с полиэтничным составом учащихся школы // Школа управления образовательным учреждением. – 2011. – №6. – С.6-13.

7. Чернов Д.Н. Социокультурные условия становления речезыковой компетенции у детей-мигрантов младшего школьного возраста // Логопед. – 2011. – №8. – 12-27.

С.Г. Молчанов

*д.п.н., профессор, академик Российской академии гуманитарных наук,
профессор кафедры управления дошкольным образованием ЧГПУ*

Н.В. Войниленко

к.п.н., директор МБСКОУ школы-интерната № 11

Социализация детей с неродным русским языком в условиях билингвизма

В настоящей статье представляется инновационная социализационно-образовательная технология управления социализацией (воспитанием), гражданским образованием (обучением) детей с неродным русским.

Ключевые слова: билингвизм, воспитание, гендерность, дети-билингвы, методика, мониторинг, образованность (образовательная компетентность), реципрокность, социализация, социальное вмешательство, содержание социализации, содержание образования, социализованность (социальная компетентность), социальная (образовательная) компетенция, технология, социализационно-образовательная технология.

Система образования столкнулась с новой проблемой: «создание условий для получения образования в Российской Федерации иностранными гражданами и лицами без гражданства» (1, с. 9). Конкретно эта проблема превратилась в поиск ответа на вопрос: как обучать детей-билингвов? Эти дети - выходцы из семей, которые по разным социальным, политическим или экономическим причинам оказались в России. При этом родители этих детей либо совсем не владеют русским языком, либо владеют плохо. И в этих семьях бытовое, быденное общение разворачивается на родном языке. В школе же, или в детском саду

образовательный процесс разворачивается на русском языке, не родном для этих детей.

Вот так можно описать ту образовательно-билингвистическую ситуацию, с которой приходится иметь дело работнику образования.

Для понимания проблемы с позиции государства, предложим читателю две ссылки на Закон РФ «Об образовании...», имеющие методологические смыслы для организации и содержания обучения и воспитания детей-билингвов:

- первая. Ст. 5, п. 2.: «Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения...» (с. 11).

- вторая. Ст. 5, п. 5, пп.1) : «В целях реализации права...на образование...: 1)...создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования... на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения..., способствующих...социальному развитию...» (с. 11).

А теперь о феномене «билингвизм» и его инновационном наполнении.

Сегодня сам термин «билингвизм» обрел новые, дополнительные к прежним, смыслы. Билингвизм (от лат. **bi...** *имеющий два признака* + **lingua** *язык*) можно перевести на русский язык и определить, как **двуязычие**. Существуют и другие определения: например, первое - употребление двух языков в пределах определенной социальной общности; второе - владение двумя языками. Вышеприведенные определения не адекватны нынешней билингвистической ситуации в образовательном и социальном пространстве.

Да! Ребенок находится в поле «употребления» двух языков, в пространстве двуязычия (русского и родного), но одним (родным) он «владеет», а другим (русским) - нет. Но русский – это *язык преподавания* в России. Таким образом, ребенок находится в ситуации, когда русским языком он должен овладевать, как иностранным. И, прежде чем учиться на *языке преподавания*, ему нужно этот язык освоить. Общеизвестна мировая практика (она действует и в наших образовательных организациях, например, профессионального образования), когда для поступления иностранное образовательное учреждение, необходимо сдать экзамен на знание *языка преподавания*.

Ребенок, как и любой человек, находится одновременно в рамках и формального, и неформального общения. Например, в семье доминирует неформальное и оно происходит на родном (нерусском) языке. В образовательной организации доминирует формальное общение и оно – на русском (неродном) языке.

Таким образом, в русскофонной семье неформальное (домашнее) общение подкрепляет понимание содержания формального общения в образовательной организации (с педагогами в рамках (а) обучения и (б) воспитания). В семье же, не говорящей по-русски, ребенок не получает такого языкового, русскофонного подкрепления. При этом он, все же, получает русскофонное подкрепление в рамках неформального общения со сверстниками и сверстницами в образовательной организации, в той социальной группе (классе, секции, кружке, группе...), членом которой является, здесь и сейчас.

Соотношение формального и неформального общения таково, что первое подкрепляется вторым и наоборот. Таким образом, дети-билингвы оказываются в неблагоприятной ситуации от того, что в семье, говорящей на родном языке, они не получают русскофонного подкрепления. Но они получают это (русскофонное) подкрепление в рамках неформального общения со сверстниками.

Отсюда возникает гипотеза: *чтобы обеспечить адекватную, социально-позитивную адаптацию детей-билингвов*, необходимо управлять содержанием неформального общения воспитанников (обучающихся) со сверстниками (-ицами) в образовательной организации.

Дополнительные гипотезы:

- неформальное общение – фасилитаторная ступень к формальному (воспитанию и обучению);

- позитивно-наполненное содержание неформального общения обеспечивает: а) позитивную социализацию детей-билингвов; б) позитивные отношения в социальной группе; в) увеличивает (индуцирует) позитивность формального общения (воспитания и обучения);

-социально-позитивно-ориентированная группа обеспечивает более высокую образованность каждому ее члену.

Чем же наполнить содержание неформального общения? Чтобы исполнить статью 5 Закона РФ «Об образовании...» (11)?!

Известно, что эмигранты, рассчитывающие натурализоваться в России, должны сдать экзамен по русскому языку. Их словарный запас по первоначальному замыслу МОиН РФ должен был составлять не менее 1 500 слов. Позднее он, по невнятным причинам, сократился до 750-800 слов. При этом известно, что средний человек обладает словарным запасом в объеме 3 500 слов.¹ И этого ему хватает для обыденного и профессионального общения.

Таким образом, обязательный словарный запас невелик. И тогда становится понятно, что в этот небольшой словарный минимум должны быть включены, прежде всего, слова, обозначающие ценности «русского мира», российские ценности, которые, например, назвал в своем Послании 12.12.12. В.В. Путин: «ответственность», «гражданственность», «духовность», «пассионарность» и др.

Владение русским языком необходимо детям-билингвам для полноценного участия в обучении (учении) и воспитании (интериоризации социальных компетенций).

Отсюда возникает вторая гипотеза: *чтобы обеспечить адекватную, социально-позитивную адаптацию детей-билингвов* в качестве содержания неформального общения воспитанников должна быть стандартизована совокупность общепринятых норм, ценностей, способов поведения или социальных компетенций, референтных для этой конкретной социальной группы, идентифицирующей себя как «русский мир».

Отсюда – третья гипотеза: *чтобы обеспечить адекватную, социально-позитивную адаптацию детей-билингвов* следует опираться на следующее ме-

¹ Эллочка-Людоедка из «Двенадцати стульев» Ильфа и Петрова имела словарный запас – 33 слова. Причем все они были междометиями.

тодологическое основание: **каждая социальная компетенция² состоит из а) теоретических представлений об объекте (явлении); б) теоретических представлений о возможных способах работы с объектом (явлением) и в) реальных, интериоризированных способов поведения.**

Из всех трех гипотез и, особенно, из последней становится понятно, что *теоретические представления* – это перечисление признаков объекта. А для наименования признаков мы пользуемся существительными и (или) прилагательными. Для наименования *теоретических представлений о возможных способах* мы используем глаголы.

Можно напомнить, что профессионально-педагогическая деятельность определялась Б.М. Тепловым, как повседневное *общение* с детьми. И это формальное общение. Неформальное общение, тоже повседневное, но оно разворачивается и между самими детьми (членами социальной группы, здесь и сейчас), прежде всего, и, конечно же, и между детьми и взрослыми (педагогами, родителями).

Общение же между людьми, как правило, вербальное, подкрепляемое невербальным. Мы исходим из того, что вербальное доминирует. То есть, доминирует речь. А речь – это предложения. Главные же члены предложения – подлежащее и сказуемое, а как, части речи, это -существительные и глаголы. Следовательно, нужно организовать неформальное общение таким образом, чтобы детьми и взрослыми употреблялись

- **существительные**, обозначающие наименования позитивных социальных компетенций (а они есть и в Послании Президента 12.12.12. (3), и в Законе РФ «Об образовании...» (2), и во ФГОСах, и методике «Отбор содержания социализации» С.Г. Молчанова (12, 22);

- **глаголы**, обозначающие действия, в которых эти позитивные компетенции проявляются.

Еще подчеркнем, что формальное общение доминирует в отношениях с педагогами, а неформальное – со сверстниками и сверстницами. Таким образом, можно фиксировать, что социализация детей-билингвов проходит в результате вмешательства двух факторов:

а) воспитание, как целенаправленный процесс со стороны педагогов (формальное воздействие);

б) неформальное и информальное взаимодействие со сверстниками.

И вот, именно, наши методики ОСС и ОС (12, 22), позволяют наполнить позитивным содержанием это *«неформальное и информальное взаимодействие со сверстниками»* и, следовательно, делают процесс, частично, управляемым. Появляется возможность управлять формированием позитивной социализованности, которую мы понимаем, как совокупность позитивных социальных компетенций и их выраженность или, просто, количество и качество позитивных социальных компетенций (рис. 1).

Рис. 1

² Гипотезу о том, что компетенции должны быть только позитивными, мы не формулируем. Поскольку принцип опоры на положительное в человеке был сформулирован еще А.С. Макаренко.

Категория «компетентность»



Формирование образовательной или социальной компетентности происходит в рамках образовательной программы³, но при этом в ней всегда внятно прописаны образовательные компетенции, т.е. содержание образования, и очень невнятно – социальные компетенции, т.е. содержание социализации. Остановимся на рассмотрении феномена «образовательная программа» (рис. 2).

Рис. 2

Феномен «образовательная программа»: структура и основные компоненты



На наш взгляд, образовательная программа включает в себя следующие компоненты (ст. 2, п. 9), но в наших (С.М. и Н.В.) формулировках (сравните с : 1) содержание образования; 2) содержание обучения; 3) инструментарий для оценивания образованности; описание 4) профессиональной компетентности педагога (-ов); 5) материально-технического оснащения; 6) финансово-экономического обеспечения; 7) системы управления.

³ Заметим, что в Законе РФ «Об образовании...» есть категория «образовательная программа», но нет категории «социализационная программа», хотя в ст. 2, п. 2 говорится: «воспитание - ...создание условий для... социализации...», а в ст. 2, п. 3 «обучение -...получение образования». И это позволяет нам считать, что есть и социализационные программы, поскольку в образовательных организациях есть заместители руководителя по воспитательной работе, есть классные руководители, воспитатели, кураторы, наставники, социальные педагоги (работники) и т.д. Т.е. специалисты есть! Деньги на ЭТО выделяются! Но назвать ЭТО не удосужились! Вот мы и называем ЭТО новым словом – «социализационная программа». Например, детский дом, вообще, не реализует образовательные программы... А какие тогда? Вот и ответ! СОЦИАЛИЗАЦИОННЫЕ!!!

Точно также будет выглядеть и социализационная программа, но с отличиями (выделено подчеркиванием – С.М., Н.В.) в названиях трех первых компонентов (рис. 2): 1) содержание социализации; 2) содержание воспитания; 3) инструментарий для оценивания социализованности.

Любая образовательная (или) социализационная программа должна отвечать на три вопроса: 1) ЧТО? передавать? Обучающимся (воспитанникам); 2) КАК? передавать это «ЧТО?» и 3) КАКОВ? уровень освоенности этого «ЧТО?» (9).

На какие же объекты оказывают воздействие образовательная и социализационная программы? (рис. 3).

Рис. 3



Объект воздействия образовательной программы – образованность или образовательная компетентность обучающегося. Способ воздействия – обучение.

Объект воздействия социализационной программы – социализованность или социальная компетентность воспитанника. Способ воздействия – воспитание.

Заметим, что объектом воздействия выступает компетентность, которую мы определили выше, как совокупность компетенций.

Ведь человек, чтобы стать Человеком (личностью) осваивает общественно-исторический опыт, а этот опыт зафиксирован в виде компетенций (проще сказать, в виде способов поведения, обеспечивающих существование человека и человечества). И этот общественно-исторический опыт состоит из двух групп компетенций: а) взаимодействия с окружающим миром и б) взаимодействия между людьми, то есть из, соответственно, а) образовательных и б) социальных компетенций.

Если спросить у нашего читателя: с каких компетенций началось человечество, ЧЕЛОВЕК? С образовательных или социальных?⁴ Конечно, с социальных!

⁴Конечно же человек, человечество началось с социальных компетенций. А их постепенное увеличение, усложнение потребовало их подкрепления в виде образовательных компетенций. Я, иногда, спрашиваю педагогов ДОУ на курсах: «Ухаживать за кошкой, собакой? Образовательная или социальная компетенция?».

Отвечают: «...социальная!».

Тогда я задаю еще один вопрос: «Могут ли между животным и человеком иметь место социальные отношения?»

Отвечают: «Да!. Собака... у нас член семьи...».

«А между тигром и антилопой? Между рыбой и птицей? Между пингвином и комаром?»

Следовательно, ребенок-билингв должен начать свое вхождение в российское образовательное пространство с вхождения в социум с его ценностями «русского мира», с освоением его идентичности, с освоения норм и правил поведения в образовательной организации, с освоения прав и обязанностей (в соответствии с Уставом образовательной организации), с освоения правил общественного жития в конкретной социальной группе, здесь и сейчас (в классе, кружке, секции, группе; в подъезде, во дворе, на улицах города, в общественном транспорте, в торговых помещениях, театрах, кинотеатрах и т.п.).

Таким образом, мы попытались доказать, что

- во-первых, вхождение детей-билингвов в российское образовательное пространство должно начинаться с освоения социальных компетенций и для этого необходимо ответить на вопрос «ЧТО?», т.е. определить содержание социализации;

- во-вторых, для определения готовности детей-билингвов к преподаванию и учению (т.е. обучению) на русском языке, необходим инструментарий для оценивания освоенности позитивных социальных компетенций, т.е. адекватности словарного запаса минимальным требованиям, предъявляемым к преподаванию на русском языке. И для этого необходимо ответить на вопрос «КАКОВ?» уровень освоенности социальных компетенций, т.е. языковых реалий, отражающих нормы, ценности, социальные компетенции «русского мира»;

- в-третьих, действия педагога (воспитание) должны, прежде всего, обеспечивать включение (интеграцию, инклюзию⁵) детей-билингвов в позитивные социализирующие воздействия сверстников и сверстниц в социальной группе.

И здесь становится важным обсуждение вопроса о содержании социализации. Наша позиция состоит в том, что содержание социализации – совокупность социальных компетенций, но только позитивных. Поскольку в общественно-историческом опыте накапливаются и негативные.

Где же фиксируется общественно-исторический опыт? В языке! Язык – это универсальное хранилище общественно-исторического опыта, своеобразная международная Палата Мер и Весов для материальных объектов, как в Севре (Франция). Только в языке фиксируются не «метры», «килограммы»... и проч. материальные объекты, а объекты нематериальные, феномены моральные. Фиксируются они в общественном сознании, как некая норма (ценность, правило...), признаваемая всеми или, во всяком случае, большинством. Заметим, что общественное сознание фиксирует, как позитивные только те нормы, которые обеспечивают существование (выживание) человечества, как части фауны (животного мира), как вида живых существ на планете Земля. И человек, вряд мог

⁵ Интеграцию мы понимаем, как адаптацию качеств (т.е. увеличения их количества и выраженности) обучающегося к внешним условиям обучения, а инклюзию, как адаптацию условий к особенностям индивида, обучающегося с ОВЗ. И здесь дети-билингвы могут быть квалифицированы, по основанию, владение русским языком, как обучающиеся с отклонениями в части владения речью (например, дети с ТНР). Поэтому, дети-билингвы, скорее интегранты, чем инклюзанты.

⁶ Социальное вмешательство должно реализовываться не только из позиции «педагог», но из позиций «сверстники» и «сверстницы» (общение между гендерами в восточной и других культурах имеет отличия от традиций «русского мира», позитивных сторон «домостроя»). Обозначив, дети-билингвы должны быть поставлены под «душ» социализирующего воздействия сверстников, чем больше в нем будет струек (холодных и горячих в их оптимальном сочетании), тем скорее произойдет омовение. А, если еще и мыла хорошего, шампуня и кондиционера,.... Я думаю, что фигура речи нашей (образ) понятен...

бы выжить, как «Несложное существо» (С.Е. Кургинян) в окружении тигров, крокодилов, волков, акул, осьминогов и проч.

Что же фиксирует язык? Древние греки говорили: ноумены и феномены. Ноумены – это некие, не до конца, познанные сущности (например, БОГ), а феномены – это то, что нам известно, на сегодняшнем уровне развития, об этих ноуменах (например, БОГ-ОТЕЦ, БОГ-СЫН, БОГ-ДУХ СВЯТОЙ).

Т.е. язык фиксирует а) объекты, а затем, все глубже познавая их, б) все увеличивающееся количество их б) признаков.

О признаках объектов, человек узнает, начав с ними взаимодействовать.

Таким образом, язык фиксирует **признаки** объективной реальности и возможные **действия** с ними. И язык нужен (необходим человечеству, как главное средство его жизнеобеспечения) для взаимного обмена в рамках одного поколения ПРИЗНАКАМИ и ДЕЙСТВИЯ (наука, практика)⁷, а также передачи ЭТОГО новым поколениям (социализация, образование).

При этом заметим, что признаки объекта фиксируются существительными, действия – глаголами. А в ходе передачи информации об ЭТОМ человек использует речь. В речи же, предложения, которые состоят а) подлежащего и б) сказуемого.

Если соотносить сказанное с, так называемой, «*знаниевой*»⁸ парадигмой, от которой в конце прошлого века открещивались авторы⁹ «авторских школ», адамские, поташники, рудики, турбовские, ямбургии другие *новаторы*, то получается, что знания – это знаки объективной реальности, информация, т.е. вербальные знаки, т.е. слова, т.е. *существительные*; а умения и навыки – действия, способы воздействия на объекты и (или) отдельные их признаки, их наименования (названия), т.е., опять же, слова, но, в данном случае, *глаголы*.

Почему мы так настойчиво это повторяем и подчеркиваем? Потому что! Известный отечественный ученый-логопед Р.Е. Левина, утверждает, что языковая система человека состоит из четырех компонентов: 1) фонетического, 2) фонематического, 3) лексического, 4) грамматического.

У нас есть основания утверждать, раз дети-билингвы говорят на родном языке, что два первых компонента (фонетический и фонематический) у них присутствуют. Но отсутствуют два вторых: лексический и грамматический. Отсутствуют (по Р.Е. Левиной) языковые средства и языковые умения, т.е. нет словарного запаса в виде существительных и глаголов и нет речевых моделей (моделей построения предложений), нет умений управлять словарным запасом. И далее. Словарный запас может быть пассивным и активным. Активизировать

⁷ Отсюда становится понятным, для чего нужны новации и инновации, т.е. новые признаки, ранее не известные, но важные, и новые способы работы с объектами и явлениями (ноуменами и феноменами).

⁸ Правильнее и честнее было бы уж тогда назвать ее «знаниево-умениево-навыковой»...

⁹ Читаем (20, с. 27) «автор (от лат. au(c)tor) – создатель ... научного труда, проекта, изобретения...». И что же, «школа» их «изобретение, проект»... Да этому проекту тысячи лет ... А «школа» (от греч. shole- досуг), по Аристотелю, - рационально организованный, т.е. наполненный полезными, общественно-ценными занятиями некий временный интервал, в рамках других интервалов, наполненных другими, не менее полезными делами. И мы педагоги – специалисты в области способов инициирования общественно-полезной деятельности обучающихся (воспитанников) либо по поводу освоения материальной или моральной реальности. Смотрим дальше, «авторский», «посвященный творчеству... с участием самого автора» (20, с. 27, школа или «песня самодеятельного автора, исполняемая им самим»). Может ли государственная школа, «исполняться» неким «автором», на бюджетные деньги. Вариативность – это прикрытие для нецелевого расходования бюджетных средств и извлечения личной, «авторской» выгоды.

словарный запас (с учетом, что в семье детей-билингвов он вряд ли активизируются) можно двумя основными каналами: 1) воздействие педагога и 2) воздействие (взаимодействие) сверстников (-иц). Третий канал (семья) включается в процесс только при условии, что семья тоже начинает говорить на русском языке.

Теперь можно вернуться к противникам «знаниевой» парадигмы. В начале нынешнего века в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» было заявлено, что задача образовательной любой образовательной организации – «передача и организация освоения знаний, умений и навыков, т.е. «ключевых» компетенций...». Отсюда становится понятно, что с 2001 года мы получили возможность определять содержание образования и (или) социализации, как а) совокупность ЗУНов и б) совокупность (ансамбль) компетенций. По существу, этот документ подтвердил, что категория «содержание образования (социализации)» остается, но изменяется ее определение. Это не ЗУНы, а компетенции.

И что же наши псевдоноваторы предлагают в качестве определения категории «компетенция». Они исходят из того, что «компетенция»- «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен» (20, с. 446), т.е. должен «знать» (от «знания»), «уметь» (от умения)... Все понятно, но не возврат ли это к «знаниевой...» парадигме? Что вы?! И вот возникает новизна: от существительного «навык» псевдоученые не могут образовать глагол, хотя в словаре В.И. Даля есть глагол «навыкать», в значении «знать, как что-то делать и реально это делать». И вдруг, возникает, в чем-то непрофессионально-обыденном сознании, глагол «владеть». (рис. 4)

Рис. 4



Уж лучше бы тогда было предложить глагол «делать» (см. рис. 4).

Но получилось «интересное, инновационное» определение «компетенции»: *знать, уметь, владеть*¹⁰ (см. рис. 4). А это уже не знания, умения? и навыки?

¹⁰ Только иностранец мог использовать глагол «владеть» в значении «делать». Ведь любой русскофонный человек употребит глагол «владеть», прежде всего, в значении «иметь в собственности», а в значении «уметь что-то делать» - только как образное выражение, фигуру речи. Научный термин должен содержать образности, метафоричности... Поэтому, чаще, науки используют для создания своего катего-

Но знания, умения и владения¹¹. И так говорят, с серьезным видом, противники «знаниевой...» парадигмы.

Давайте посмотрим, как аналогичные феномены номенованы в европейских языках¹², (рис. 4) например, во французском педагогическом словаре (21).

Рис. 4



Во французском языке «savoir» можно прочесть и как глагол «знать» и как существительное «знание»; «savoir-faire» также - и глагол («знать, как делать»), и существительное (которое, скорее, можно перевести, как «умение» в смысле «знаю, как делать» в интервале от «не могу» до «могу» или от «не делаю» до «делаю» и «actions» можно прочесть как «действия» в смысле «реально делаю», т.е. уже не просто «могу». Кстати, в русском языке есть слова «акт», «акция», «активность», «актер», «актор» и т.п., которые означают «действия», «деятели» и т.п.

Таким образом, вместо глагола «владеть» можно было употребить глагол «делать» или «действовать», например. И тогда получилась триада: *знать, уметь, делать (действовать)*. И это была новизна: вместо ЗУНов появились бы ЗУДы. Но это мы так пошутили, погрустив. Потому что наши европейские коллеги, прежде всего психологи, полагают, что «actions» («действия») не всегда приводят к получению продукта. Поэтому, рядом со словом «compétence» появляется слово «performance».

Приведем такой пассаж:

«La compétence représente ce qu'un individu est capable de réaliser... La compétence... est latent et ne se manifeste que si elle est appelée à s'exercer. Cette manifestation, c'est

риального аппарата греческие и латинские корни...Мертвые языки уже не изменяются, а слова не приобретут новых значений, как в языках живых и развивающихся...

¹¹ Хотя загадку загадывай: «Найти одно отличие?». Как в сказке «Колобок»: я от навыка ушел, от парадигмы ушел, ...а вот

¹² Романские и германские группы языков, напрямую, произошли от латыни, которая, в свою очередь, унаследовала греко-эллинистические традиции.

la performance qui, exprimée par la réalisation de tâches spécifiques, témoigne de l'existence de la compétence»¹³ (21, с. 56).

У нас не только нет понимания, что действие должно завершаться, созданием нового продукта или преобразованием объекта из актуального состояния в желаемое. Вот, что такое «performance» (21, с. 56). А мы, вместо этого, ввели термин «владеть», который можно рассмотреть, как синонимы к словам «знать» и «уметь».

И что нам дала такая инновация?

Мы предлагаем обратиться и к более раннему европейскому опыту. Давайте сравним, нашу устаревшую «*знаниевую*» парадигму со средневековой парадигмой, предложенной Эразмом Роттердамским: в те далекие временны философы «...различали три ступени человеческого деяния. Первая – помышление, вторая – воление, третья – исполнение» (22, с. 268). Мы представили все это в виде таблицы для удобства читателя (рис. 5).

Рис. 5



В нашей парадигме нет «воления», а умения и навыки – «исполнение». Знания – «помышление»!

Между тем психологи, причем их большинство, придерживаются такой точки зрения, что личность имеет структуру, состоящую из трех сфер: 1) интеллектуальной, 2) эмоционально-волевой и 3) действенно-практической.

Получается, что Эразм ближе к современным психологическим представлениям, чем современные педагоги. Смотрите сами и соотнесите: 1) интеллектуальная сфера и «помышление»; 2) эмоционально-волевая сфера и «воление», 3) действенно-практическая сфера и «исполнение».

Таким образом, компетенция – это нечто охватывающее все три сферы личности. Давайте вспомним старое, редко-употребляемое выражение: «он в этом деле *петрит* (не *петрит*)». Оно означает – «компетентен (не компетентен)».

¹³ Компетенция фиксирует, что индивид способен реализовать (обратите внимание: *не действие совершить, а создать продукт*, т.е. *réaliser* (реализовать), а не *faire* (делать)– комментарий наш – С.М.)...Компетенция латентна и не проявляется, пока не она не явлена в виде исполнения (действия). Это проявление (в виде преобразования объекта - комментарий наш – С.М.)) и есть «перформанс» (перформация), который (-ая) выражается в исполнении заданных целей и подтверждает наличие компетенции».

Конечно, слово компетенция (от лат.«competare»), причем «com-» - это приставка, означающая «вместе». А вот с кем? С «petar»? А за этим корнем спряталось имя Петр. Но не просто Петр, а апостол ПЕТР¹⁴. И получается, что быть «вместе с Петром» означает «быть вместе с истиной («...праведный... живет верой...») (22, с. 270).

Мы здесь не насаждаем какой-либо веры, мы просто работаем с этимологией слова «компетенция». И русский язык дает нам это подтверждение древним, устаревшим глаголом «петрить».

Следовательно, быть компетентным означает быть с истиной, правильно поступать и т.п. А что означает правильно поступать? Это означает делать ТО, ЧТО обеспечивает существование человечества, каждого человека...

Компетентный человек – полезен; некомпетентный – вреден.

«**Что же понимать под социальной компетенцией?**». Мы сформулируем наш ответ как гипотезу. Социальная компетенция состоит из трех компонентов:

Первый компонент – теоретические *представления* о социальной компетенции (качестве личности).

В качестве обоснования сошлемся на Диогена Лаэртского, который пишет: «Диокл Магнесийский в своем «Обзоре философии» говорит дословно так: «...представление, как таковое, есть критерий, которым распознается истинность вещей, и потому без представления нельзя составить понятие о признании, о постижении и о мышлении... вначале бывает представление, а уже за ним- мысль, способная выговориться, и она выражает в слове то, что испытывается в представлении»(6, с. 262). Далее он пишет, ссылаясь на Хрисиппа: «...представление – это отпечаток в душе, то есть некоторое изменение в ней... И представление мыслится как нечто возникающее от существующего и запечатлевающее, отпечатлевающее, напечатлевающее его, как оно есть; от несуществующего оно бы не возникло» (6, 262). Мы не беремся что-либо добавлять или комментировать, но для нас важно лишь подчеркнуть, что **представление** – это «отпечаток» в сознании человека реального объекта или явления (в виде знака: слова, схемы, образа). Этим «отпечатком» он пользуется впоследствии и как критерием истинности, правильности, целесообразности, позитивности своего вновь возникающего представления, поступка, действия, способа поведения.

Второй компонент – теоретические *представления о возможных способах поведения*, т.е. реализации (проявления) социальной компетенции.

Опять сошлемся на древних: «...добродетель существует...Порок тоже существует, поскольку он противоположен добродетели. Добродетели можно научиться (так говорит Хрисипп в I книге «О конечной цели», Клеанф и Посидоний в «Поощрениях» и Гекатон); что ей можно научиться, видно из того, как дурные люди делаются хорошими» (6, с. 274). «Надлежащее (Зенон)... - это такое дело, которое имеет разумное оправдание... Это – действие, свойственное устройствам природы...» (6, с.278). «... надлежащие поступки – это те, на которые толкает нас разум: например, чтить родителей, отечество, любить друзей.»

¹⁴ Петр – один из апостолов Иисуса Христа, которого он нарек именем Петр, что означает «камень» и сказал ему, примерно, так: «Ты – КАМЕНЬ, на котором я созижду церковь свою».

(6, с. 279). Таким образом, **представления о возможных способах поведения** – это описания действий и их оценивание, т.е. отнесение к группе позитивных, негативных или нейтральных.

Третий компонент – практические **способы поведения**, в которых реализуется социальная компетенция (качество). «Жизнь бывает тройкая: умозрительная, деятельная и разумная: предпочтительна последняя, потому что разумное существо самой природой приспособлено и к умозрению, и к деятельности» (6, с. 285). **Способы поведения** – это действия, операции, приемы деятельности, которые создают некие объекты и явления, которые несут на себе «печать» наличной компетенции, являются ее продуктом, «следом», который может быть оценен с позиции ее наличия и выраженности.

Таким образом, социальная компетенция – это теоретические представления о социальной норме, ценности; теоретические представления о возможных способах ее реализации в поведении; реализуемые нормативно-закрепленные, социально-позитивные способы поведения (рис 6).

Рис. 6



И тогда все становится понятно, что нужно делать (рис 7)

Рис. 7



Увеличивать количество существительных, называющих позитивные социальные компетенции, увеличивать количество глаголов, обозначающих позитив-

ные действия (поступки) и инициировать поступки, которые названы в глаголах, уже наполнивших собою сознание все детей и, конечно, детей – билингвов.

Все работники, оснащенные инновационными методиками ОСС и ОС, смогут эффективнее участвовать в формировании социальной ответственности, гражданственности и духовности новых поколений.

Использование этих методик обеспечит:

- а) формирование позитивной социальной (мужской и женской) компетентности;
- б) активизацию участия родителей в воспитании и социализации;
- в) «измеряемость», а, следовательно, и «управляемость» процесса социализации.

Библиографический список

1. Закон РФ “Об образовании”. От 29.12.2012 г.
2. Закон РФ “Об образовании”. В сб. «Законодательство Российской Федерации об образовании. Федеральные базовые законы. – М.: ИФ «Образование в документах», 2001. – 2-ое изд. 104 с.
3. Путин В.В. Послание Президента Владимира Путина Федеральному Собранию РФ. Российская газета, № 287 (5960), от 13 декабря 2012 г., с. 2-4.
4. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 слов. – М.: Русские словари: АСТ: Астрель, 2007. 957, [3] с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живаго великорусского языка. Т. 4. Р-У-М. рус. Яз., 1981-1982. 683 с.
6. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль, 1986. – 571 с.
7. Жирков Е. «Мировой вождь, ...». Ж. Власть, № 16 (970) от 23 апреля 2012 г. с. 56-61.
8. Латухина К. Жить хорошо. Здесь и сейчас. Российская газета, № 287 (5960), от 13 декабря 2012 г., с. 1.
9. Молчанов С.Г. Как исполнить IV раздел нового ФГОС ДО?. Ж. «Детский сад от А до Я», 2014, № 5, с. 4-21.
10. Молчанов С.Г., Тротт К.Г. Категория «воспитание» и образовательные программы воспитательной работы. Ж. Челябинский гуманитарий, № 3(9), 2009, с. 74-86.
11. Молчанов С.Г. Тутатчиков А.Т. Содержание социализации, социальные компетенции, социализованность. Ж. Челябинский гуманитарий, № 3(9), 2009, с. 87-97.
12. Молчанов С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении. Учебно-методическое пособие для классного руководителя. Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. – 36 с.
13. Педагогический энциклопедический словарь /гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Рос. Энциклопедия, 2003. – 528 с.

14. Примерная основная программа образовательного учреждения. Начальная школа /[сост. Е.С.Савинов]. –М.: Просвещение, 2010. -191 с. – (Стандарты второго поколения). –
15. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.. –М.: Педагогика, 1983. 448 с.
16. Психология человека от рождения до смерти (Под ред. А.А. Реана). – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
17. Рототаева Н.А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: автореф. дисс....канд. психол. наук.-М., 2002.
18. Энциклопедия для детей. Т. 6, Ч. 2 Религии мира. – М.: Аванта+, 1996. – 688 с.
19. Ladsous J. Travail social. –Montpellier: Actif, 1990. – 118 p.
20. Большой толковый словарь русского языка /Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.
21. Dictionnaire de Pedagogie /Arénilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.-P. –Paris, Larousse Bordas, 1996. –288 p.
22. Методики отбора содержания социализации(ОСС) и оценивания социализованности мальчиков/юношей и (или) девочек/девушек (ОС). – Челябинск: Энциклопедия, 2012. – 48 с.
23. Эразм (Роттердамский). Диатриба или рассуждение о свободе воли. Философские произведения. –М.: Изд-во «Наука», 1986. – 704 с.

С.А. Белоусова
Доктор психологических наук, профессор

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлено обсуждение содержательной модели деятельности педагога-психолога образовательной организации по психологическому сопровождению развития билингвизма.

Ключевые слова: билингвизм, психологическое сопровождение образовательной практики, модель психологического сопровождения развития билингвизма, диагностическая работа, коррекционно-развивающая работа, психопрофилактическая работа

В России проживают около 200 национальностей, а в последнее время, в связи с развитием рыночных условий, в значительной степени активизированы миграционные процессы. Детский сад, школа принимают к ответственному исполнению обучение и воспитание детей-билингвов – носителей иной культуры, духовности, образования, часто – вероисповедания, имеющих особенности в инструментах общения и познания мира, иные стратегии решения различных жизненных проблем и стереотипы воспитания в родительской семье [1, 3, 4, 5]. Эта сложная образовательная задача, в свою очередь, формирует новый за-

прос к педагогу-психологу, который должен предложить некую модель психологического сопровождения создания и реализации образовательной организации механизма билингвизма. При этом многочисленные накопленные к сегодняшнему дню психологические исследовательские подходы (И. Эпштейн, У. Шухарт, Л.С. Выготский, Ж. Ронж, С. Арсенян и др.) не решают проблему содержательного описания условий и факторов, благоприятных для развития билингвизма.

Ниже представлена наша точка зрения на содержание деятельности психолога по традиционно выделяемым направлениям.

При диагностике психологического статуса ребенка важно учитывать некоторые принципиальные моменты, определяющие особенности понимания им мира и построения взаимодействия с ним. Так, например, у старшего дошкольника в норме активный словарь 2500-3000 слов; имеется возможность строить предложения из 12-15 слов; происходит овладение всеми типами склонений, согласованием прилагательных; начинает формироваться коммуникативная компетенция, формируется чувство языка; дети начинают понимать простые формы юмора, подтекст некоторых предложений; речевые действия предшествуют практическим и начинают управлять этими действиями. Вместе с тем, затруднена возможность соотнесения языковых явлений с языковой системой (которая неизвестна); эталоны – как языковые, так и когнитивные – только формируются в сознании ребенка, при этом у билингва формируется несколько систем эталонов норм языка [2]. У младшего школьника все речевые механизмы сформированы, «работают» на родном языке и отражают национальное видение окружающей действительности, что в значительной степени затрудняет образовательную работу с ним. В то же время компенсаторными механизмами могут выступать: интерес к получению дополнительных знаний и умений, реализация творческого ресурса и просто общение со сверстниками других культур. Психологу важно изучить особенности проявления и становления билингвизма с учетом статуса первого и второго языков, а также пола билингва.

В диагностике социально-педагогической ситуации важно установить время пребывания ребенка в новом для него социуме, статус родителей, характеристики воспитателей, состав и особенности наличных ситуаций общения и психологический комфорт билингва. Сокращение общественных функций родного языка, изменение языкового поведения, ориентированного на соответствующие культурные стереотипы, делает принципиально важным изучение характеристик специально организованных условий обучения и воспитания детей. Психолог, собирая эту информацию, может становиться проводником билингва в образовательном процессе.

В содержании коррекционно-развивающей работы с детьми психолог может учитывать особенности легко возникающих отклонений в развитии двуязычных детей. Билингвы часто могут не понимать сущности мировоззрения и ценностных ориентаций, определяющих специфику каждого народа; при отсутствии достаточной языковой и речевой практики испытывают «социокультурный голод» по одной из культур; существует опасность лингвострановедческой, а

также грамматической, лексической интерференции, создания ложных знаковых связей (особенно в том случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке) и т.п. Случаи регресса, по-видимому, могут проявляться (на фоне нарушений эмоционально-волевой сферы в связи с существованием ребенка в условиях стресса) в подавлении индивидуального начала, в неприятии билингвизма, мышления и самореализации вне родной группы, во внутренней дисгармонии, в попытках отказа от одного из языков и пр.

Исходя из этого, востребованными могут оказаться такие специфические усилия психолога как: разработка и включение ребенка в речевые микроситуации для создания и закрепления ситуационных связей, формирования речевых клише, для систематического упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний в виде их перевода, главным образом с родного языка на иностранный; упражнение в использовании зрительного субъективного кода как средства обучения монологической речи, ограничивающего влияние родного языка и др.

Поскольку среда в целом способствует изменению языкового поведения двуязычных, важнейшая задача психологического сопровождения образовательной практики – формирование педагогического коллектива с «дестандартизированным» мировоззрением. Основное содержание психологического сопровождения педагогов, на наш взгляд, связано с помощью им во внедрении в образовательной организации метода «сопоставления», «наложения» культур, когда одновременно идет восприятие культуры двух этносов, формирование школе (детском саду) билингвистического коммуникативного пространства как составной части социальной среды; совместное прояснение стратегии и тактики работы в отношении как неродного, так и родного языка. Может психолог помочь в осмыслении, обобщении и внедрении в практику теоретических и экспериментальных данных исследований национально-психологических особенностей билингвов. Важно помочь педагогам в плане профессиональных способностей в формировании чувствительности к: особенностям национальной психологии билингвов; к выбору эффективных приёмов и методов педагогического воздействия с учётом их национально-психологических особенностей и т.д. *В плане гностической деятельности* целесообразно формировать у педагога умения: проникать в контекст национально-своеобразных мыслей, чувств, настроений, вкусов и переживаний этнофора; определять, что из окружающей среды вызывает у них специфические национально-психологические реакции; прогнозировать актуализацию национальных установок и стереотипов; проникать в культуру национального общения; определять значимые элементы национального самосознания и т.д. *В сфере общения* важно развивать умения: устанавливать эмоциональный контакт с представителями другой культуры и создать атмосферу взаимопонимания и доверия, исходя из национальной специфики общения; управлять социально-психологическим климатом группы с учётом национальных особенностей общения и т.д.[3].

Нельзя оставить без внимания и семью ребенка, поскольку общие закономерности общения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие этносу, реализуются в малой группе, создавая конкретную «ткань» коммуникативных, интерактивных и перцептивных процессов, «доводя» до личности всю систему общественных влияний, в частности, содержания тех ценностей, норм, установок, которые формируются в больших группах. Можно опираться на психологические исследования, которые позволяют сформулировать практические рекомендации по совершенствованию образовательной работы с учётом национально-психологических особенностей билингвов, включающих: 1) условия и факторы, обеспечивающие учёт национально-психологических особенностей этнофора; 2) критерии учёта национально-психологических особенностей этнофора [3]. Практика показывает целесообразность проведения с родителями билингва работы над следующими вопросами. Би-национальная личность и как ее развить? Круг чтения – что и как читать? Нужна ли билингвам работа с текстом, и какая? Как активизировать знаковые, денотативные или ситуационные связи лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами? Как помочь становлению новой национальной системы понятий, коррелирующей с системой понятий родного языка? Как эффективно накапливать языковой материал? Как перестраивать речевые механизмы человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем? Специфические аспекты психологического сопровождения семьи заключаются в отработке в тренингах навыков родителей по успешному развитию и обучению детей в семье и детских учреждениях России в условиях многокультурного окружения, по профилактике и разрешению межличностных конфликтов, по эффективному взаимопониманию и конструктивному диалогу с представителями другой культуры и т.д.

Итак, психологическое сопровождение развития билингвизма – «новый старый запрос» к психологу образовательной организации. Эффективное исполнение работы требует создания модели профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Алехин, А.Н. Становление знаково-смысловой регуляции поведения как фактор социализации ребенка в современном обществе / А.Н. Алехин, И.М. Богдановская, Н.Н. Королева, Ю.Л. Проект // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2013. – Том 6. – № 4 (259). – С. 38-45.

2. Вигель, Н.Л. Вопросы о психолингвистике и нейролингвистике билингвизма и особенностях билингвальной психологии / Н.Л. Вигель // «В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии»: сборник статей по материалам XXXVII международной научно-практической конференции (18 июня 2014 г.). – СибАК. – №7 (39). – С. 11-16.

3. Набиев, М.М. Национально-психологические особенности таджиков и специфика их проявления в этническом общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.12 / М.М. Набиев. – М., 1985.

4.Одинцова М.А. Психологический анализ факторов вкитализации белорусов и Россиян / М.А. Одинцова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2012. – Вып. 19. – № 45 (304). – С. 26-31.

5.Смирнова С.В. Особенности адаптации трудовых мигрантов из стран Средней Азии / С.В. Смирнова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2011. – Вып. 15. – № 42 (259). – С. 94-100.

К.С. Буров
к.п.н., доцент, доцент кафедры БЖД ЮУрГУ,
научный руководитель лаборатории МБСКОУ школы-интернат №11

Явление интеграции детей с билингвизмом в образовательное и социокультурное пространство: терминология и педагогический опыт

Интеграция детей с билингвизмом в образовательное и социокультурное пространство как социальная проблема существует достаточно давно. Причины ее возникновения – это процессы и явления характеризующие особенности социального развития различных стран. К появлению билингвизма как явления и групп людей и учащихся с билингвизмом приводят: процессы миграции, процессы глобализации и интеграции стран, полиэтничность населения регионов, необходимость социально-экономической коммуникации, особенности этнической идентификации различных групп населения [2, 8, 10]. Проблемы связанные с учетом фактора многоязычия известны и характерны для многих мировых образовательных систем. Так, например, по оценкам специалистов: в Австралии, ак полиэтничном государстве до 70 % учащихся многоязычны; в США - до 40% учащихся не владеют в необходимой мере английским языком. Европейские образовательные системы также сталкиваются с проблемой образования лиц, не владеющих государственным языком: во Франции и Германии - до 30% учащихся из семей иммигрантов; в Испании и Болгарии констатируется наличие крупных этнических групп, отстаивающих право пользоваться национальным языком в социальной коммуникации [1, 11].

Проблема образовательной интеграции детей с билингвизмом в последнее время обострилась и в России в связи с особенностями социальных процессов. Во-первых, среди направлений государственной политики можно выделить декларирование ценности национальной и духовной идентичности многонационального государства. Среди обучающихся можно выделить группу иноэтнических детей, т.е. представителей отличной от титульной нации этнической группы. Так, например, в школах Челябинской области обучаются представители около 40 национальностей. Многие дети, обучающиеся сегодня в школах, хорошо владеют русским языком, однако он является для них вторым (неродным) языком, т.е. это дети с билингвизмом. Проблема языкового барьера для этих детей не стоит, однако остаются вопросы социальной интеграции [6, 9, 10, 12]. Кроме того, можно говорить о значительной представленности в россий-

ских школах такой категории обучающихся как дети-мигранты - это вынужденные переселенцы, появляющиеся вследствие экономической нестабильности, национально-этнических конфликтов, углубления процессов распада государственности и др. социальных процессов. Согласно статистике, по состоянию на 3 сентября 2014 года, на территории России находятся порядка 1 млн. иностранных граждан в возрасте до 17 лет [1, 11]. Процессы миграция иностранных граждан привели к появлению в школах Челябинской области большого количества обучающихся на разных ступенях образования слабо владеющих русским языком, языком на котором осуществляется образовательный процесс. Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между необходимостью освоения содержания образования учащимися для которых русский язык не является родным и отсутствием у них соответствующих языковых и социальных компетенций.

Все это приводит нас к необходимости научного обоснования образовательного интеграции детей с билингвизмом в образовательное и социокультурное пространство. Для того чтобы понять какая помощь нужна этим детям, необходимо дать характеристику этой группы детей и затруднений, возникающих у них.

В лингвистике достаточно давно изучается явление мультилингвизма (полилингвизма, многоязычия) это употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности; употребление индивидом или группой людей нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией [2, 13]. Многоязычие реализуется чаще всего в форме двуязычия (билингвизма). Таким образом, билингвизм (двуязычие) – способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. В узком смысле – это одинаково совершенное владение двумя языками, в широком смысле - относительное владение вторым языком, умение им пользоваться в определённых сферах общения [3, 5, 8, 9, 10, 13, 14,]. Фактически билингвизм – это владение вторым языком. Вторым языком называют тот, которым индивид овладел после родного [5, 13]. Он очень значим для освоения и использования речевых моделей в частности и моделей поведения в целом. Впоследствии в зависимости от жизненной ситуации этот язык может остаться функционально вторым, а может стать функционально первым. Вторым языком можно овладеть различными способами, характерными и нехарактерными для билингвов, и в несколько этапов.

Этапами освоения второго языка являются:

- 1) рецептивный (понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе);
- 2) репродуктивный (умение воспроизводить прочитанное и услышанное);
- 3) продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и строить цельные осмысленные высказывания) [7].

Ученые выделяют и типы билингвизма, в зависимости от пути усвоения второго языка:

- естественный билингвизм — второй язык билингва является усвоен-

ным, а не выученным, как при искусственном билингвизме;

– искусственный (вынужденный) билингвизм – второй язык усваивается не естественным путем (через контакты с носителями языка), а является выученным языком (через учителя);

– синтезированный или смешанный тип билингвизма [5].

Если посмотреть на результаты тестирования обучающихся-билингвов по степени овладения русским языком и речевыми навыками вообще, то можно с уверенностью констатировать тот факт, что в настоящее время учащиеся с билингвизмом представляют собой неоднородную по своему социокультурному, языковому уровню группу, в которую входят как дети с практически полным незнанием русского языка (языковым барьером), начавшие изучать его только в школе; дети, чьи семьи недавно мигрировали, русским же языком они владеют лишь на пороговом (бытовом) уровне так и те дети в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке (минимальный языковой барьер) [1, 4, 11, 15].

Говоря о педагогической характеристике детей с билингвизмом можно выделить следующие их особенности: нахождение в семейной среде в которой говорят как на своем родном языке, так и на русском языке; употребление в общении неродного языка; недостаточное владение вторым языком в разной степени (ограниченность словарного запаса, нарушения речи и письма, различия в выразительности); затруднения в получении образования на неродном языке; затруднения в социальной коммуникации. Таким образом, перед нами возникает довольно обширный круг педагогических задач педагогического сопровождения таких учащихся в рамках образовательного процесса: изучение и совершенствование владения русским языком, возможно коррекционная работа в овладении речевыми навыками, вопросы образовательной и социальной интеграции [4, 6, 7, 11, 15].

Мировой опыт образовательной интеграции детей с билингвизмом накопил достаточный опыт и технологии данной деятельности: поликультурное образование и обязательное изучение и использование второго языка в социальной коммуникации в Австралии, Китае; технологии билингвального образования в США, интеграция и стандартизация образовательных систем в Европе и т.д. [1, 11, 14]. В России только начинает складываться педагогический взгляд на проблему социальной и образовательной интеграции детей с билингвизмом в русле таких педагогических идей как:

1. Идеи поликультурности – национально-культурные аспекты функционирования социальных процессов в многонациональном государстве.

2. Идеи гуманно ориентированного образования – паритет образовательных интересов личности и общества.

3. Идеи инклюзивного образования – обеспечение равного доступа к образованию с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

4. Идеи образовательной и социокультурной интеграции - процесс включения ребенка с билингвизмом в социальную среду образовательной организа-

ции, приобщение к культуре, ценностным ориентирам, традициям и правилам отношений в коллективе.

Таким образом, в научной лаборатории МБСКОУ школы-интерната №11 по проблеме интеграции детей с билингвизмом в образовательное и социокультурное пространство накапливается собственный научно-педагогический опыт: ведется работа по научному обоснованию проблемы, уточнению единой терминологии, изучению и обобщению педагогического опыта, поиску педагогически целесообразных методик; а также образовательно-коррекционная работа, заключающаяся в разработке форм диагностики, индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, содействии учащимся с билингвизмом в освоении социальных компетенций.

Библиографический список

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М.Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– 185 с.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У.Вайнрах // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25–60.
3. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 170 с.
4. Гурьянова, А.А. Билингвизм у детей / А.А.Гурьянова // Педагогическое образование на Алтае. – 2014. – №2. – С. 617 – 618.
5. Забелина, Н.А. О билингвизме / Н.А.Забелина //Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2007. – №2. – С. 14–19.
6. Карпушкина, Е.А. Социальная адаптация учащихся с билингвизмом / Е.А. Карпушкина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – №3. – С. 90 – 96.
7. Карпушкина, Е.А. Становление двуязычной системы детей с билингвизмом / Е.А. Карпушкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 2(26). – С. 223–230.
8. Козырева, О.А. Билингвизм как междисциплинарная проблема / О.А. Козырева / Вестник томского государственного педагогического университета. – 2013. – №13(141). – С. 150–153.
9. Легостаева, О.В. Билингвизм как необходимое условие межкультурной коммуникации / О.В.Легостаева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – №11. – С. 98–104.
10. Лихачева, Е.В. Билингвизм как условие успешной самореализации личности в современном мире коммуникаций / Е.В. Лихачева // Педагогическое образование в России. – 2014. – №4. –С. 155–158.
11. Методика развития речи двуязычных дошкольников: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2010. – 245 с.

12. Минасова, К.Р. Двухязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе / К.Р.Минасова // Социс. – 2002. – №8. – С. 15–21.
13. Моисеева, Е.Н. К вопросу о билингвизме и многоязычии / Е.Н. Моисеева // Альманах современной науки и образования. – 2008. – №2. – С. 145–147.
14. Позднякова, А.А. Билингвизм и билингвальное образование / А.А.Позднякова // Наука и школа. – 2012. – №4. – С.24–27.
15. Стаматова, Р.М. Билингвизм и готовность детей к школе / Р.М.Стаматова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – №36. – С. 197–202.

*Войниленко Н.В.
к.п.н., доцент кафедры управления ГБОУ ВПО «ЧГПУ»
директор МБСКОУ школы-интернат № 11
Шереметьева Е.В.
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ ГБОУ ВПО «ЧГПУ»
Юсупова Н.Н.
заместитель директора МБСКОУ школы-интернат №11*

Концептуальные подходы к созданию модели адаптации детей с неродным русским языком в ситуации билингвизма к российским социообразовательным реалиям в рамках лингвистического центра МСКОУ СКОШ школы-интерната для детей с тяжёлыми нарушениями речи

Государственная дума Российской Федерации закон, обязывающий всех трудовых мигрантов, которые прибывают в страну, сдавать экзамены по русскому языку, российской истории и основам законодательства. Закон вступает в силу с 1 января 2015 года.

"Наличие в обществе значительного количества иностранцев, которые не имеют возможности полноценно адаптироваться к культурным и социальным условиям страны пребывания, провоцирует напряженность в обществе и создает потенциальную угрозу межнациональному согласию", - говорилось в пояснительной записке к проекту закона.

Что позволяет нашему образовательному учреждению МСКОУ СКОШ школе-интернату стать ресурсным центром нашего региона по реализации данного закона?

Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида № 11 г. Челябинска создано с целью ранней реабилитации и социальной адаптации детей и подростков с речевой патологией.

С 2003 года учреждение ведет инновационную деятельность: работает в статусе муниципальной экспериментальной площадки по теме «Модель содействия педагогического коллектива школы – интерната родителям в воспитании детей с тяжелыми нарушениями речи». В 2007 году школой получены: Грант на проведение опытно-экспериментальной работы в рамках муниципальной экспериментальной площадки «Модель содействия педагогического коллектива родителям в воспитании детей с тяжелыми нарушениями речи» и Грант Губернатора Челябинской области «Лучшим образовательным учреждениям, внедряющим инновационные образовательные программы».

В 2008 г. реализован инновационный проект «Оценивание качества специального (коррекционного) образования в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях V вида», на реализацию которого в том же году получен Муниципальный грант. В течение 2009 года – «Индивидуальная образовательная программа как механизм развития социальной компетентности детей и подростков с особыми образовательными потребностями».

Приказом Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» от 29.11.2011г № 254 МБСКОУ школе-интернату № 11 присвоен статус экспериментальной площадки ФГАУ ФИРО по теме «Экспериментальная проверка системы оценки качества образования, новых форм управления специальным (коррекционным) образованием».

С 2012 года на основании приказа Управления по делам образования г.Челябинска от 12.03.2012г. № 334-у МБСКОУ школа-интернат №11 осуществляет инновационную деятельность в статусе муниципальной опорной площадки.

Таким образом, в МБСКОУ школе-интернате № 11 создана достаточная научно-практическая, кадровая, материально-техническая, методическая и дидактическая база для работы в режиме ресурсного научно-методического речевого центра в рамках обучения русскому языку как неродному иностранных граждан.

В данной статье мы представляем концептуальные подходы создания модели обучения лиц, овладевающих русским неродным языком.

В ситуации изменения социально-экономических отношений в нашей стране, разделения некогда единого СССР на самостоятельные государства со своей языковой политикой, увеличения процессов миграции населения в Российскую Федерацию из стран ближнего зарубежья возникает естественная проблема коммуникативного конфликта лиц, не владеющих русским языком в условиях русскоговорящей среды.

Языковая политика внутри многоязычной России регулируется Конституцией Российской Федерации (ст. 68) и двумя законами - Законом РФ от 25 октября 1991 г. N 1807-1 "О языках народов Российской Федерации" с изменениями и дополнениями от: 24 июля 1998 г., 11 декабря 2002 г.; Федеральным законом Российской Федерации от 1 июня 2005 г. N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». Согласно данным взаимодополняющим друг друга нормативно-правовым актам государственным языком на территории РФ явля-

ется русский язык. Следовательно, обучение в системе образования (как одном из общественных институтов Российской Федерации) ведется на русском языке.

В последнее десятилетие мы констатируем факт увеличения количества семей иностранных граждан, не говорящих на русском языке, на территории нашего региона. Во-первых, дети иностранных граждан оказываются в новых для них социо-культурных реалиях жизни в России. Во-вторых, такие дети, естественно, попадают в ситуацию школьной дезадаптации поскольку не владеют или недостаточно владеют языком, на котором ведется обучение/

В результате, с одной стороны, возникает вероятность межнациональных конфликтов на почве разности культур и соответствующего им сформировавшегося мировосприятия, а, с другой стороны, администрация, педагоги дошкольных и школьных образовательных учреждений сталкиваются с различными проблемами обучения детей, не владеющих или плохо владеющих русским языком: отсутствие единых подходов к социализации детей иностранных граждан; отсутствие нормативно-правового обеспечения процесса обучения детей, вынужденно оказавшихся в ситуации билингвизма; отсутствие организационных структур и алгоритма обучения, учитывающих специфику таких детей; отсутствия методик преподавания, учитывающих особенности двуязычия обучающихся; наличие коммуникативных барьеров; наличие конфликтов на почве разности мировосприятия и не понимания или не полного понимания инструкций на русском языке; поведенческих реакций детей, попавших в ситуацию некоторых межкультурных противоречий и, в результате, неуспеха.

Цель проекта: создание модели оптимальной адаптации детей с неродным-русским языком, не владеющих или недостаточно владеющих русским языком, не адаптированных к российским социо-образовательным реалиям.

Новизна проекта состоит:

- в теоретическом обосновании целостной транслируемой модели оптимальной, эффективной адаптации детей с неродным русским языком, оказавшихся в ситуации вынужденного билингвизма, к новым социо-образовательным условиям Челябинской области;

- в создании фонетической и фонологической базы обучения второму языку на основе сопоставления звуковых систем родного для детей языка и языка, на котором будет вестись обучение;

- в апробации целостной теории социальной (образовательной) компетентности в ситуации обучения детей с неродным русским языком.

Объект исследования: система образования и социализации детей, не владеющих или недостаточно владеющих русским языком; новые формы и методы управления специальным (коррекционным) образованием; социальная (образовательная) компетентность детей иностранных граждан в новых социо-образовательных реалиях.

Предмет исследования: инновационная социо-образовательная модель, включающая в себя: а) создание организационно-педагогических условий обучения детей, овладевающих русским (неродным) языком; а) контент содержания со-

циализации и образования детей иностранных граждан, попавших в ситуацию вынужденного билингвизма; б) оценивание социальных, образовательных, психофизиологических компетенций; в) воздействие на увеличение степени выраженности социальных, образовательных и психофизиологических компетенций у детей иностранных граждан в новых языковых и социо-образовательных реалиях Российской Федерации.

Концепция исследования базируется на фонологической теории языкового обучения (Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, Н.И. Жинкин), теории отбора содержания социализации (образования), формирования и оценивания социальных (образовательных) компетенций (С.Г. Молчанов).

На основе вышеназванных теорий будет создана и реализована социо-образовательная модель, базирующаяся на организационно-образовательной технологии формирования и оценивания языковых способностей и позитивных социальных компетенций в новых социо-культурных и языковых реалиях. Мы предполагаем, что данная педагогическая технология включает в себя: 1) определение схожести и различий фонетических и фонологических систем русского и родного для детей языков в процессе их сопоставления; 2) отбор содержания обучения русскому языку, полагаясь на фонетическую и фонологическую систему родного для детей языка; 3) определение формирования гендерных, возрастосообразных наборов социальных компетенций (для девочек (девушек) и мальчиков (юношей); 2) оценивание их выраженности у обучающихся (воспитанников (-иц)); 3) организация освоения теоретических представлений о желательных, социально одобряемых способах (стереотипах) поведения; 5) реализация позитивных социально-ценных способов поведения в новых социо-культурных условиях.

Условием эффективного формирования у обучающихся (воспитанников) социальной компетентности является:

- применение педагогами разработанных образовательных технологий, имеющих стохастический характер, предполагающих акцент на качестве взаимодействия взрослого (педагогов и родителей) и обучающихся (воспитанников); обучающихся (воспитанников) – друг с другом;
- опора на субъектность обучающегося (воспитанника);
- признание образовательной (социализационной) ситуации в качестве основного элемента технологии.

Психологическое сопровождение (д.психол. наук С.А. Белоусова) предполагает интеграцию принципов субъектогенеза в управленческое взаимодействие с персоналом, а также включает реализацию программ психологической поддержки процессов актуализации субъектности педагогов.

Технология оценивания качества социально-образовательного процесса детей, изучающий русский как неродной язык: 1) комплексное изучение соматической, психофизиологической и психологической готовности обучающихся начальной школы к освоению ФГОСов Российской Федерации; 2) дифференциация обучающихся (воспитанников) по степени готовности к освоению русского языка и образовательных стандартов Российской Федерации; 3) разработка инновационных подходов к обучению с учетом индивидуальных потребностей и возможностей ка-

ждого обучающегося (воспитанника) в условиях лингвистического центра, как особого структурного подразделения массового или специального образовательного учреждения.

Гипотеза исследования: реализация инновационной социо-образовательной модели позволит успешно адаптироваться в новых языковых социокультурных условиях в течение одного года и в течение 2-3 лет значительно увеличить степень выраженности образовательных и социальных компетенций у детей иностранных граждан, попавших в ситуацию вынужденного билингвизма.

Оснащение педагогического и управленческого персонала инновационными образовательными технологиями увеличит количество и качество профессионально-образовательных, коррекционно-образовательных и профессионально-управленческих компетенций.

Каждый инновационный образовательной технологии будет соответствовать группа профессиональных компетенций – предметных, дидактических, социализационных, квалитативных, методических, технико-технологических, социально-статусных, а их перечни составят содержание инновационных образовательных программ повышения квалификации на базе школы-интерната № 11, как ресурсного центра.

Основные задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы «обучение и социализация детей с неродным русским языком, попавших в ситуацию вынужденного билингвизма» в педагогических, психологических и социологических исследованиях.

2. Исследовать субъектные ресурсы педагогического персонала специального (коррекционного) образовательного учреждения с позиций наличия компетенций оценивания, формирования и измерения образовательных объектов.

3. Осуществить комплексный социально-психолого-педагогический анализ сущности и содержания менеджмента оценивания, формирования и измерения в профессионально-управленческой практике в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.

4. Обеспечить нормативно-правовой контент образования и социализации детей с неродным русским языком, не владеющих или недостаточно владеющих русским языком, в условиях лингвистического центра как структурного подразделения образовательного учреждения.

5. Создать инновационные образовательные технологии оценивания, формирования и измерения образованности и социализованности обучающихся (воспитанников), изучающих русский (неродной) язык, провести их экспертизу и внедрить в социально-образовательный процесс.

6. Провести систематизацию способов профессионально-педагогического, коррекционно-образовательного воздействия (взаимодействия).

7. Описать методы реализации субъектно-образующего управления персоналом в лингвистическом центре как структурном подразделении специального (коррекционного) образовательного учреждения.

8. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения внутриорганизационной системы профессиональной подготовки педагогического персонала.

Этот проект мы заявляли в рамках образовательной системы нашей области как экспериментальный в сентябре 2013 года. И сейчас мы находимся на подготовительном этапе реализации данного проекта. Мы разрабатываем мониторинг выявления потребности населения в овладении русским как неродным языком. Определяем психолого – педагогические параметры отслеживания результатов эксперимента. Разрабатываем первичную диагностику детей, педагогов и родителей. Планируем и проводим системную работу с педагогами по теме работы эксперимента (совершенствование теоретической базы, расширение понятийного аппарата, обучение приёмам педагогического воздействия и диагностики). Проводим психологических тренингов для педагогов и родителей.

Л.М. Исрафилова
Учитель-логопед ПМПК Калининского района

Особенности написания индивидуальной программы для обучающихся с неродным русским языком

Теоретически в школе юный мигрант должен получить образование, равнозначное тому, которое получает российский гражданин. Практически же реализовать поставленную задачу крайне трудно. Перед образовательными учреждениями стоит сложная задача интеграции детей с нерусским родным языком в жизнь класса и учреждения в целом.

При этом надо помнить, что дети, овладевающие неродным русским языком, представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик.

Кто, как, когда будет помогать в школе детям, овладевающим русским языком?

Для этого вначале необходимо определить, а какие особые образовательные потребности могут быть у обучающихся с неродным русским языком. Специфика их образовательных потребностей определяется целым рядом факторов: родной язык, жизненная история, наличие опыта обучения в стране из которой он приехал; возраст, в котором начато овладение вторым языком; семья и её социальный статус; языковое окружение ребёнка; условия языкового общения и т.п. Поэтому нельзя утверждать, что всем детям, овладевающим неродным русским языком, присущи одинаковые образовательные потребности. Напротив, перед специалистами образовательного учреждения в каждом конкретном случае встает задача идентификации специфических трудностей учеников.

Принятие решения должно базироваться, с одной стороны, на данных мониторинга о количестве, национальном и возрастном составе детей-мигрантов. С

другой стороны, на данных мониторинга об уровнях владения русским языком обучающихся из числа мигрантов.

Уровни владения русским могут определяться следующими показателями:

1. Запас слов (нижняя граница – 500 слов)
2. Владение бытовой лексикой, этикетными фразами.
3. Владение основными грамматическими конструкциями. Наличие межъязыковой грамматической интерференции (выраженность акцента).
4. Владение навыками чтения и письма.
5. Умение читать и понимать учебный (научный) текст, строить высказывание на его основе (передавать своими словами, отвечать на вопросы по тексту).
6. Умение понимать художественный текст.

Можно использовать в работе уровни владения ребенком русским неродным языком, которые предлагаются в Программе логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком (Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком. Авт.-сост. Г.В. Чиркина – М.: Просвещение, 2009 г.). В соответствии с этой Программой предлагается оценивать лексико-грамматическую правильность речи (на русском языке), фонетическое оформление речи, коммуникативно-речевую активность на русском языке.

Лексико-грамматическая правильность речи (на русском языке)

Высокий уровень. Ребенок допускает лексико-грамматические ошибки, но он сам их немедленно исправляет; умеет правильно выбрать необходимые предложно-падежные формы, использует в речи сложные грамматические структуры. Демонстрирует умение правильно согласовывать прилагательное с существительным в роде и числе, умение изменять глагол в настоящем времени по лицам. Простые по структуре высказывания грамматически правильны. Использует правильное интонационное оформление вопросов и ответов, просьб и восклицаний. Сформирован навык грамматической самокоррекции. Отдельные грамматические ошибки, встречающиеся в речи, не препятствуют общению.

Средний уровень. Лексико-грамматические ошибки в речи ребенка затрудняют диалог, но не разрушают его. Ребенок правильно использует разные формы повелительного наклонения глагола при грамматическом оформлении просьбы, соотносимые с темой и форматом беседы, но только в пределах изученной темы. Наблюдаются регулярные ошибки согласования и управления.

Низкий уровень. Встречается большое количество грамматических и синтаксических ошибок. Отмечается трудность в выборе правильной грамматической формы существительного, прилагательного и глагола. Ошибки повторяются почти в каждом высказывании. Навык грамматической самокоррекции не сформирован.

Фонетическое оформление речи

Высокий уровень. Произношение полностью соответствует нормативным требованиям, иногда встречаются незначительные артикуляционные ошибки, которые не мешают общению на русском языке. Речь достаточно выразительна

и понятна окружающим, адекватно используется интонация и мелодика русской речи для выражения коммуникативных намерений.

К этому уровню также можно отнести детей, произношение которых в целом соответствует нормативным требованиям, но наблюдается использование звуков, не встречающихся в русском языке. Однако это не препятствует общению на русском языке с окружающими. Ребенок владеет ритмико-мелодической стороной русской речи, но его речь может быть недостаточно выразительной и не в полной мере выражает его коммуникативные намерения.

Средний уровень. У ребенка наблюдается правильное произношение некоторых звуков русского языка, характерны смещения оппозиционных звуков, неустойчивое их употребление в речи, заметна интерференция родного языка. Понимание русской речи ребенка возможно в контексте знакомой ситуации общения.

Низкий уровень. Отмечается нарушение произносительной стороны речи, как на русском, так и на родном языке (искажения, замены, смещения, отсутствие звуков), выраженный акцент, затрудняющий восприятие речи. Простые по звуко-слоговой структуре слова и фразы сильно искажены. Понимание речи ребенка вне ситуации затруднено.

Коммуникативно-речевая активность на русском языке

Высокий уровень. У ребенка почти нет проблем в понимании вопросов, он может поддерживать разговор на заданную тему, выражая свои мысли легко и свободно, использует широкий диапазон лексики при выражении своих мыслей, сложные предложения. Речевое поведение коммуникативно и когнитивно оправданно. Ребенок может самостоятельно начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию, помочь собеседнику выразить свое мнение, спорить по различным вопросам и делать выводы; спонтанно реагировать на изменение речевого поведения партнера.

Также к этому уровню относятся дети, у которых отмечается достаточная беглость и внятность русской речи, объем высказываний соответствует программным требованиям. Ребенок использует разнообразную лексику, не употребляет иноязычные слова, демонстрирует хороший уровень понимания заданий, однако иногда приходится стимулировать речевую активность — повторять вопрос; повышать громкость голоса, замедлять темп речи. Речевое поведение коммуникативно оправданно, но ребенок не всегда спонтанно реагирует на изменение речевого поведения партнера.

Средний уровень. Характерно общее понимание вопросов и желание участвовать в коммуникативно-речевых ситуациях, но при этом ребенок использует чрезвычайно упрощенные лексико-грамматические структуры для выражения своих мыслей. Он может определить необходимость той или иной информации и выразить свое мнение, используя простейшие языковые формы. У ребенка очень ограниченный лексический запас, который достаточен для обсуждения хорошо знакомой ситуации или темы. Требуются объяснения и пояснения некоторых вопросов. Ребенок часто делает неоправданные паузы и меняет тему

беседы. Иногда нелогичен в своих высказываниях, часто сбивается на заученный текст, использует речевые шаблоны.

Низкий уровень. Ребенок не может вести беседу на русском языке, лишь однословно отвечает на вопросы по очень простым бытовым темам, часто переспрашивает. Ответы его состоят из коротких фраз, в речевом высказывании используются заученные образцы. Ребенок владеет минимальным запасом русской лексики, но не умеет его коммуникативно приемлемо использовать в ответе. Речевое общение на русском языке не сформировано.

Проявления коммуникативно-речевой активности у детей с разным уровнем владения русским неродным языком имеют также свою специфику в зависимости от формы речевого дефекта, влияющего на формирование коммуникативной функции речи.

Также в Программе... имеется схема обследования уровня владения русской речью детей-мигрантов.

Анализ всех этих данных позволит определить особые образовательные потребности ребенка, овладевающего неродным русским языком.

Итак, какие особые образовательные потребности могут у него быть?

С.А.Розенблум полагает, что они связаны с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

Проанализируем каждую группу особых образовательных потребностей и обозначим возможные пути реагирования на них образовательного учреждения.

1. Язык. Необходимо разводить две важные функции русского языка в процессе интеграции ребенка-билингва. С одной стороны, язык является средством коммуникации, обеспечивая взаимодействие с одноклассниками и учителями. С другой, язык представляет собой важнейший инструмент учебной деятельности, оказывая влияние на ее ход и темп. Со специфическими сложностями ребенок-билингв сталкивается в том случае, когда каждый из языков связан со специфическими социальными ситуациями, и возникает необходимость изменить область использования какого-то из языков. В этой ситуации еще и сложно диагностировать языковые трудности: может показаться, что ребенок достаточно владеет языком, чтобы успешно на нем обучаться. Например, ребенок может владеть языком только на бытовом уровне, но не иметь опыта обучения на русском. Такой ребенок может говорить по-русски, но в школе на этом языке никогда не учился, поэтому знание русского языка не выходит у него за рамки бытовой разговорной лексики. Ребенок может не владеть научным, академическим языком, на котором написаны учебники по всем школьным предметам, поэтому у него будут явные проблемы с освоением основных предметов школьного цикла, особенно если он попадает в российскую школу уже в подростковом возрасте, т.е. в старших классах. Если он мысленно переводит вопрос, потом находит ответ и опять его мысленно переводит, то, естественно, ему потребуется гораздо больше времени на выполнение задания. Это будет происходить на всех предметах. Трудности в математике могут быть связаны с тем, что ребенок не понимает условия задачи, а не с тем, что не умеет такие задачи решать. С язы-

ковыми трудностями иногда связаны некоторые особенности поведения: отсутствие в родном языке местоимения «вы», а также определенных конструкций и оборотов, другие правила обращения к учителю.

Каковы же способы поддержки, если образовательные потребности ребенка связаны с недостаточным уровнем языковой компетентности? Прежде всего, это *изучение русского как иностранного и, по необходимости, занятия с логопедом и психологом. Эффективно также увеличение времени на выполнение задания.*

2. Знания. Если ребенок-билингв ранее обучался в иной стране, он мог изучать те же самые предметы по другим, зачастую сильно различающимся, программам, а какие-то предметы не изучать вовсе. Например, программы по математике значительно различаются между собой, а программы по истории крайне специфичны для каждой страны: ребенок, закончивший восемь классов в украинской школе, изучал историю Украины, а не России; программа по математике может строиться не так, как в наших школах (скажем, ребенка учили другой системе записи арифметических действий), отдельные предметы могли отсутствовать (ребенок мог не изучать историю и географию России).

В связи с этим дети, которые у себя в школе учились хорошо, оказываются в положении отстающих (слабых) учеников или им приходится учиться в классе с младшими детьми с потерей одного или даже двух лет обучения, что не может не сказываться на их психологическом самочувствии.

Для успешного преодоления этих трудностей, наряду с необходимыми *дополнительными занятиями с учителем, дефектологом, должна быть разработана специальная система контроля знаний.*

Она может включать такие пункты:

- Другие формы опроса: разрешать отвечать материал в любой удобной форме: письменной или устной, в виде презентации на компьютере.
- Давать дополнительное время для написания контрольной работы.
- Разрешать переписать контрольную работу.
- Давать задание домой.
- Принимать работу позже установленного срока.
- Особые критерии оценки: оценивать собственный прогресс ребенка, его собственные усилия, а не сравнивать знания и умения ребенка с усредненной нормой.
- Увеличить время работы.
- Уменьшить количество заданий.

3. Эмоциональное состояние. Если ребенок-билингв пережил ситуацию миграции, он может переживать психологическую травму той или иной степени выраженности. В ряде случаев у таких детей, особенно после смены школы или в ситуации миграции, наблюдаются сильные эмоциональные реакции, связанные с неудовлетворенностью потребности в признании (скажем, в прежней школе он прекрасно учился, а на новом месте с трудом справляется). Оно может быть связано и с травмой переезда, потерей друзей, родственников, и с тем, что он ощущает себя не таким, как все. Ситуация неуспеха или трудности адап-

тации могут приводить к неадекватным защитным реакциям: оппозиции, обесцениванию, агрессии.

Он может замкнуться в себе, проявлять свой протест в форме агрессии. Ему необходимо почувствовать себя успешным, а для этого нужна помощь психолога, классного руководителя, нужно продумать способы включения его в проектную и внеклассную деятельность, попросить других детей помочь ему войти в коллектив на первом этапе.

Итак, в этом случае ребенок нуждается в *индивидуальной психологической помощи, также значительным ресурсом обладает система дополнительного образования.*

4. Социальные навыки. В данной области мы можем выделить две типичные группы трудностей. Во-первых, отсутствие (несформированность) социальных навыков, необходимых для успешного обучения и социализации (например, ребенок никогда ранее не дежурил по классу, не работал в группе и т.п.). Во-вторых, наличие социальных навыков, отличающихся от общепринятых (скажем, ребенок может разрешать конфликты со сверстниками посредством привлечения членов семьи, но не умеет делать это путем переговоров). Сложность данной ситуации в том, что объяснения здесь недостаточно: ребенка нужно научить новым формам поведения.

В таком случае большое значение имеет *внеклассная работа и система дополнительного образования.* Следует объяснять учителям и остальным детям, с чем именно связаны возникающие недоразумения. Для этого опять же необходимо *сопровождение психолога и классного руководителя.*

5. Культурные правила и нормы. Специфические образовательные потребности данной группы связаны с особенностями образовательных ожиданий семьи (например, родители хотят, чтобы ребенок был послушным, а в школе стремятся развивать самостоятельность), со своеобразием культурных норм и правил семьи ребенка (скажем, во многих кавказских культурах уборка – женское занятие, и мальчики отказываются дежурить по классу). Когда инокультурный ребенок попадает в новую образовательную среду, для него это, прежде всего, означает необходимость освоения новой системы правил. Только для ребенка-мигранта задача осложняется тем, что новые правила могут быть непонятны, неочевидны, а также могут разительно отличаться от того, чему учат дома.

Проблемы, связанные с обучением ребенка-мигранта, очень похожи на проблемы обучения социальной адаптации аутичного ребенка: он не понимает, как устроен мир вокруг, а окружающие не могут представить себе, что он действительно может этого не понимать.

В таком случае требуется *индивидуальная педагогическая работа* (например, более конкретная формулировка школьных требований и т.п.)

Итак, в соответствии с особыми образовательными потребностями, ПМП консилиум ОУ принял решение, что ребенка следует обучать языку по специальной методике «русский как иностранный» (РКИ).

Рассмотрим некоторые программы РКИ:

1. Существуют программы и учебные пособия для национальных школ (русский как неродной). Но! Учебные пособия, написанные для национальных школ, не подходят, так как все построено по не подходящей для нашего случая схеме, так как систематизировано и распланировано с позиций облегченной программы по русскому языку, рассчитанной на десять лет обучения. А дети, которые поступили в наши школы, должны после непродолжительной языковой подготовки включиться в учебный процесс и на общих основаниях с другими детьми продолжать обучение в обычной школе.

2. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком. Авт.-сост Г.В. Чиркина – М.: Просвещение, 2009. Хорошая Программа, можно воспользоваться ею на этапе подготовки к школьному обучению, в работе с детьми 1-го класса.

3. Программа по русскому языку для билингвов Лондонской школы русского языка и литературы Иваницкая Г. Хороша тем, что рассчитана на детей, начиная с 3-4 лет до 13-14 лет. Хорошо прослеживается преемственность в годах обучения. Но! У нас нет такого длительного промежутка времени. Нам необходимо, чтобы дети, которые поступили в наши школы, после непродолжительной языковой подготовки могли включиться в учебный процесс и на общих основаниях с другими детьми. Можно воспользоваться этой Программой, чтобы на ее основе составить индивидуально-групповую программу.

4. Программа по русскому языку как иностранному для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6–7). Автор-составитель О.Н. Каленкова; и программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком. Авторы-составители Т.В. Савченко и Е.В. Какорина. Эти две программы были составлены на кафедре международного образования МИОО (Московский институт открытого образования). Обе программы имеют практическую направленность на культурно-языковую адаптацию детей-мигрантов и позволяют организовать работу с детьми разных национальностей в различных образовательных учреждениях. Каждая программа рассчитана на 1 год. Ведущий аспект обучения – коммуникативный. Общая цель обучения – практическое владение русской речью. Лексический минимум всей программы позволяет продолжить обучение на основе стандартных учебников российской школы при их минимальной адаптации!

Итак, определением особых образовательных потребностей и выстраиванием индивидуального образовательного маршрута ребенка, овладевающего неродным русским языком, занимается ПМП-консилиум образовательного учреждения. Можно выделить три этапа работы:

1. Определение специфических образовательных потребностей ребенка с неродным русским языком.

2. Выбор способа оказания индивидуальной поддержки (в соответствии с выявленными потребностями).

3. Текущий мониторинг интеграции ребенка, уточнение специфики образовательных потребностей и соответствующая доработка образовательного маршрута.

Библиографический список

1. Издательский дом «Первое сентября»
<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200700403>
2. Портал психологических изданий PsyJournals.ru —
http://psyjournals.ru/soprovozhdenie_migrantov/issue/66984.shtml [Инклюзивный подход в разработке индивидуальной образовательной траектории ребенка-мигранта - Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. Учебно-методическое пособие], Москва, 2013г.
3. Программа по русскому языку для билингвов Лондонской школы русского языка и литературы http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=518%3Aprogramma-kursa-russkij-kak-vtoroj-rodnoj&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=ru
4. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком. Авт.-сост. Г.В. Чиркина — М.: Просвещение, 2009 г.
5. Чибисова М.Ю., Использование идей инклюзивного образования в работе с детьми-билингвами <mailto:chibisovamarina0@gmail.com>

Л.А.Шиманская
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
МБСКОУ школа-интернат № 11, руководитель лаборатории

Особенности организации уроков русского языка в основной школе для обучающихся с билингвизмом

Тема моего выступления касается уроков русского языка в основной школе. Моя задача обозначить методические приемы, формы работы, которые используются и в обычных общеобразовательных школах, но дают больший эффект при обучении детей –билингвов.

Известно, что в школе язык выполняет двойную функцию: он является не только предметом изучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам. Обучающиеся, находящиеся в ситуации вынужденного билингвизма, не знают русского языка на необходимом для обучения уровне, поэтому не могут воспринять преподаваемый материал.

Преподавание русского языка становится необычайно сложным, так как требует от учителя знания приемов организации материала, специфичных для иноязычных учащихся, умения их уместного внедрения в урок, не ущемляя при этом интересы русскоязычных школьников

С чего же начать школьному учителю, как создать комфортные условия учащимся, чтобы они овладели русским языком?

В первую очередь учителю, работающему в смешанном (по уровню владения русским языком) классе, необходимо понять, что ведущими в курсе «Русский язык» для детей-билингвов становятся УУД, которые связаны с формированием интеллекта и коммуникативности.

В качестве результатов обучения детей, находящихся в ситуации вынужденного билингвизма, учитель русского языка должен видеть в первую очередь практические достижения:

- умение читать и высказываться (и на свободную, и на лингвистическую тему),

- умение опознавать изучаемые явления языка и речи,

- умение пользоваться словарем (найти справку в соответствующем словаре о значении, правописании, целесообразном употреблении того или иного слова).

Следовательно, обучение детей-билингвов строится на следующих принципах:

- принцип обязательной коммуникативной направленности обучения;
- принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и их различным сторонам;
- принцип единства приобретения знаний и умений и формирования их практического использования (взаимосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании) и, наконец,
- принцип соотнесенности с родным языком учащихся.

Что необходимо учитывать при построении урока русского языка в классе с обучающимися билингвами?

1. Обязательно включать в урок упражнения для формирования лексического словаря.

Объяснение значения слова это лишь первый этап в процессе обогащения словаря учеников-билингвов. Для того чтобы слово стало для ученика «своим», т.е. вошло в активный словарь, нужна долгая работа. При организации работы над новыми словами необходимо стремиться к тому, чтобы ученики усвоили как можно больше словосочетаний с изучаемыми словами и научились их использовать в различных речевых ситуациях. Поэтому сочетание словарной работы с работой над словосочетанием и предложением – необходимое звено в обучении русскому языку детей, для которых русский язык – не родной язык.

Помимо толкования значения отдельных слов могут быть использованы и такие способы обучения:

- показ предмета, действия или признака, называемого словом;
- предъявление соответствующей иллюстрации;
- перевод слова на родной язык;
- морфемный или словообразовательный анализ слова;
- обращение к этимологии слова;
- подбор синонимов и (или) антонимов;

- элементарное определение понятия на родном или русском языках.

2. Создание речевых ситуаций – это один из методических приемов, позволяющих эффективно работать над развитием речи.

Для этого на уроках по обучению детей –билингвоврусскому языку нужно чаще использовать коллективную форму работы. Достоинство этой формы работы состоит в том, что она значительно увеличивает объём речевой деятельности на уроках: ведь хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, а это самое главное в работе с такими учениками. Эта работа удобна для разыгрывания предлагаемых речевых ситуаций, которые побуждают их спросить или сказать что-либо на русском языке. Они помогают создать у детей запас наиболее употребительных русских слов и фраз для использования их в разговорной речи, расширяется объём доступных для понимания грамматических и синтаксических конструкций.

3. При обучении русскому языку как неродному активно используются правила-инструкции, разъясняющие закономерности русского языка и помогающие формировать языковую компетенцию школьников.

О мальчике, мужчине говорим он, а о девочке, женщине — она.

По-русски говорят: мальчик пришел, но — девочка пришла; мальчик большой, сильный, но — девочка большая, красивая, добрая.

4. У двуязычных детей есть одна особенность, которую необходимо обязательно учитывать учителю: закономерности русского языка они воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто и приводит к ошибкам. Такой перенос называется интерференцией. Задача учителя – преодолеть влияние родного языка, предупредить ошибки в русской речи.

В устной речи эта интерференция проявляется в системном нарушении речи:

- накопление лексики протекает замедленно и недостаточно чётко усваиваются понятия на русском языке;
- нарушен грамматический строй речи;
- недоразвита фонетико-фонематическая сторона речи;
- на примитивном уровне происходит развитие связной речи.

На последующих этапах обучения названные сложности приведут к нарушениям на письме (как надстройке над функциональной системой устной речи) в виде дисграфии и дизорфографии. В старших классах будет страдать и письменная речь.

Для избежания явлений интерференции необходимо **сопоставление языковых систем**. На основании методов сопоставительного анализа А.А.Реформатского была разработана технология сопоставления двух языковых систем: индоевропейской и тюркской. В ФГОС второго поколения русский язык рассматривается как один из индоевропейских языков.

К тюркской группе языков относятся (турецкий, азербайджанский (тюркский), туркменский, башкирский, казахский, киргизский, чувашский) .

На основе сопоставления оформляется паспорт языка учащегося - билингва. Паспорт является основой индивидуальной методики работы с обучающимися в процессе урока.

Учитель русского языка, в свою очередь, должен знать, на какие знания учащиеся могут опереться при изучении русского языка, знать материалы сопоставительной характеристики контактирующих языков на уровне звуковой системы, лексики и грамматического строя, случаи благоприятного и тормозящего воздействия родного языка на изучение русского.

Тюркская группа языков – характеризуется:

- отсутствием категории рода (распределение по родам связано с половыми различиями);

- не совпадает порядок слов;

- отсутствуют звуки Ъ, Ш, Щ, и все мягкие;

- нет логического и акцентного ударений); -

- наличие звуков русского языка, близких звукам родного языка (гласные Е, О, У, И);

- отсутствие вида глагола и др.

На основе сопоставительного анализа изучается фонетика

Русский язык Родной язык

Фонетика

Наличие мягких согласных Отсутствие мягких согласных

В настоящее время при обучении русскому языку как неродному используются следующие методические приемы:

Имитация, или подражание произношению речи учителя.

Показ или объяснение артикуляции при произношении

Сопоставление (или противопоставление) звуков русского языка между собой или со звуками родного языка.

Постижение слов с помощью фонетических ассоциаций.

Морфология

Например, при осмыслении учащимися глаголов движения отмечается, с одной стороны, что, как в родном, так и в русском языке эти глаголы обозначают способы передвижения, с другой – их отличие.

Глаголы движения

Тюркская	Индоевропейская
глаголы «едем» и «идем» передаются одним словом (например, в татарском: барабыз)	движение пешком – движение при помощи транспорта

Сопоставляя явления родной и русской речи, учитель создает условия, при которых учащиеся могут наблюдать особенности родного языка и русского языка в сравнении. Это поможет им преодолеть интерференцию.

Основываясь на сопоставительном методе изучается порядок слов в предложении, происходит обучение ударению.

Известно, что система языка формируется поэтапно: фонетика — морфология — синтаксис — лексика. Она вступает в противоречие с поэтапным формированием речевой деятельности, поскольку основная единица речи — фраза, произнесенная и услышанная, прочитанная или написанная учащимися, — содержит единицы всех ярусов языка: это и предложение, и слова, и морфемы, и фонемы. Таким образом, детям — билингвам — экстремально быстрые сроки приходится усваивать язык, минуя ступени поэтапного формирования системы языка.

Среди методов, используемых при обучении русскому языку детей — билингвов, можно выделить объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский.

Для объяснительно-иллюстративного метода обучения характерны такие приемы, как сообщение учителем фактов, чтение учащимися материала учебника, сопоставление фактов русского и родного языков, разбор готовой инструкции, коллективное составление схем и др.

Для репродуктивного метода важна система воспроизведения и повторения способа действия по заданиям учителя. Частично-поисковый метод предполагает разнообразие вопросов и заданий поискового характера на определенных этапах обучения

Таким образом, при построении урока изучения русского языка как неродного необходимо:

1. Скоординировать содержание образовательной программы по русскому языку в целях полноценного одновременного обучения русскому языку и детей-носителей языка, и детей - билингвов, в разной степени владеющих русским языком.

2. Регулярно включать в урок систему упражнений по усвоению лексического словаря.

3. Применять коллективные и групповые формы работы для создания и разыгрывания речевых ситуаций.

4. Использовать правила-инструкции, разъясняющие закономерности русского языка и помогающие формировать языковую компетенцию школьников.

5. Создать паспорт языка, основываясь на методике сопоставления языковых систем, использовать его как основу индивидуальной методики работы с обучающимися

Формирование и развитие языковой компетенции обучающихся, находящихся в ситуации билингвизма, на уроках гуманитарного цикла как фактор их личного становления

В "Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года" Правительства Российской Федерации в качестве одного из факторов, приобретающих особую важность, названы коммуникативность, способность к сотрудничеству.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования регламентирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника, что выражается не только в «готовности и способности осознанно, уважительно и доброжелательно относиться к другому человеку..., но и в готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания» [7].

Следовательно, формирование коммуникативной компетенции (то есть овладение всеми видами речевой деятельности) является важной для успешного обучения, способности человека решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения.

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции является языковая компетенция [1].

Языковая компетенция (языковая способность) определяется как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной [4].

В настоящее время в связи с многочисленными миграционными процессами в школах России появились обучающиеся, для которых русский язык не является родным языком, установилась динамичная тенденция двуязычия, то есть билингвизма. В общем, «знать много языков, понимать много культур, представлять несколько национальных стилей жизни – отнюдь не вредно, если всё это разумно сочетается друг с другом» [6].

Проблема заключается в следующем: часто язык образования отличается от родного языка обучающихся. В связи с этим возникла проблема развития речи детей, находящихся в ситуации вынужденного билингвизма.

Практика показывает, что обучающиеся-билингвы с трудом понимают не только значения отдельных слов, но и их эмоциональную окраску, оценочный характер; значения же тропов, фразеологизмов часто остаются для них и вовсе недоступными. В устной, и в письменной речи стремятся к упрощению конструкций, что, безусловно, обедняет её. Бедность словарного запаса становится серьёзным препятствием на пути овладения речеведческими умениями.

Обучение на неродном языке – сказывается на психологическом состоянии учеников, потому что требует от них не только умственного напряжения, но и

значительных волевых усилий. Возникают проблемы нейропсихологические: дисграфия, дислексия, нарушение фонетического слуха. Часто обучающиеся испытывают растерянность при пользовании вторым языком (языковой шок); стресс, тревогу, дезориентацию из-за различий культур, кроме того, наблюдается низкий уровень мотивации освоения языка, снижение самосознания, которое часто наблюдается у детей во время освоения второго языка.

Языковая компетенция формируется не спонтанно, а в условиях систематического обучения языку. Для повышения уровня владения обучающимися языковой компетенцией используется комплекс средств (приёмов и методов) эффективных и приемлемых для детей, находящихся в ситуации вынужденного билингвизма.

Во-первых, важно сформировать у обучающегося, находящегося в ситуации вынужденного билингвизма, мотивацию (коммуникативную потребность). Обучающийся ощущает, что, овладев тем или иным речевым умением, он расширяет свои возможности в общении и воздействии на других людей, поймёт, что овладение речью необходимо для самовыражения, для утверждения своего бытия в мире. С этой целью в процессе обучения используются следующие приемы: произношение вслух девизов на уроках, прочтение оригинальных стихотворений на различных этапах урока, использование репродукций картин и аудиозаписей, конкурсы и соревнования среди обучающихся.

Во-вторых, использование групповой формы работы особо важно при обучении детей - билингвов. В общении со сверстниками зарождается необходимость и всегда есть возможность встать на точку зрения другого человека, координировать его действия со своими, а за счет этого понимать другого человека. Частным случаем групповой совместной деятельности учащихся является работа парами.

Использование парной формы контроля позволяет решить одну важную задачу: обучающиеся, контролируя друг друга, постепенно учатся контролировать и себя, становятся более внимательными. Работа в парах или группах помогает организации общения, так как каждый ребенок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником, высказывать свою точку зрения, уметь договариваться в атмосфере доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, быть в сотворчестве равных и разных. Групповая поддержка вызывает чувство защищенности, обучающиеся-билингвы, плохо владеющие русским языком, преодолевают страх становятся более увереннее в своих силах.

Особое место в формировании языковой компетенции детей-билингвов отводится приемам театрализации: устное словесное рисование, чтение по ролям, работа с театральными терминами, составление «смысловых опор», работа с эпизодом для инсценировки, выбор музыкального и декорационного оформления сцены, посещение театра, «заочная экскурсия» в театр, просмотр спектакля, инсценировка, собственно театрализованная деятельность [5]. Театрализованная деятельность решает несколько задач: воспитание

коммуникативной культуры, развитие речи, творческих способностей у обучающихся (умения перевоплощаться, импровизировать, брать на себя роль).

Незаменимую роль в формировании языковой компетенции играет работа с текстом. Навык чтения по праву считается фундаментом всего образования. Полноценное чтение — сложный и многогранный процесс, предполагающий решение таких познавательных и коммуникативных задач, как понимание, поиск конкретной информации, самоконтроль, восстановление широкого контекста, интерпретация, комментирование текста и многое другое.

В педагогической практике при обучении детей-билингвов наиболее следующие приемлемы следующие приемы работы с текстом: редактор, раскрашивание текста, восстановление деформированного текста, пометки на полях, создание собственного высказывания, составление плана. Прием составления плана позволяет глубоко осмыслить и понять текст, что очень важно для обучающегося-билингва. Для построения плана целесообразно по мере чтения последовательно задавать вопросы «О чем здесь говорится?». Прием «Раскрой текст» помогает понять обучающемуся-билингву безграничные возможности русского языка, обогатить свою речь использованием определений.

Особую трудность для обучающегося-билингва составляют речеведческие понятия «текст», «тема текста», «основная мысль текста». Для правильного осмысления понятий используется один из приемов технологии развития критического мышления - составление синквейна. Это один из приемов технологии развития критического мышления.

Синквейн помог оживить уроки, внести элемент новизны. Прием явился мощным помощником в развитии мотивации к обучению. Кого-то привлекло звучное иностранное слово, кого-то – возможность стать поэтом, ведь получаются «почти стихи». Воодушевляла ребят и внешняя простота стихотворения: «Существительные, прилагательные и глаголы мы знаем!».

В методике обучения синквейн является быстрым, эффективным инструментом для анализа, синтеза и обобщения понятий и информации. Синквейн характеризуется как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат.

Вместе с тем синквейн помогает научиться осмысленно использовать понятия и определять своё отношения к рассматриваемой проблеме, используя всего пять строк. Учит излагать сложные идеи и чувства в нескольких словах.

Синквейн формирует способность резюмировать информацию, важное умение излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словами. С текстами – описаниями и повествованиями работаем коллективно. Каждый, предлагая свое слово, должен был убедительно обосновать выбор. «Без мотивировки никакие, даже очень уместные, предложения приниматься не должны, так как мотивация и есть главная развивающая атмосфера этих занятий» [3].

Слова только звучат, но ни одно из них не записывается на доске, не навязывается. Окончательный выбор за обучающимся: из общей копилки предложенных вариантов в свои тетради ребята записывают наиболее, на их взгляд, подходящие.

Так постепенно идет приближение к самому сложному и важному: выяснению авторского замысла, анализу собственных ощущений и переживаний.

Поэтому при использовании данного приема подбираю интересный текстовый материал и обучающимся-билингвам предоставляю необходимые речевые формулы. Таким образом, синквейн использую в качестве способа интерпретации чужого текста, способа конспектирования, сжатия информации. Обучающиеся создают оригинальные законченные произведения со своей специфической структурой. Конечно, каждый по-своему воспринимает прочитанное, увиденное, услышанное.

Следовательно, для работы с учениками-билингвами, предпочтительны следующие приёмы работы по формированию языковой компетенции:

- мотивационные: произношение вслух девизов на уроках, прочтение оригинальных стихотворений на различных этапах урока, использование репродукций картин и аудиозаписей, конкурсы и соревнования среди обучающихся;

- театрализации: устное словесное рисование, чтение по ролям, работа с театральными терминами, составление «смысловых опор», работа с эпизодом для инсценировки, выбор музыкального и декорационного оформления сцены, посещение театра, «заочная экскурсия» в театр, просмотр спектакля, инсценировка, собственно театрализованная деятельность;

- работы с текстом: редактор, раскрашивание текста, восстановление деформированного текста, пометки на полях, создание собственного высказывания, составление плана;

- технологии развития критического мышления - составление синквейна.

Рекомендации по развитию языковой компетенции детей-билингвов:

1. Научите ребенка высказывать свои мысли. Во время его ответа на вопрос задавайте ему наводящие вопросы.

2. Используйте на уроках различные виды игр, групповую работу для освоения материала, приемы театрализации.

3. Составьте для обучающихся-билингвов алгоритм пересказа текста, материала.

4. Приучите обучающегося-билингва самого задавать уточняющие вопросы по материалу, переспрашивать, уточнять.

Библиографический список

1. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников / Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. – М. : МГАФК, 2010.

2. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. М., 1983. С. 113 - 136.

3. Гин А. С. Приёмы педагогической техники. – Вита-Пресс. М.-2003

4. Давер М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва: Электронный журнал «Психологическая наука и образование» 2009, № 3 www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: box@psyedu.ru.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 М.: Изд-во стандартов, 2010.

5. Никонова, Н. И. Нетрадиционные уроки литературы в 5 классе [Текст] / Н. И. Никонова // Из опыта работы кафедры русского языка и литературы СОШ – 29 в режиме эксперимента. – Якутск, 2003.

6. Протасова Е.М. Русский язык для детей за рубежом. – Хельсинки. Материалы сайта. <http://gramota.ru>.

Ю.Н. Аристова

*учитель русского языка и литературы МБСКОУ школа-интернат № 11,
руководитель методического объединения,*

Речевое развитие детей с билингвизмом

Билингвизм (двухязычие) - это свободное владение двумя языками одновременно. Двухязычный человек способен попеременно использовать два языка, в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается.

Если родители не уделяют внимания речевому развитию ребенка, то есть не планируют на каком языке общаться с ребенком, смешивают языки, то ребенок будет делать много ошибок в обоих языках.

На процесс обучения влияет:

Возраст, в котором начато овладение вторым языком. Если ребенок, овладевает вторым языком в школьном возрасте, мы говорим о так называемом последовательном билингвизме. Он по-другому овладевает языком. В этом случае ребенок постоянно сравнивает два языка: звуки воспринимаются "по контрасту" со звуками первого языка. То же самое происходит и по отношению к грамматическим аспектам языка.

Каковы особенности речевого развития двухязычных детей?

- они позднее овладевают речью;
- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом сумма слов лексикона ребенка больше.
- при отсутствии систематического обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика
- могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;
- при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата не доминирующего родного языка.
- Термин **русский язык как неродной** многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны, средство многонационального общения народов России; с другой – учебный предмет, как в национальной, так и российской системе дошкольного, школьного, высшего образования. Преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного.

• **Специфика обучения** русскому языку как неродному, по сравнению с усвоением родного языка, заключается в ряде причин. Родным языком (**родной язык** – *язык родины, усваиваемый ребенком в раннем детстве путем подражания окружающим взрослым*; он учится первым, наиболее часто используется, человек владеет им задолго до поступления в школу).

Общением на неродном языке можно овладеть более эффективно при условии, что **обучение** носит характер **сотрудничества**, адекватно возрасту обучающихся; учебный материал, его формальные характеристики практико-ориентированы и приспособлены к нуждам обучающихся. Вместе с тем важно в обучении русскому языку как неродному достичь по возможности **сбалансированного двуязычия**. Недостаточный доступ к неродному языку порождает, в свою очередь, систему кризисов в овладении речью: первый кризис может проявиться при поступлении в школу, когда авторитет учителя и язык школьного обучения начинают играть существенную роль, а речь актуализируется через письменную форму выражения; второй кризис возможен в 12 – 14 лет, когда происходит осознание своей независимости и подросток решает сам, что для него важнее (в том числе - какой из языков); третий кризис может проявиться при вступлении во взрослую, самостоятельную жизнь, когда языковые приоритеты начинают определяться профессиональными интересами.

Обучение русскому языку как неродному – сложный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель / обучающий и ученик / обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления.

В задачу преподавателя русского языка как неродного входит:

- определение объема и содержания необходимого для усвоения материала
- организация учебных действий учащихся таким образом, чтобы они давали наилучший результат;
- побуждение учеников к деятельности, ее мотивирование;
- осуществление контроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся по усвоению неродного языка.

Цель обучения – заранее планируемый результат деятельности.

– предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, совершенствования культуры общения, приемов умственной деятельности;

– связывается с развитием всех сторон личности учащегося, его мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера.

Определяющими для методики обучения неродному языку являются **общедидактические принципы обучения** наглядность, сознательность,

доступность, посильность обучение неродному языку в следующей системе рекомендаций:

- а) от простого к сложному;
- б) от легкого к трудному;
- в) от известного к неизвестному;
- г) от близкого к далекому.

Личностно-ориентированный подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Разработаны различные **учебные стратегии** – действия и операции, используемые учащимися для оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти и процессов пользования накопленной информацией:

Дедуктивный подход в обучении неродному языку представляет собой путь от формы к ее реализации, от общего к частному. Дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода и его модификаций: учащийся выучивает правило, а затем в соответствии с ним выполняет упражнения.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как неродному ориентирует педагога на использование системы методов, в основе которых лежит деятельностный тип обучения.

Это 1) методы, обеспечивающие овладение русским языком (практические, репродуктивные, проблемные, поисковые, словесные, наглядные, дедуктивные, индуктивные);

2) методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, проблемные ситуации и др.);

3) методы контроля и самоконтроля (опрос, письменная работа, тест и др.).

Содержание обучения реализуется в игровой обстановке таким образом, чтобы усилить мотивацию к использованию русского языка как нового, развивать вербальное, словесное творчество, способствовать формированию умений коммуникативно-адекватно вести себя в детском коллективе.

Этапы освоения русского языка могут соотноситься со следующими приемами работы педагога:

- употребление педагогом определенного языкового или речевого явления;
- повторение, понимание, заучивание его ребенком;
- употребление языкового или речевого явления в запрограммированном контексте в соответствии с замыслом взрослого;
- самостоятельное употребление ребенком изучаемого языкового или речевого материала сначала обособленно, затем в сочетании с другими языковыми единицами.

Отбор содержания обучения русскому языку как новому осуществляется с учетом таких моментов, как:

- **актуальность** содержания обучения для повседневной жизни ребенка;
- **культурно-значимого** содержания обучения;

- упорядоченный **отбор** языкового и речевого материала, пробуждающий интерес у маленьких учащихся, позволяющий заложить основы правильного звукопроизношения, грамматики, коммуникации;

- соотнесение с **возрастом** детей, изучающих русский язык как новый, и особенностями их развития; организация занятий таким образом, чтобы погрузить ребенка в речь (методика погружения);

- использование в восприятии, понимании, активизации материала опоры на физические действия (движения, игры);

- работа в маленьких группах (8-10 человек) и использование различных форм совместной деятельности: слушания, совместного чтения, рассказа-обсуждения, развивающих способность к сотрудничеству;

- преобладание устного способа предъявления материала;

- выделение в качестве одного из основных параметров овладения новым языком объем и состав активного и пассивного словаря, контроль за его использованием; изучение в игровой форме словообразования, словосложения, сочетаемости слов;

- обучение основам поведения (жестам, мимике,) и умению пользоваться ими; возможности языка: долгота звука (*о-о-очень хорошо*), высота и громкость голоса, тон, ударение;

- активное и адекватное использование: картинок, рисунков, фотографий, подчеркиваний, шрифта и др.

Урок русского языка как неродного

Урок представляет собой основную организационную единицу учебного процесса; назначение урока состоит в достижении завершенной, но промежуточной цели обучения. Как правило, урок проводится с постоянным составом учащихся и строится с учетом программы обучения. Под **системой уроков** подразумевается серия практических занятий, объединенных одной темой, целью.

Урок русского языка как неродного – наряду с практической целью – реализует общеобразовательные и воспитательные цели применительно к конкретным условиям обучения: характеристика учащихся как возрастной группы, уровень владения языком и т.д.

Урок русского языка как неродного имеет свою **специфику**: в отличие от других предметов его основная **цель** связана с формированием **коммуникативной компетенции** учащихся. В связи с этим методисты выделяют его следующие ключевые черты:

- речевая направленность, т.е. обучение в условиях, адекватных условиям будущей коммуникативной деятельности;

- функциональность;

- ситуативность;

- индивидуализация процесса обучения;

- мотивация,

Содержание и требования к уроку:

1) урок должен предусматривать не только накопление информации, но и ее применение на **практике**;

2) урок может и должен быть **вариативным** по структуре и приемам обучения;

3) одним из базовых требований к уроку является его **научность**, т.е. соответствие современному уровню лингводидактической мысли, педагогики, психологии;

4) существенной стороной урока – при групповой (коллективной) форме работы учащихся – является **индивидуализация** обучения – условие, обеспечивающее работу каждого учащегося в доступном темпе, стимулирование способностей и создание учебной перспективы в отношении конкретного обучающегося;

5) будучи своего рода педагогическим произведением, урок должен отличаться **целостностью**, внутренней **взаимосвязанностью** частей, единой логикой развертывания деятельности педагога и учащихся;

6) соблюдая основные требования к уроку, педагог вносит в осуществление этих требований и в сочетание компонентов урока свой методический «почерк», свое **искусство**, ориентируясь в то же время на характеристику учащихся и целевые установки практического занятия;

7) урок обязан обладать **внутренней логикой** с четким переходом от одной части урока к другой в соответствии с лингводидактической целью и закономерностями процесса обучения (под внутренней структурой урока подразумеваются шаги, обуславливающие движение к достижению цели урока);

8) на уроке должны осуществляться как планомерное **повторение**, так и систематический **контроль** освоенного, что позволит учителю находить рациональные пути к развитию учебных достижений учеников;

9) главный **критерий качества** урока состоит не столько в разнообразии тех или иных видов работы, сколько в достижении целей урока, в динамике обучения;

10) применение **технических средств обучения** – с целью повышения продуктивности обучения – не должно быть случайным, «оказиональным», но должно быть систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач;

11) неперенный и обязательный аспект проведения урока – воспитательное и позитивно-эмоциональное воздействие на учащихся; все компоненты урока: содержание, средства, условия, педагог и т.д. призваны обладать **нравственно-воспитательным потенциалом**;

12) предпосылкой реализации вышеперечисленных требований, условием эффективности обучения является личность учителя, сочетающая в себе языковую, коммуникативно-речевую, поведенческую, профессионально-педагогическую культуру общения.

Построение урока русского языка как неродного, или его композиция, представляет собой ряд сменяющихся этапов, в которых разные виды деятельности обучающихся и обучающихся следуют один за другим. **Этап урока** – отно-

сительно самостоятельная его часть, имеющая промежуточные по отношению к общей цели занятия задачи (цель). Этап урока связан также с практической реализацией на занятии того или иного метода обучения.

Традиционно принято рассматривать следующие этапы, компоненты урока:

- организационный момент; установка и цель урока;
- введение нового материала;
- тренировка; формирование навыков и их контроль;
- формирование и развитие умений во всех видах речевой деятельности;
- оценка деятельности учащихся;
- формулирование и запись домашнего задания.

Специфика урока неродного языка проявляется в его **произвольном планировании**, т.е. преподаватель имеет возможность варьировать компоненты урока, определять их последовательность. Так, если педагог придерживается в обучении принципов прямого метода и считает, что учащийся овладевает неродным языком бессознательно, как и родным, то на уроке отсутствует этап введения, презентации материала. Если педагог полагает, что исправление ошибок отрицательно сказывается на обучении, он минимизирует или видоизменяет этап контроля.

В традиционном построении урока организационная, или вводная, часть урока имеет важное значение: учащиеся настраиваются на работу, активизируются зрительный, слуховой, артикуляционный анализаторы, учащиеся воспринимают установку педагога на усвоение конкретного программного материала. Вместе с тем в реальной практике не всегда используются данные рекомендации: не подготовив учащихся к деятельности, игнорируя мотивационный потенциал вводной части, преподаватель сразу же переходит либо к проверке домашнего задания, либо к объяснению нового языкового явления и т.д. Начало урока лучше связать с **фронтальной работой** – организационной формой деятельности, в которую включается весь учебный коллектив; это снимает чувство напряжения, позволяет вначале «распределить ответственность» за качество речи между учениками. Фонетическая зарядка, короткая беседа вводит группу в атмосферу русского языка.

Главные задачи решаются в основной части урока: введение материала – языкового, речевого, его тренировка, закрепление, активизация в устной и письменной речи.

Заключительная часть урока, как правило, посвящается подведению итогов работы, разъяснению домашнего задания и его сути: это не повторение пройденного, а углубление и расширение знаний, навыков, умений в ходе самостоятельной работы.

Педагогическое взаимодействие на уроке русского языка как неродного включает разнообразные типы социально обусловленных вербальных и невербальных контактов, в которые вступают субъекты учебного процесса – обучающиеся и обучающий.

Успех учения и обучения зависит от того, насколько действия и приемы педагога отвечают интересам и потребностям учащегося, мотивируют его дея-

тельность, стимулируют выполнение учебных действий. Несоответствие целей и обучающих действий педагога потребностям учеников приводит к непониманию, конфликтам, возникновению коммуникативных и поведенческих неудач, барьеров в овладении новым языком.

Организация уроков русского языка для детей-билинггов.

Занятия по русскому языку как новому, неродному организуются, с одной стороны, в той логике и последовательности, которая соответствует возрастным особенностям детей и поэтапному усвоению материала, с другой – в соответствии с тематикой обучения. При планировании деятельности учитываются: слова, которые следует ввести в речь; слова, которые следует повторить и ввести в контекст предложения, игры, используемые при работе над языковым материалом; наглядные материалы; определяется система заданий на отработку фонетических, грамматических навыков, отбираются стихи, песни, загадки и др., выстраивается материал с учетом его чередования и этапов урока, продумывается реальный и воображаемый план урока.

Единицами урока для детей-билинггов можно считать упражнение в форме игры – языковой или речевой, требующее создания особой ситуации. Если обучающая сторона игры переплетается с естественной игровой потребностью ребенка, занятие легко организуется как чередование работы в зоне ближайшего развития с работой в зоне активного употребления, повторения пройденного и стимулирования отсроченных перспектив коммуникации.

Примеры упражнений:

Вопросно-ответная работа. Обмен вопросами и ответы на них – характерная черта речевого общения, в том числе между учителем и учениками и между самими учениками в процессе обучения. Вопросы, которые задает учитель, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, используются для вовлечения обучающихся в иноязычное речевое общение.

В методике обучения иностранцев две основные группы вопросов – коммуникативные и контрольные – включают в себя разные подвиды, получившие в учебной практике особые, отражающие их суть названия. Так, в зависимости от языковой формы, то есть от лексико-грамматической структуры, различают:

- общие вопросы;
- специальные вопросы;
- альтернативные вопросы;
- разделительные вопросы.

В зависимости от когнитивной сложности ответа различаются:

- вопросы закрытого типа, или конвергентные вопросы;
- вопросы открытого типа, или дивергентные вопросы.

Вопросы закрытого типа, как правило, предполагают единственный верный ответ, который может быть сформулирован кратко. Такие вопросы чаще всего выполняют контролирующую функцию. Вопросы открытого типа не подразумевают единственно правильного ответа и вызывают различные личностные ответы и реакции. Они более сложны в когнитивном плане, служат стимулом к порождению высказывания.

Восстановление – учебно-методический прием, согласно которому учащиеся выполняют учебно-речевые действия преднамеренно деформированного текста. Деформация целого текста производится учителем путем предварительного удаления из них языковых единиц либо нарушения логического порядка в связном тексте и предъявления его в виде разрозненных фрагментов. Прием восстановления реализуется учащимися в следующих видах упражнений: заполнение пропусков, дополнение, перегруппировка. Восстановление лежит в основе упражнения, содержащего задание найти в тексте преднамеренно вставленные дополнительные элементы, удалив их, воссоздать текст в его первоначальном виде. Реконструкция текста или ситуации общения может происходить при парной или групповой работе.

Языковые, условно-речевые, речевые упражнения

Наглядные пособия – это реальные и специально созданные для целей обучения изображения предметов и явлений; они способствуют формированию у учащихся правильных представлений и понятий, выработке у них осознанных и прочных навыков и умений; используются на различных этапах обучения; при объяснении нового учебного материала, закреплении, во время повторения изученного материала и проверки учебных достижений учащихся. Наглядные пособия должны соответствовать содержанию учебных программ и учебников, методам и приемам обучения, возрастным особенностям учащихся, удовлетворять определенным учебно-научным, эстетическим, техническим и другим требованиям.

Обучение русскому письму детей-билингвов

По мнению методистов, грамотность в письменной речи на родном языке повышает уровень овладения русским письмом, поскольку позволяет лучше осмыслить этот процесс. Многие дети-билингвы несимметрично владеют письменной формой речи: нередко непонимание при чтении не так заметно, как ошибки в письменной речи. Чтобы научиться читать, нужен определенный период времени, тренировка, дальше утратить это умение практически невозможно. Напротив, чтобы уметь писать, необходимо не только выучить правила, удерживать их в памяти, но и постоянно осваивать новые формы письма, контролировать правильность этого процесса.

Навыки письма, как известно, связаны со зрительной, ручной моторной памятью, а также слуховой (хотя и в меньшей степени).

Явления смешения систем родного и неродного письма встречаются у всех билингвов:

- путаются прописные и строчные буквы;
- если по правилам родного языка на письме пропускаются какие-то буквы, то они пропускаются и в неродном языке, либо вставляются там, где их не должно быть.

Писать билингву приходится реже, чем читать и добиться совершенства в области письма труднее. Возникающие на письме ошибки можно разделить на систематические и окказиональные, случайные.

К типичным (систематическим) ошибкам можно отнести:

- а) написание наречий по аналогии с частицами – через дефис (*по-этому*),
- б) отсутствие мягкого знака в окончании глаголов 2-го лица и существительных женского рода;
- в) отмечается контаминация (*отценка*), гиперкоррекция (*предидуший*);
- г) опускаются знаки препинания, например, вопросительный знак (что может быть допустимо в родном языке при наличии вопросительного слова);
- д) смешиваются приставки **пре** и **при**, **н** и **nn**;
- е) путается значение слов (*абитуриент* в Европе – человек, окончивший школу, в русском словарном обиходе – человек, поступающий в вуз),
- ж) не учитывается узус, контекст и сфера употребления слов (*взять в библиотеке книгу на прокат*);
- з) вызывают затруднения паронимы (*одеть – надеть, удачный – удачливый, земной – земляной*) и т.д.

Современные способы обучения детей письму (грамоте) предполагают большое разнообразие подходов. Детям можно давать задания писать друг другу письма. Записывать и рисовать свои и чужие рассказы, обозначать рисунком и словами, что они хотят узнать; использовать электронную почту; завести альбом с личной историей или историей своей семьи, с рассказами о семейных и национальных праздниках, об увлечениях, интересных событиях.

Эффективное развитие двуязычия нуждается в особо продуманной методике. В неорганизованной ситуации билингвизм, формирующийся стихийно, будет зависеть от случайных факторов и преимущества детского возраста в усвоении русского языка как нового могут быть не использованы полностью.

Т.А. Баранникова
учитель начальных классов МБСКОУ школа-интернат № 11

О сформированности лексико-грамматического строя детей с билингвизмом

Под лексико-грамматической стороной речи понимают словарь и грамматически правильное его использование. Известно, что грамматический строй это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, а на синтаксическом уровне определяется умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Уверенное владение русским языком является залогом успешной социализации и адаптации детей в обществе.

Речевое общение осуществляется по законам данного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения. Уровень владения русским языком у де-

тей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Приступая к коррекционной работе с данной категорией учащихся, педагогу следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям языка. Следует иметь ввиду явление интерференции, сущность которого заключается в переносе особенностей родного языка в иностранный (русский). Например, в армянском языке отсутствуют фонемы ы и щ, в языках тюркской группы – щ, ц, в, ф. В таких языках, как армянский, азербайджанский, татарский, башкирский, якутский отсутствует категория рода имен существительных, а прилагательные не изменяются по числам и падежам. В якутском языке после слов “нет”, “сколько”, “много”, “мало”, а также после всех числительных употребляется именительный падеж единственного числа. Сказуемое в якутском языке всегда ставится в конце предложения (“Мальчик в школу пошёл”, “Лампа на столе стоит”). В армянском языке предлоги находятся после слова, к которому они относятся. У детей эти особенности проявляются в ошибках согласования прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными (“новый ручка”, “один строчка”, “мой мама”); в нарушении согласования существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени (“девочка упал”, “пальто висел”); в нарушении управления и связанным с ним неверным употреблением предлогов (“мяч взяли под стол” - вместо “из-под стола”).

Существующие программы и учебники рассчитаны на русскоязычных детей. Естественно, двуязычный ребенок часто оказывается не в состоянии понять содержание текста. В ряде случаев значение непонятого слова можно приблизительно восстановить по контексту или ситуации речи. Но это удается сделать не всегда. Задания в некоторых учебниках зачастую формулируются таким образом, что в их сути не могут разобраться даже русскоязычные дети, но им в случае затруднения могут помочь собственные родители. Дети - билингвы такой поддержки, как правило, лишены, поскольку их родители, которых по тем или иным причинам жизнь заставила переселиться в Россию, обычно знают русский язык еще хуже, чем их дети.

Из всех направлений изучения русского языка в классе с многонациональным составом учащихся лексическая работа является наиболее значимой. Ограниченность словарного запаса детей-мигрантов неизбежно приводит к трудностям в усвоении ими не только русского языка, но и других учебных предметов, где от ученика требуется свободное владение лексикой и осознанное употребление слов и словосочетаний. Особенности речевого развития моих учащихся и отсутствие специально разработанных заданий для нерусских детей в школьных учебниках русского языка привели меня к методическому переосмыслению данной проблемы и поиску путей ее решения.

Какими приемами следует пользоваться для решения этой задачи? Какой избрать материал? Как помочь детям-мигрантам освоить русский язык? Каковы общие подходы к лексической работе в классах с многонациональным составом учащихся?

Основные задачи коррекционной работы:

1. обогащать и уточнять словарный запас детей;
2. формировать навыки словообразования и словоизменения;
3. учить произносить слова различной слоговой сложности;
4. обучать правильному согласованию различных частей речи;
5. отрабатывать понимание пространственного значения предлогов;
6. обучать правильному грамматическому оформлению предложений;
7. учить свободно пользоваться приобретенными навыками в самостоятельной речи;
8. воспитывать терпимость и взаимоуважение в условиях межнационального общения.

Для усвоения законов языка и системы лингвистических понятий ребенку необходим определенный словарный запас, пополнить который можно, лишь проводя систематическую специальную работу. Лексика детей обогащается и за счет расширения их представлений об окружающем мире. Особенность знакомства младших школьников со значениями многих слов состоит в использовании натуральной или предметной наглядности. Помимо названного приема толкования значения отдельных слов могут быть использованы и такие: показ предмета, действия или признака, называемого словом; предъявление соответствующей иллюстрации; морфемный или словообразовательный анализ слова; обращение к этимологии; подбор синонимов и (или) антонимов; элементарное определение понятия на родном и русском языках.

Объяснение значения слова – это лишь первый этап в процессе обогащения словаря. Для того чтобы слово стало для ученика «своим», т.е. вошло в активный словарь, нужна долгая, кропотливая работа. Чем большим количеством анализаторов воспринимается слово, тем оно прочнее запоминается детьми. Поэтому каждое слово необходимо провести через сознание школьника несколько раз, включая его в разные контексты и использовав различные приемы (чтение слова орфоэпически и орфографически, поиск слова и его толкования в словаре, запись слова, составление словосочетаний и предложений, выбор слова из ряда других и др.).

На занятиях изучаются все базовые параметры грамматики русского языка: предложные конструкции (предлоги); различные типы предложений; падежные конструкции; согласование различных частей речи; словообразование и словоизменение и т.п. Подбор лексико-грамматических тем, их последовательность определяется физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи при общем ее недоразвитии, также учитываются ошибки интерференции, характерные для ребёнка, речь которого формируется в условиях двуязычия.

Важное место во всей системе формирования лексико-грамматических средств языка занимает работа над предложением. В ходе занятий формируется умение конструировать предложения по заданному слову, группе слов, идет закрепление умения правильно устанавливать связи между словами: дополнять пропущенные слова в предложении, пропущенные окончания в словах, восста-

навливать деформированные предложения (слова даются в исходной форме). Следует чаще давать задания на реконструкцию предложений, т.е. учить распространять или сокращать их. Для эффективного усвоения детьми-билингвами учебного материала в ходе каждого занятия делается произносительный акцент на изучаемой грамматической форме, т.е. выделяется голосом предлог, окончания существительных, прилагательных мужского и женского рода и т.п.

Проанализировав всё вышеизложенное, я пришла к выводу, что необходимо начинать обучать детей-билингвов русскому языку как иностранному с помощью специальных дидактических игр.

Можно дать несколько рекомендаций по организации игровой деятельности.

1. Учитель, готовя игру, должен четко сформулировать две цели. Первая – скрытая учебная цель. Она формулируется и последовательно достигается, но не сообщается учащимся. Вторая цель – игровая, ставится перед учащимися, и сообщается, как они могут ее достичь.

2. Перед игрой целесообразно дать ученикам образцы нужных словесных форм, предложить проговорить их хором. В случае, если даются творческие задания, учитель должен быть уверен, что речевые возможности учащихся достаточны для их выполнения.

3. Организация игры может натолкнуться на некоторые трудности. Вначале дети неохотно соглашаются участвовать в ней. Задача учителя – увлечь их, заинтересовать. Постепенно класс увлекается игрой, и внимание преподавателя переключается на пассивных учеников.

4. Чтобы игра не закончилась слишком быстро, учитель должен предложить дополнительные условия в целях активизации речи. Если же игра затягивается, так как учащиеся не могут найти нужного решения, не могут понять условий игры, преподаватель должен быстро прийти на выручку подсказкой ответа, другой формулировкой задачи, привлечением внимания к главной цели.

5. Если учитель включает игру в занятие, то ее лучше проводить во второй половине урока, как поощрение за проделанную учебную работу, о чем и сообщается учащимся: «Вы хорошо поработали, а теперь давайте отдохнем, поиграем».

6. Игра должна быть логически связана с материалом урока, с его темой.

7. Победителей в играх надо поздравлять, аплодировать им, хором скандировать: «Молодцы!» и т.п., приветствовать их, как будто они одержали победу в спортивных соревнованиях.

Многие игры не предполагают победителя. Их цель – внести разнообразие в процесс обучения. Игра оживляет урок, делает его интересным, вносит элементы развлечения.

И.Н. Москаленко
учитель немецкого языка МБСКОУ школа-интернат № 11,
руководитель методического объединения классных руководителей

Игровые методы обучения детей с билингвизмом на предметах образовательной области «Филология»

Россия – полилингвоэтнокультурное государство, и это дает колоссальные дополнительные возможности для реализации целей и задач межкультурного обучения и формирования у обучающихся межкультурной компетенции. Организуя межкультурное обучение, нацеленное на формирование у обучающихся наряду с коммуникативной также и межкультурной компетенции, следует уделять должное внимание родной лингвоэтнокультуре обучающихся. Собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Осваивая новые культурные феномены, обучающийся расширяет возможности своего отражения, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа. Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность.

Специфика обучения неродному языку, в том числе и русскому языку как иностранному, – в его особом характере, связанной со спецификой объекта обучения, которым является речевая деятельность на неродном языке.

Формирование речевых умений и навыков – основная цель обучения неродному языку. Главное требование к формированию речевых умений – постоянная речевая практика, организация на занятии всех видов и форм речевого общения, соответствующих потребностям и интересам учащихся.

Каждый, кто изучает иностранный язык, должен в первую очередь овладеть лексикой данного языка, т.е. словарным запасом, необходимым для общения на иностранном языке. Без владения лексикой невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей. Поэтому лексика занимает особое место в системе обучения языку. Овладеть лексикой, значит усвоить (запомнить) некоторое количество лексических единиц. Число таких единиц зафиксировано в Госстандарте и программах по русскому языку. Так, лексический минимум элементарного уровня владения языком составляет 760 единиц. По наблюдениям американского методиста Р. Ладо, знание 1000 слов обеспечивает понимание до 94 % учебного иноязычного текста, а владение 3000 слов позволяет понимать до 80 % любого иноязычного текста.

Как утверждают российские методисты, владение 500 словами достаточно для построения высказывания из 6—7 фраз и участия в диалоге из 5—6 реплик, а также понимания несложного 10 кета. Владение же 3000 лексических единиц обеспечивает понимание до 95 % любого иноязычного текста.

Работа над развитием лексического навыка зависит от того метода преподавания, который использует учитель на уроке. В соответствии с современным коммуникативным методом обучения иностранному языку новые лексические единицы должны вводиться, где это только возможно, в контекстах, прибли-

женных к реальным ситуациям общения и соответствующих интересам данной возрастной группы учащихся. Чтение вслух и последующее заучивание наизусть списков слов, состоящих из иностранных лексических единиц и их перевода на русский язык, нередко даже без примеров употребления, что часто предлагалось учебниками и использовалось в языковой практике, не является целесообразным и противоречит цели обучения иностранному языку (которая заключается в практическом овладении иностранным языком или «достижении минимального достаточного уровня коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах»). Ведь в реальном процессе коммуникации мы редко используем отдельные слова, мы их подбираем, связываем друг с другом в предложения и высказывания в соответствии с той ситуацией общения, в которой мы находимся. Кроме этого, разные слова в разных контекстах могут иметь совсем разные значения. Поэтому необходимо с самого начала обучения иностранному языку вводить учащихся в эти реальные ситуации общения или, по меньшей мере, имитировать их, показывая на практике, как употребляется новая лексика. Только в этом случае учащиеся имеют возможность «прочувствовать» новый для них язык, развивая при этом языковую догадку, помогающую в дальнейшем при развитии рецептивных видов речевой деятельности. При обучении русскому языку как неродному учащиеся уже находятся в ситуации иноязычного общения, поэтому освоение новых лексических и грамматических единиц проходит быстрее.

Игровой метод имеет богатый обучающий и психотерапевтический потенциал. Игра создает умственное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения. Игра посильна практически каждому ученику, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в языке. Компетентность в решении игровых задач усиливает мотивацию к изучению языка. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий – все это дает возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую употреблять в речи слова неродного языка. Постепенно снижается тревожность и скованность, появляется позитивный образ самого себя.

Применение игрового метода обучения способствует выполнению важных задач по обучению русскоязычной лексики, детьми овладевающих неродным русским языком как иноязычной:

1. Связать зрительный образ и фонетическую форму слова.

Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения:

- Назови изображенные на картинке предметы.
- Подбери к картинке подходящее слово и прочти его.
- Впиши недостающие буквы или буквосочетания в слова. Прочти получившиеся слова.

– Игра с карточками.

2. Запомнить графическую форму слова.

Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения:

- Составь слова из слогов и запиши их.

- Составь слова из букв и соотнеси слово с картинкой.
- Впиши недостающие буквы или буквосочетания в слова. Прочти получившиеся слова.

3. Определять значение и смысл языковой единицы.

Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения:

- Найди лишнее слово, прочти его, объясни свой выбор.
- Решение кроссворда.

4. Формировать сочетания слов смыслового характера.

Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения:

- Соотнеси слово и прилагательное. Составь словосочетания и запиши их.

5. Тренировать учащихся в выборе нужного речевого варианта.

Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения:

- Составь словосочетания. Запиши их.
- Составь предложения. Запиши их.

6. Активизировать речемыслительную деятельность ученика.

Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения:

- Заполни таблицу-анкету. Озвучь полученные данные.

7. Тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях реального общения.

Для решения данной задачи можно использовать следующие упражнения:

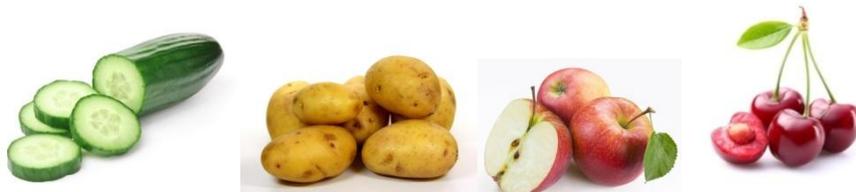
- Ролевая игра.

Рассмотрим примеры вышеназванных упражнений.

Упражнение 1.

Назови изображенные на картинке предметы.

Задача: запомнить фонетическую форму слова, связать зрительный образ и фонетическую форму слова.



Упражнение 2.

Составь слов из слогов и запиши их.

Задача: запомнить графическую форму слова.

яб	фель
карто	рец
гру	локо
пер	ноград
огу	дор
ви	сик
поми	та
капус	ша

Упражнение 3.

Составь слова из букв и соотнеси слово с картинкой

Задача: запомнить графическую форму слова.

о, б, о, л, я, к

я, и, в, ш, н

г, ц, у, р, о, е

р, о, и, м, о, д, п



Упражнение 4.

Подбери к картинке подходящее слово и прочти его.

Задача: связать зрительный образ и фонетическую форму слова.



апельсин

вишня

яблоко

клубника

Упражнение 5.

Впиши недостающие буквы или буквосочетания в слова. Прочти получившиеся слова.

Задача: запомнить графическую и фонетическую форму слова.

вин_град, апе_син, яб_око, к_ртофель, п_мидор, гру_а, морко_, арбу_

з, о, о, ль, ш, вь, о, а

Упражнение 6.

Найди лишнее слово, прочти его, объясни свой выбор.

Задача: определять значение и смысл языковой единицы.

Яблоко, груша, огурец, слива, ананас.

Упражнение 7.

Игра с карточками.

Задача: запомнить фонетическую форму слова.

Учитель готовит для игры карточки с картинками на одной стороне и словом на обратной стороне. Карточки раскладывают на столе картинками вверх. Ученик берет карточку и называет слово. Если он не может назвать слово, переворачивает карточку, читает и кладет обратно.

Упражнение 8.

Реши кроссворд.

Задача: определять значение и смысл языковой единицы.

Виды кроссвордов могут быть разными:

- в качестве вопросов могут быть даны прилагательные, характеризующие слово;
- слова даны под кроссвордом, ученику необходимо самостоятельно его заполнить;

- филлворд. Ученику нужно найти слово и вычеркнуть его.

Ученику можно предложить составить кроссворд самостоятельно.

Упражнение 9.

Соотнеси слово и прилагательные. Составь словосочетания и запиши их.

Задача: формировать сочетания слов смыслового характера, тренировать учащихся в выборе нужного речевого варианта

яблоко	красный, круглый, сочный
клубника	зеленый, длинный,
помидор	круглый, красный, зеленый, сладкий, кислый
огурец	красный, сочный, сладкий

Упражнение 10.

Составь предложения.

Задача: тренировать учащихся в выборе нужного речевого варианта

Мы сварили компот из	огурцы
Я испекла пирог из	картофель
В овощном отделе продают	вишни.
В салат мы порезали	яблок

Упражнение можно усложнить, предложив ученику самому согласовать существительное в нужном числе и падеже.

Упражнение 11.

Заполни таблицу-анкету. Озвучь полученные результаты.

Задачи: активизировать речемыслительную деятельность ученика, тренировать ученика в употреблении лексики с ситуации общения.

Имя	Что любит?	Почему?

Для выполнения задания ученику необходимо опросить своих одноклассников, учителей.

Упражнение 12.

Ролевая игра «В магазине».

Задача: тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенной к естественной обстановке, развивать речевую реакцию.

Учитель делит учащихся на две группы. Одна группа – продавцы, другая – покупатели.

Заранее подготавливаются карточки, на которых указывается сумма, которую может потратить каждый покупатель и минимальная цена товара для продавцов. Все карточки должны быть разными. После игры каждый ученик озвучивает свои результаты.

Например:

Огурцы – 10 рублей Помидоры – 12 рублей Яблоки – 5 рублей	Огурцы – 9 рублей Помидоры – 13 рублей Яблоки – 4 рублей
---	--

Сливы – 7 рублей	Сливы – 8 рублей
Купить: огурцы помидоры яблоки Сумма: 40 рублей	Купить: огурцы помидоры сливы Сумма: 50 рублей

И.Н. Москаленко
учитель немецкого языка МБСКОУ школа-интернат № 11,
руководитель методического объединения классных руководителей

Игровые методы обучения лексическому материалу обучающихся воспитанников, находящихся в состоянии вынужденного билингвизма

Каждый, кто изучает иностранный язык, должен в первую очередь овладеть лексикой данного языка, т.е. словарным запасом, необходимым для общения на иностранном языке. Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Лексика – это совокупность слов (словарный запас) того или иного языка. Слова, которые человек использует в своей речевой практике, устной и письменной, составляют его активный словарный запас. Чем богаче и разнообразнее словарный запас человека, тем легче пользоваться ему языком.

Работа над развитием лексического навыка зависит от того метода преподавания, который использует учитель на уроке иностранного языка. В соответствии с современным коммуникативным методом обучения иностранному языку новые лексические единицы должны вводиться, где это только возможно, в контекстах, приближенных к реальным ситуациям общения и соответствующих интересам данной возрастной группы учащихся. Чтение вслух и последующее заучивание наизусть списков слов, состоящих из иностранных лексических единиц и их перевода на русский язык, нередко даже без примеров употребления, что часто предлагалось учебниками и использовалось в языковой практике, не является целесообразным и противоречит цели обучения иностранному языку (которая заключается в практическом овладении иностранным языком или «достижении минимального достаточного уровня коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах»). Ведь в реальном процессе коммуникации мы редко используем отдельные слова, мы их подбираем, связываем друг с другом в предложения и высказывания в соответствии с той ситуацией общения, в которой мы находимся. Кроме этого, разные слова в разных контекстах могут иметь совсем разные значения. Поэтому необходимо с самого начала обучения иностранному языку вводить учащихся в эти реальные ситуации общения или, по меньшей мере, имитировать их, показывая на практике, как употребляется новая лексика. Только в этом случае учащиеся имеют возможность «прочувствовать» новый для

них язык, развивая при этом языковую догадку, помогающую в дальнейшем при развитии рецептивных видов речевой деятельности.

Большую роль при обучении лексике играет правильно подобранный учителем способ семантизации новых лексических единиц, раскрытия их значения. Самый популярный способ - это перевод на родной язык. Но этот способ можно применять только при условии, если слова на иностранном и родном языках имеют одинаковые, идентичные значения и употребление. Перевод также рекомендуется, если языковой уровень учащихся не является достаточным для одноязычных способов семантизации. Однако он не развивает языкового мышления учащихся, поэтому в распоряжении учителя находятся также и другие методы объяснения значения новой лексики: невербальные (например, при помощи картинок или соответствующих предметов, мимики и жестикуляции); объяснение через контекст; при помощи синонимов/антонимов/перефразирования и др. Выбор учителя зависит от многих факторов: типа новой вводимой лексики, возраста учащихся, их языковых знаний, времени, учебной цели и т.д. Главное – преподаватель иностранного языка должен пытаться при любой возможности, в данном случае при обучении лексике, развивать и поощрять фантазию и языковую догадку учащихся.

Игровой метод имеет богатый обучающий и психотерапевтический потенциал. Игра создает умственное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения. Игра полезна практически каждому ученику, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в языке. Компетентность в решении игровых задач усиливает мотивацию к изучению языка. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущение полезности заданий – все это дает возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую употреблять в речи слова иностранного языка. Постепенно снижается тревожность и скованность, появляется позитивный образ самого себя.

Применение игрового метода обучения способствует выполнению важных задач по обучению иноязычной лексики:

- 1) Создание психологической готовности учащихся к речевому общению
- 2) Обеспечение естественной необходимости многократного повторения лексического материала
- 3) Тренировку учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к спонтанной речи.
- 4) Познакомить учащихся с новыми словами и их сочетаниями;
- 5) Тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
- 6) Активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- 7) Развивать речевую реакцию.

Обучение лексическим навыкам осуществляется в соответствии с тремя этапами:

- 1) Введение нового слова и его первичное воспроизведение
- 2) Ситуативная тренировка и создание лексических речевых связей в однотипных речевых ситуациях

3) Создание динамичных лексических речевых связей, то есть обучение комбинированию знакомых лексических элементов в различных речевых ситуациях.

При введении (семантизации) лексики учитель может использовать переводные или беспереводные методы. Но, выбирая тот или иной метод, он должен руководствоваться:

- характером слова;
- уровнем облученности детей;
- этапом обучения.

Переводные методы – перевод слова на родной язык обычно абстрактных понятий или перевод слова с комментариями (обычно слова, которые расходится в семантическом значении).

Беспереводные методы:

1) семантизация существительных путём демонстрации обозначаемых предметов или их изображений на картинке, фотографии или их изображения на доске с помощью графопроектора способом «кроки» («скелетный рисунок») и соответствующего многократного названия слова изолированно в назывном или ситуативном (контекстуальном) связанном предложении;

2) семантизация глагола с помощью иллюстративных движений рисунком «кроки» на доске, картинке, диапозитиве, с помощью видеоклипа;

3) семантизация прилагательных путём показа (демонстрации) различных предметов или их изображений, имеющих ярко выраженное качество (цвет, размер, форму, рисунок, узор);

4) семантизация числительных с использованием картинок с разным числом предметов или самих предметов, а так же часов, календаря таблицы, расписания и так далее;

5) семантизация наречий с помощью различных указателей (часов – рано, часто, географической карты – далеко, кинофрагментов);

6) семантизация местоимений с участием обучаемых (личные и притяжательные местоимения), с использованием различных предметов, специальных рисунков;

7) введение предлогов с использованием соотнесения предметов в классе, специальных рисунков, на которых предметы расположены по-разному в отношении других предметов, или один предмет находится в разной связи с другими предметами, для динамичной смены места предметов можно использовать магнитную фланелевую доску;

8) введение междометий с помощью проигрываемых или рисованных ситуаций (комиксов). Следует обратить внимание на существенное различие в произношении междометий независимо оттого, что внешне они могут быть схожими с междометиями в родном языке. Междометия – элемент спонтанной речи, и это приводит в иноязычной речи к замещению их междометиями из родного языка;

9) дефиниция, то есть толкование слова на обучаемом языке;

10) введение слов, используя синонимы или антонимы.

Тренировка учащихся в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости. Все лексические упражнения делятся в соответствии с этим на две категории, направленные на:

– запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой

– формирование сочетаний слов смыслового характера.

Упражнения первой категории:

– Назвать изображенные на картинке предметы.

– Выбрать из ряда слов одно, соответствующее данной ситуации (теме).

– Исключить из ряда слов слово, не соответствующее данной ситуации (теме).

– Образовать с выделенным словом другие предложения по образцу.

– Дополнить предложение (или заполнить пропуски в предложении) подходящими словами; слова даны под чертой или приводятся учащимися по памяти.

– Употребить в данном предложении синоним к выделенному слову.

– Придать предложению противоположный смысл, употребив вместо выделенного слова антоним.

– Поставить вопрос к высказыванию (в вопросе предполагается употребление нового слова).

– Ответить на вопрос, употребив новое слово.

Вторую категорию тренировочных лексических упражнений составляют упражнения в построении сочетаний, например:

– Какие глаголы можно употребить с немецкими словами ...;

– Соотнесите слова в колонках, чтобы получились правильные сочетания;

– Подберите из «разбросанных» слов сочетания.

Рассмотрим примеры вышеназванных упражнений.

Упражнение 1.

Это упражнение подходит для введения и закрепления новой лексики по теме. Учитель заранее подготавливает список новых слов и раздает ученикам. Учащимся предлагается составить краткие предложения с названиями фруктов (письменно в тетради). Например: DerApfelstreif. DieBirneistlecker. Затем один учащийся читает свое предложение, другой переводит.

Упражнение 2.

Ученикам предлагается заполнить небольшую таблицу-анкету. При этом им разрешается перемещаться по классу. Ученики задают вопросы и записывают ответы.

Например:

Name	Was magst du?	Warum?
Viktor	Kirschen	süß
Tanja	Pfirsiche	lecker
...		

Далее ученики обобщают полученные данные: ViktormagKirschen. Siesindsüß.

Упражнение 3.

Учащимся предлагается соотнести слово с его определением. Например:

der Apfel	rund, süß, grün/ rot, saftig
die Erdbeere	reif, rot, lecker, klein
...	

Также учащимся можно предложить самостоятельно определить качества фруктов.

Упражнение 4.

Ученикам предлагается составить слова из слогов и записать их с переводом. Например:

Ap-, Erd-, Pfir-, Wal-, Kir-, Bir-, Pflau-, Weintrau-, -ne, -fel, -beere, -sich, -nuss, -traube, -me, -sche.

Упражнение 5.

Ученикам предлагается составить слова из букв и записать их с переводом. Например:

l, p, a, e, f h, i, p, s, i, f, c, r a, n, s, s, w, l, u e, r, i, k, c, s, h
(der Apfel) (der Pfirsich) (die Walnuss) (die Kirsche)

Упражнение 6.

Ученикам предлагают подобрать к картинке подходящее слово.



die Orange



die Kirsche



der Apfel



die Erdbeere

Упражнение 7.

Ученикам предлагается вписать недостающую букву или буквосочетания в слова. Например:

die Bir_e, die W_ntraube, die Kir_e, der A_fel, die Pfl_me
ei, sch, n, au, p

Упражнение 8.

Ученикам предлагается найти лишнее слово и объяснить свой выбор. Например:

Der Apfel, die Weintraube, die Birne, der Pfirsich

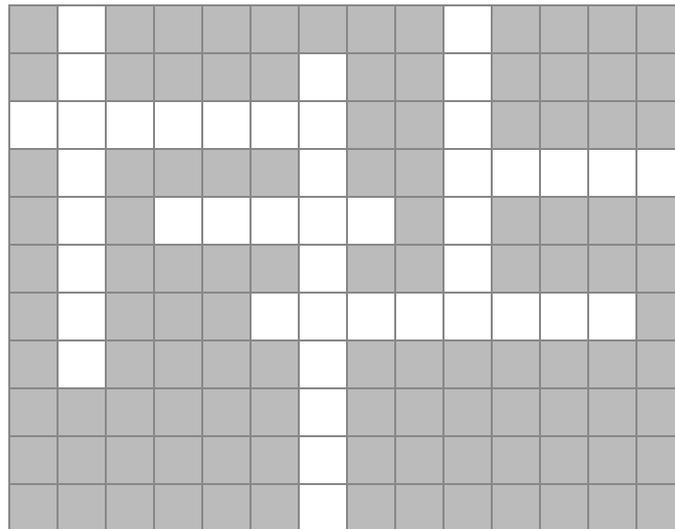
Лишнее слово «die Weintraube», потому что остальные фрукты растут на дереве.

Упражнение 9.

Учитель готовит для игры карточки со словами (и картинками) + перевод на обратной стороне из расчета один комплект на трех учеников. Учащиеся раскладывают карточки и читают слова по-немецки и переводят по-русски.

Возможен и другой вариант игры. Все карточки кладутся в центр стола. Дети по очереди берут поодой, читают немецкий/русский вариант слова и соответственно переводят на другой язык (русский/немецкий). Если ученик правильно перевел слово, он кладет карточку рядом с собой, если не знает перевода, то возвращает карточку в центр стола. Выигрывает тот, у кого окажется больше всех карточек.

2. Учащимся нужно заполнить кроссворд словами, данными под кроссвордом.



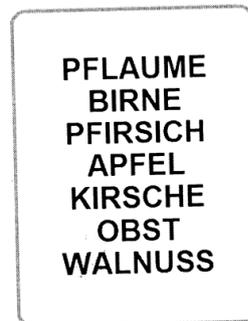
Apfel, Birne, Erdbeere, Kirsche, Pfirsich, Pflaume, Weintraube

3. учащимся нужно найти слова в филлворде.

Obst

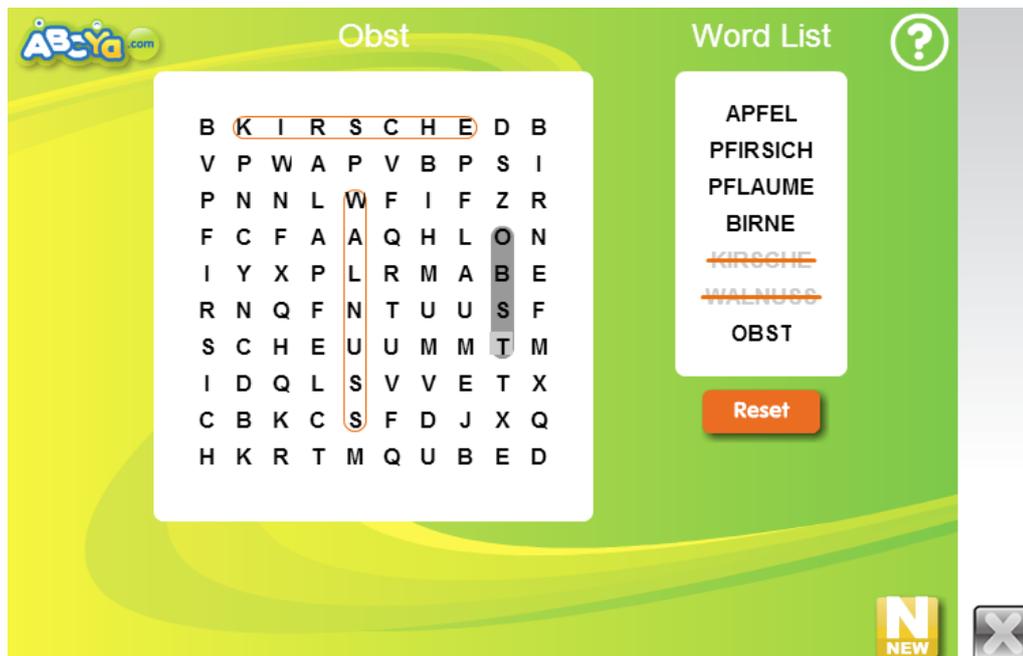


Word List



Кроссворды легко составлять на сайте <http://cross.highcat.org>.

Филлворды можно составить на сайте http://www.abcy.com/make_a_word_search. Здесь предлагается распечатать кроссворд после его составления. Также можно его решить на компьютере.



Л.А.Шиманская
 заместитель директора по учебно-воспитательной работе
 МБСКОУ школа-интернат № 11, руководитель лаборатории

**Результаты работы лаборатории «Психолого-педагогическое
 сопровождение интеграции детей с билингвизмом в региональное
 образовательное и социокультурное пространство»
 в 2014-2015 учебном году**

В рамках заседаний лаборатории «Психолого-педагогическое сопровождение интеграции детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство» был разработан и утвержден план работы на 2014-2015 учебный год.

Работа осуществлялась по направлениям:

1. Научно-методическое.
2. Учебно-методическое.
3. Организационно-методическое.

Научно-методическое направление работы заключалось в поисках интегрированных, предметных и индивидуально-ориентированных методик работы обучающихся с билингвизмом.

На основе разработанных критериев, а именно, «Психологический статус», «Клинический статус», «Логопедический статус», «Лингвистический статус», «Образовательный статус», «Социальный статус», сформированы карты готовности к интеграции в социум двух обучающихся с билингвизмом младшего школьного возраста (3 класс) и одного обучающегося с билингвизмом старшего школьного возраста (7 класс).

Психологический и логопедический статус сформирован на основе психологических, логопедических характеристик детей с билингвизмом, подготовленных психологами и логопедами, коллегиальных заключений ПМПК, медицинских заключений.

По критерию «Социальный статус» определены значения степени выраженности социальных компетенций.

Критерий «Образовательный статус» способствовал выявлению степени освоения основной образовательной программы в предметной области «Филология».

Разработанная членами рабочей группы карта готовности к интеграции в социум обучающихся с билингвизмом, подкрепленная балльной оценкой, определяет уровни готовности к интеграции в социум: критический, предостаточный и достаточный.

Определение уровня готовности способствует выбору технологии работы с определенной группой обучающихся.

Вывод: предложенная схема карты готовности к интеграции в социум обучающихся с билингвизмом окажет значительную помощь классным руководителям и учителям-предметникам в планировании дальнейшей работы с обучающимся.

Учебно-методическое направление работы заключалось в апробации методик коррекционно-образовательной деятельности с детьми, овладевающими неродным русским языком.

Коррекционно-развивающее направление

Учителями-логопедами и учителями образовательной области «Филология» проведен сопоставительный анализ родных языков обучающихся и русского языка на уровне структурных единиц языка: звуковой системы, лексики и грамматического строя. На основании данной работы проведен отбор методик для организации коррекционно-развивающего процесса. Обучающиеся с билингвизмом вовлекались в различные виды деятельности.

Учителями – логопедами организовано проведение индивидуальных логопедических занятий, на которых у обучающихся с билингвизмом уточнялось звукопроизношение, развивалось фонематическое восприятие, уточнялся лексико-грамматический строй русской речи.

На уроках русского языка, литературы, немецкого языка учителя организовывали работу по расширению словаря детей с билингвизмом, умению определять тему текста, формулировать основную мысль текста, извлекать нужную информацию из предложенного текста.

Результатом работы явилось участие обучающихся с билингвизмом во всероссийском конкурсе «Родное слово», во всероссийском конкурсе «В слове – сила», в интеллектуальном марафоне краеведческой направленности, конкурсе «Классики-3 класс», получение дипломов участников и диплома лауреата конкурса «В слове – сила».

Работа по данному направлению сопровождалась проведением обучающих семинаров, открытых уроков учителей по обмену опытом внутри образовательно-

го учреждения. В рамках заседаний лаборатории было проведено обсуждение результатов работы учителей - филологов по организации отбора содержания образования для детей с билингвизмом основной школы по образовательной области «Филология».

Результатом работы явились статьи учителей:

1. «Формирование языковой компетенции обучающихся с билингвизмом как одно из условий социализации» Шиманская Л.В.
2. «Некоторые аспекты проблемы социализации детей с билингвизмом в условиях СКОУ5 вида» Фомина Г.И.
3. «Формирование универсальных учебных действий у обучающихся – билингвов на уроках географии и биологии» Добрынина Н.В.

Подготовлены выступления учителей на городском совещании с применением видеоматериалов:

1. «Формирование лексического навыка на уроках немецкого языка с детьми, находящимися в ситуации вынужденного билингвизма в основной школе», Москаленко И.Н.
2. «Речевое развитие обучающихся-билингвов», Аристова Ю.Н.

В течение 2014-2015 учебного года продолжалась работа над определением терминологического поля проблемы.

Организованы индивидуальные консультации для воспитателя Абитовой С.Т., являющейся билингвом и имеющей высшее образование по специальности «Преподаватель башкирского языка», с целью привлечения к работе лаборатории и определения проблемы глазами специалиста-билингвиста.

В течение ноября – декабря регулярно проводились индивидуальные консультации, корректирующие направление работы учителей с детьми-билингвами.

В течение 2014-2015 учебного года проведены три городских семинара следующей тематики:

1. «Индивидуальные (групповые) образовательные программы социализации и образования детей с неродным русским языком в условиях билингвизма»
- 2.
3. «Включение детей с билингвизмом в русскоязычное социокультурное пространство через внеурочную деятельность в условиях общеобразовательных организаций»

В течение 2014-2015 учебного года проведено 32 заседания лаборатории, решения заседаний лаборатории отражены протокольно.

Тезаурус по проблеме

«Интеграция детей с билингвизмом в региональное образовательное и социокультурное пространство»

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Билингвизм (двуязычие) — способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках.

1. Естественный билингвизм — тип билингвизма, выделяемый на основании способа овладения вторым языком: второй язык билингва является усвоенным, а не выученным, как при искусственном билингвизме.

2. Искусственный (вынужденный) билингвизм – вид билингвизма, при котором второй язык усваивается не естественным путем (через контакты с носителями языка), а является выученным языком (через учителя), а сам билингв практически не использует (или использует sporadически) выученный язык для постоянного общения с его носителями.

Второй язык – язык, которым индивид овладел после родного. Впоследствии в зависимости от жизненной ситуации этот язык может остаться функционально вторым, а может стать функционально первым.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Интеграция(образовательная) – процесс включения ребенка с особыми образовательными потребностями (*в нашем случае дети-билингвы*) в социальную среду образовательной организации, в учебную и общественно полезную деятельность, адекватные взаимоотношения со сверстниками. адаптация к ее нормам и требованиям, активной познавательной деятельности.

Мигранты, вынужденные переселенцы – мигрирующие лица, вынужденные мигранты, появляющиеся вследствие экономической нестабильности, национально-этнических конфликтов, углубления процессов распада государственности. Б. наделены определенными психологическими особенностями, находящими выражение в специфическом мировосприятии (прим. иностранные граждане обладают равными с гражданами Российской Федерации правами на получение дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования на общедоступной и бесплатной основе).

Начальное общее образование в РФ – формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни).

Основное общее образование в РФ – становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, эстетического вкуса и здорового образа жизни, высокой культуры межличностного и межэтнического общения, овладение основами наук, государственным языком Российской Федерации, навыками умственного и физического труда, развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению).

Региональное образовательное пространство – совокупность образовательных организаций, предоставляющих услуги общего и дополнительного образования.

Региональное социокультурное пространство – совокупность специальным образом организованных, структурированных, социализированных образовательных сред, выполняющих функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры.

Родной язык – базовое понятие психологии, демографии, этнологии, лингводидактики, социолингвистики и речеведения. Оно важно для выработки стратегии овладения языком, для поиска оптимальных методов обучения, для исследования языковой (речевой) компетенции личности, видов и типов ее билингвизма, анализа языковой ситуации в многонациональном государстве.

Социальная и психологическая адаптация детей с билингвизмом – приобщение обучающихся к новой культуре, традициям и обычаям, ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе.