



Сборник материалов содержит статьи участников семинара, проведенного в РУДН 14 марта 2019 г. и собравшего участников из разных регионов России. В основополагающих докладах на Пленарном заседании, практико-ориентированных сообщениях в рамках Круглого стола, стендовых докладах сотрудников ФКП РКИ РУДН затронут широкий круг вопросов обучения детей мигрантов русскому языку/ на русском языке в полиэтничном классе. Сборник адресован широкому кругу специалистов.



Второго Всероссийского научно-практического семинара для учителей образовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ



СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ ВТОРОГО ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ



Москва, 2019

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
ВТОРОГО ВСЕРОССИЙСКОГО
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С
ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ
УЧАЩИХСЯ**

14 марта 2019 г.

Под общей редакцией Т.М. Балыхиной

**Москва
Российский университет дружбы народов
2019**

Рецензенты

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного довузовского образования Подготовительного факультета для иностранных граждан Московского педагогического государственного университета
Е.А. Хамраева

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования Института развития образования Свердловской области, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета *Н.А. Юшкова*

Редакционная коллегия

доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской Академии Наук, Российской Академии Естествознания, Лауреат премии в области образования России, научный руководитель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *Т.М. Балыхина;*

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.А. Юрманова;*

кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой лингводидактики и тестологии факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *М.С. Нетёсина.*

Материалы второго Всероссийского научно-практического семинара для учителей образовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся / под общ. ред. Т.М. Балыхиной. – Москва: РУДН, 2019. – 150 с.: ил.

Сборник материалов содержит статьи участников семинара, проведенного в РУДН 14 марта 2019 г. и собравшего участников из разных регионов России. В основополагающих докладах на Пленарном заседании, практико-ориентированных сообщениях в рамках Круглого стола, стендовых докладах сотрудников ФПКП РКИ РУДН затронут широкий круг вопросов обучения детей мигрантов русскому языку/ на русском языке в полиэтническом классе.

Сборник адресован широкому кругу специалистов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ		5
ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ДЕКАНА ФПКП РКИ РУДН		7
МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ		
Арзуманова Р.А.	Обучение детей-инофонов русскому языку: трудности и пути их преодоления	12
Гершинкова Ю.В.	Дети в ведении УВКБ ООН: текущие вопросы защиты и доступа к образованию	27
Дощинский Р.А., Некрылова С.Л.	Русский родной язык – новый предмет в школе	33
Красных В.В.	Трансляция культурных констант в школьном обращении: ложное "упрямство" или объективная необходимость в современном глобальном мире?	40
Романов Д.А., Кряж С.В.	Некоторые теоретические проблемы успешной социокультурной адаптации билингвов и носителей второго языка в ходе лингводидактического процесса	54
Шорина Т.А., Саматова Л.М.	Поликультурное образование в РФ: опыт, цели, задачи	64
МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА		
Гагарина А.А.	Развитие связной речи у детей мигрантов с помощью изобразительных средств	73
Гасымова Р.С.	Диалог культур в культуре диалога (программа развития толерантности)	79
Гилева Т.В.	О роли системы дополнительного образования в социально-культурной адаптации детей-мигрантов	87
Грекуленкова Ю.С.	Теория и практика обучения детей мигрантов музыке как средству их социализации в поликультурной образовательной среде	102
Зуева О.Н., Бынзар О.Н., Сергеева А.Д.	Использование аутентичного видео материала на уроках французского языка в средней школе	110
Камынина В.Л.	Методы и приемы обучения русскому языку в полиэтническом классе (из опыта работы)	118
Курбатов Р.И.	«Перелетные дети». Как интегрировать детей в систему российского образования	127
Печурова Е.А.	Из опыта работы по социокультурной адаптации иностранных обучающихся	137
Салимбаева О.А.	Дети мигранты. Особенности работы в начальной школе	145
Феррер А.	Сравнительно-сопоставительный анализ языковых форм (на примере индоевропейских языков) как научная основа преподавания иностранного языка в полиэтническом классе	151
Харченкова Т.Л.	О некоторых аспектах исследования поликультурного	160

Чернова Л.В., Дорофеева О.А.	образовательного пространства Средства наглядности и их использование в работе по формированию активного словаря	168
---------------------------------	--	-----

МАТЕРИАЛЫ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ

Балыхина Т.М., Юрманова С.А., Нетёсина М.С., Кролевецкая И.В., Соловьёва Ю.С., Свиридова А.Э.	РКН для детей мигрантов как одно из направлений научно-методической школы ФПКП РКИ РУДН	176
Аульбекова Г.Д., Куликова Е.Ю., Китаева М.В.	К вопросу о целях и перспективах прохождения разными категориями граждан (взрослыми и детьми) лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному за пределами Российской Федерации (из опыта Казахстана)	186
Юрманова С.А.	К вопросу об оптимизации языкового оформления учебных материалов	192
Нетёсина М.С.	Форма и содержание аттестации слушателей программы ДО «Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности»	199
Кролевецкая И.В.	Электронный тренажер по русскому языку как составляющая «ситуации успеха» для детей мигрантов (уровень начальная школа)	209
Анисимов В.Е., Борисова А.С., Соловьёва Ю.С.	Кинофильм как инструмент формирования российского культурно-языкового пространства в полиэтническом классе	222

ПРЕДИСЛОВИЕ

14 марта 2019 года в Российском университете дружбы народов с успехом прошёл ВТОРОЙ ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ.

Инновационные процессы, происходящие в российской системе образования, напрямую затрагивают и деятельность нашего факультета. Мы стремимся создавать условия для эффективного повышения квалификации современного педагога-русиста, сочетать в своей работе уважение к традициям с разработкой новаторских идей, а также готовность экспериментировать и всемерно способствовать решению задач просвещения, распространения и популяризации русского языка и культуры.

Всероссийский научно-практический семинар для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся – именно такое мероприятие, где научная и педагогическая общественность обсуждает проблемы преподавания русского языка в поликультурных классах. Ставшие ежегодными, и Первый, и Второй, семинары традиционно собрали участников из разных регионов Российской Федерации, ведущих вузов Москвы и зарубежья, школ Москвы и Московской области, Тулы, Армавира.

Проблематика семинара нашла отражение в основополагающих докладах на Пленарном заседании. На семинаре этого года выступили представители высших учебных заведений:

- Ереванского государственного университета;
- Московского педагогического государственного университета;
- Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова;
- Российского университета дружбы народов;
- Московского центра развития кадрового потенциала образования;
- Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого;
- Оренбургского государственного университета;
- РГПУ им. А.И. Герцена;
- Уральского государственного юридического университета;
- Института развития образования Свердловской области;
- Армавирского государственного педагогического университета и др.

В обсуждениях на Круглом столе участвовали педагоги из различных учебных заведений: школ Москвы, Московской области, Тулы, Армавира.

Сообщения сотрудников ФПКП РКИ РУДН были представлены в виде стендовых докладов.

К участникам семинара были обращены приветствия различных российских и зарубежных вузов:

Приветственное слово от **Матевосян Лианна Бениаминовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации факультета русской филологии Ереванского государственного университета, Армения

Приветственное слово от
**Оренбургского
государственного
университета**

Просвиркина Ирина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета

Приветственное слово от
**Армавирского
государственного
педагогического
университета**

Безруков Андрей Александрович – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой отечественной филологии и журналистики Института русской и иностранной филологии Армавирского государственного педагогического университета

Чернова Любовь Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики Армавирского государственного педагогического университета

Дорофеева Ольга Алексеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики, руководитель центра информационной политики Армавирского государственного педагогического университета, член Союза журналистов России

Приветственное слово от
**Уральского
государственного
юридического
университета**

Юшкова Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета

Специальными гостями семинара стали Гершинкова Юлия, ассистент по работе с сообществами Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев, представившая доклад «Дети в ведении УВКБ ООН: текущие вопросы защиты и доступа к образованию, и Воропай Евгения Владимировна, заместитель руководителя центра гуманитарного образования по редакционно-издательской работе АО «Издательство «Просвещение» с сообщением «Издательство «Просвещение» – учителю русского языка (обзор учебников и учебных пособий)».

Сборник материалов семинара содержит статьи участников, в которых затронут широкий круг вопросов обучения детей мигрантов русскому языку/ на русском языке в полиэтничном классе.

Редакционная коллегия

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО ДЕКАНА ФПКП РКИ РУДН

Дорогие коллеги!



Ежегодный **ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ** проводится в рамках разработанного научно-методической школой ФПКП РКИ РУДН направления, связанного с методикой обучения школьных учителей, которые работают с детьми мигрантов и новых соотечественников. Актуальность тематики для **российских школ** и педагогов обусловлена увеличением количества учебных коллективов, где наравне с российскими школьниками учатся дети мигрантов, дети-билингвы. Мероприятие адресовано специалистам в области преподавания русского языка и иных предметов, работающим в поликультурном классе.

Тематика семинара не случайна и традиционно включает следующие вопросы.

- ✓ Подходы к преподаванию русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся: традиции и новации.
- ✓ Методы и приемы обучения русскому языку в полиэтническом классе.
- ✓ Условия успешной социокультурной адаптации билингвов, детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности.
- ✓ Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин как фактор формирования образовательной среды.
- ✓ Проблемы культурно-языковой адаптации детей мигрантов.

- ✓ Психологические основы личностного включения в российский социум.
- ✓ Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку как средство социализации.

Традиционным стал формат семинара и порядок выступлений участников: основополагающие доклады на Пленарном заседании; практико-ориентированные материалы Круглого стола, представленные учителями школ, молодыми исследователями; Стендовые доклады сотрудников ФПКП РКИ РУДН.

На **Пленарном заседании** рассматриваются традиционные и новые подходы к преподаванию русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся.

В рамках секционных заседаний и **Круглого стола** участники научного мероприятия обсуждают методы и приемы обучения русскому языку в полиэтническом классе, обмениваются опытом успешной социокультурной адаптации билингвов, детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности. Особое направление в работе семинара составляет проблематика лингводидактического сопровождения общеобразовательных дисциплин. Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку как средству социализации также традиционно является предметом обсуждения специалистов – российских и зарубежных учёных и практиков.

Каждый год факультет приглашает учёных, педагогов к **обсуждению и обмену научными теориями, концепциями, гипотезами, педагогическими идеями, подходами, уникальным опытом преподавания в полиэтническом классе.**

Так, участниками **Первого Всероссийского семинара**, состоявшегося 16 февраля 2018 года, стали представители **вузов, школ и других образовательных организаций России, Казахстана, Армении.** Широка российская география Первого семинара: **Москва, Оренбург, Новосибирск, Санкт-Петербург, Белгород** и др. Прозвучали выступления учёных ведущих вузов, среди которых **МГУ имени М.В. Ломоносова, Сибирский федеральный университет, Новосибирский государственный технический университет, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Московский государственный педагогический университет.**

Результатом мероприятия стал «Сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся», включивший 29 статей и составивший 248 страниц.

В 2019 году тематикой Второго семинара (14 марта) стали общие и частные вопросы интеграции и адаптации детей мигрантов, билингвов в принимающее общество; проблемы формирования поликультурного пространства российской школы; вопросы обучения русскому языку в полиэтническом классе; средства социокультурной адаптации детей мигрантов в контексте основного и дополнительного образования; подходы, методы и приёмы обучения детей с неродным русским языком в начальной школе.



Выступления на Пленарном заседании известных учёных, представляющих ведущие вузы России, – А.Д. Дейкиной, В.В. Красных, Д.А. Романова, В.Д. Янченко, О.Е. Дроздовой, О.В. Синёвой, Р.А. Дошинского – вызвали живой интерес учительской аудитории, задав высокий уровень профессионального общения.

В режиме Круглого стола педагоги из различных учебных заведений (Воскресная армянская школа имени Месропа Маштоца город Домодедово; АНОО "Лицей "Ковчег-XXI". Проект "Перелетные дети"; Школа 2120; Московская область городской округ Домодедово Чурилковская СОШ; г. Домодедово МАОУ Домодедовская СОШ 6; Школа № 460; "Школа №1583 им. К.А. Керимова"; МАУ ДПО "Центр

развития образования" Управления образования Администрации г.о. Домодедово; колледж при Тульском институте ВГУЮ (РПА Минюста РФ) и др.) обменялись мнениями по тематике семинара в рамках названных секций.

Участники семинара – всего более 50 человек – отметили **актуальность** данного мероприятия, важность иметь **площадку для обсуждения проблем** преподавания русского языка и на русском языке в полиэтнических классах, обмена опытом, теориями, концепциями, выработки общих стратегий решения существующих в данный момент методических и организационных вопросов в рамках указанной проблематики, а также обозначили целесообразность **создания Всероссийской научно-педагогической ассоциации «Русский язык в условиях культурно-языкового многообразия современной России»**, координатором работы которой стал бы РУДН.

Актуальность и востребованность этого направления аргументируют продолжение и масштабирование деятельности факультета, посвящённой научно-методическому и методическому обеспечению процесса адаптации и интеграции детей мигрантов в российскую образовательную систему, их социализации в российском обществе.

*С уважением, кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов
Светлана Александровна Юрманова*

Материалы пленарного заседания
МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ



ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Арзуманова Раиса Аркадьевна

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедры русского языка,

Медицинский институт Российского университета дружбы народов

e-mail: arzumanova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам обучения детей мигрантов русскому языку в российской школе. Даны определения понятий «учащиеся-билингвы» и «учащиеся-инофоны». Представлены прогнозируемые языковые, культурные, методические трудности в усвоении русского языка. Рассматриваются приёмы и средства обучения.

Ключевые слова: дети-инофоны, обучение русскому языку, прогнозируемые трудности.

Одна из актуальнейших проблем современного российского образования – обучение русскому языку детей мигрантов. С проблемой языковой адаптации таких учащихся российская система образования впервые столкнулась более 20 лет назад. Уже тогда прогнозировалось, что число учащихся-мигрантов будет расти. В современной российской школе их количество увеличивается ежегодно. Это связано с непрерывными миграционными процессами, происходящими в стране. Россия, испытывая острую потребность в низкоквалифицированной рабочей силе, является одним из крупнейших мировых центров по приему трудовых мигрантов. Большая часть трудовых миграций приходится на крупнейшие российские города: Москву и Санкт-Петербург.

В школах столицы России обучается около 60 тысяч детей мигрантов. Почти в каждом классе такие учащиеся составляют от 10% до 16%. Больше всего приезжих школьников из Азербайджана, Армении и Грузии (22,6%), за ними идут дети внутренних мигрантов из Дагестана (11%), и, наконец, на третьем месте в списке находятся выходцы из стран Центральной Азии (8,5%). Такие данные были получены в ходе исследования, которое было проведено Институтом образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). В последние годы ввиду политических событий к списку этих стран прибавилась Украина.

Всех учащихся-мигрантов можно разделить на две группы:

– **учащиеся-билингвы** – это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. Для учащихся-билингвов русский язык является почти родным. Как правило, такие учащиеся коммуникабельны, они свободно говорят по-русски, пишут

грамотно, не испытывают затруднений в использовании официально-делового, публицистического, научного стилей речи.

– **учащиеся-инофоны** – это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали. Учащиеся-инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, т.к. дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе же учащиеся-инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности.

Анализ литературы позволил выделить **трудности**, обусловленные поступлением в школу учащихся-инофонов. Условно их можно разделить на **три группы**: культурные, языковые и методические.

К культурным трудностям относят:

1. Отсутствие у методистов и педагогов знаний национально-культурных традиций учащихся мигрантов. Незнание особенностей культуры учащихся может привести к непониманию причин поведения ребёнка.

2. Чувство оторванности мигранта от своей национальной культуры. Серьезный фактор, влияющий не только на адаптацию ребёнка-мигранта в новой среде, но и на его эмоциональное состояние, на его мироощущение, что, в свою очередь, может привести к хронической неуспеваемости и неадекватному поведению.

Учащийся воспринимает русскую культуру через призму своей национальной культуры, что нередко порождает трудности и ошибки, нарушающие процесс коммуникации. По меткому замечанию немецкого исследователя Г. Фишера мы имеем в данном случае дело с так называемой «страноведческой интерференцией», которая особенно очевидна в поликультурной среде. [5]

3. Явление «культурного шока».

Суть культурного шока заключается в конфликте «своих» и «чужих» культурных норм и ценностей. Собственно говоря, культурный шок - это состояние растерянности, беспомощности, вызванное потерей обычных ценностных ориентиров и неспособностью поступать правильно, адекватно внешней среде [6].

К языковым трудностям можно отнести следующее:

1. Языковой барьер.

Знание или незнание языка, на котором ребёнку предстоит не только общаться в повседневной жизни, но и получать образование

(русский язык становится для них рабочим), существенно влияет на адаптацию и самоидентификацию в детском коллективе.

2. Явление интерференции.

Проблема интерференции является одной из основных в методике преподавания русского языка в национальной аудитории; с ней соотносятся вопросы типологии ошибок, выявления их причин, поиска оптимальных путей предупреждения и коррекции речевых нарушений.

3. Низкий уровень языковой компетенции.

«Языковая компетенция – это сложная психологическая система, включающая в себя, помимо усвоенных в ходе специального обучения сведений о языке, накопленный в повседневном использовании языка речевой опыт и сформированное на его основе чувство языка». Такое определение состава языковой компетенции было предложено Е.Д. Божович. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Именно языковая и коммуникативная компетенции способствуют формированию умений и навыков речевого общения. Следовательно, компетенция для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения речевого общения [3].

Низкий уровень языковой компетенции делает затруднительным, а в некоторых случаях невозможным, способность орудовать правилами выражения мыслительного содержания с помощью средств языка. Дети-инофоны обладают в меньшей степени необходимыми структурами и навыками их реализации в речи.

К **методическим трудностям** можно отнести неготовность учителя работать с детьми полиэтнического контингента, недостаток необходимого опыта. Отсутствие у специалистов практики преподавания в классах с такими детьми не может не затруднять образовательный процесс. К этой же трудности можно добавить невладение методиками и приёмами преподавания русского языка как неродного (иностранного).

По мере появления все большего количества мигрантов методистами и педагогами предпринималось **множество попыток адаптации их детей в русский социум**. К ним относятся: 1) формирование нулевых классов для детей мигрантов внутри общеобразовательных школ (с 1 января 2001 г. на базе общеобразовательной школы № 729); 2) открытие школ русского языка для детей мигрантов любых возрастов; 3) издание для них образовательных программ, учебных пособий, дидактических материалов по русскому языку как иностранному (центром «Этносфера» при

поддержке Московского института открытого образования); 4) формирование групп дополнительных занятий РКИ для детей мигрантов, обучающихся в составе русских классов; 5) обучение мигрантов в национальных школах Москвы (при посольствах). Эффективность предпринятых попыток очевидна, однако в ходе развития каждого из перечисленных направлений обнаружилось несколько важных недостатков.

Школы русского языка (ШРЯ) в Москве обучали детей по методике преподавания РКИ, однако быстро потеряли свою актуальность и почти все были расформированы по ряду причин: небольшое количество таких школ, их удаленность от места жительства детей-мигрантов; нежелание родителей терять годы на пути взросления ребенка; изоляция детей мигрантов от русскоязычного населения, ведущая к образованию диаспор, и др. Обучение детей мигрантов в нулевых подготовительных классах также вызвало ряд неблагоприятных последствий: проблемы с дисциплиной, с отношением к изолированной группе мигрантов русскоязычной составляющей школы, порожденные изоляцией мигрантов (их помещением в отдельный класс); замедленную адаптацию мигрантов в связи с отсутствием интенсивного общения с русскоязычным социумом. Дополнительные занятия РКИ для детей мигрантов продолжают оказывать положительное влияние, однако их недостаточно (лишь 2 часа в неделю), чтобы обеспечить достаточный уровень владения русским языком для успешной подготовки к сдаче экзаменов [1].

Неэффективной применительно к учащимся-инофонам оказалась и методика преподавания русского языка в национальной школе (РЯНШ), активно развивавшаяся в советские годы, так как ее адресатом являются однородные с точки зрения национального состава контингенты учащихся, например только армяне или только узбеки – т. е. учащиеся армянской или узбекской национальных школ, которые наряду с русским языком изучают и свой родной язык и остальные предметы школьной программы постигают средствами родного языка.

Перспективным направлением решения проблем адаптации детей мигрантов считается «преподавание русского языка как неродного (РКН)», утверждается, что изучение РКН имеет «много общего с изучением русского языка как родного», и специфика РКН обусловлена разным путем усвоения родного и неродного языков — не «снизу вверх», а «сверху вниз» [2]. Разграничивая понятия **РКИ**, **РКН** и **РЯНШ** (русский язык в национальных школах), ряд исследователей предлагает использовать в методике РКН достижения РКИ и одновременно с этим

разработать оригинальные принципы описания языка и его методического представления в учебном процессе.

Авторский коллектив Исследовательского центра преподавания русского языка РАО еще в 1994г. в Методическом письме "О преподавании русского языка учащимся, прибывающим из государств ближнего и дальнего зарубежья", подготовленном совместно с Министерством образования, предложил один из возможных путей организации работы с детьми мигрантов в рамках методики РКН с использованием достижений РКИ.

В письме отмечалось, что уровень владения русским языком этой категории учащихся не соответствует требованиям, предусмотренным государственным образовательным стандартом по русскому языку для школ Российской Федерации. Это налагает особую ответственность на учителей, работающих с такими учениками в новых условиях. Однако учитель нередко оказывается не готовым к этой работе уже потому, что не владеет методикой обучения русскому языку как неродному.

В качестве первой задачи, которую необходимо решить учителю, ставилось **предварительное изучение учащихся.**

Предварительное изучение учащихся предлагалось проводить, как минимум, в двух направлениях:

1) изучение факторов, влияющих на уровень языковой подготовки ученика;

2) определение исходного уровня владения русским языком.

Диапазон факторов, влияющих на уровень владения русским языком детей-мигрантов, очень широк: особенности функционирования русского языка в регионе, конкретном населенном пункте, откуда прибыл ученик; наличие/отсутствие русской языковой среды; семейно-бытовые условия и язык в семье; средства массовой информации и т.д.

Известно, что отсутствие языковой среды лишает ребенка языковой практики и отрицательно сказывается на результатах изучения языка. Важную роль играют и культурные факторы: имеют ли дети возможность слушать и смотреть радио- и телепередачи, фильмы, читать книги на русском языке.

Такие сведения учитель мог получить в беседе с учениками и их родителями.

Для определения уровня языковой подготовки ученика учителям и методистам необходимо было использовать проект государственного образовательного стандарта по русскому языку для школ с нерусским языком обучения. В стандарте представлены требования к уровню подготовки ученика на начальном и основном этапах обучения, предложены способы измерения уровня владения языком. Наряду с

традиционными формами стандарт предусматривает и нетрадиционные – тестирование, методики измерений уровня владения слушанием, чтением, говорением, письмом.

Полученные в результате измерения данные необходимо было соотнести с требованиями государственного стандарта по русскому языку как родному, поскольку в новых условиях русский язык становился для детей-мигрантов не только школьным предметом, но и рабочим языком, на нем они будут получать образование, его будут использовать в будущей трудовой деятельности.

При определении уровня языковой подготовки ученика учитель будет сталкиваться с ошибками, природа которых ему может быть непонятна, поэтому следующий раздел письма авторы посвятили этой проблеме. Разработчики методического письма попытались помочь учителю взглянуть на русский язык глазами его нерусских учеников.

В письме представлены **прогнозируемые трудности** в усвоении русского языка.

Отмечалось, что для детей-мигрантов русский язык не является родным, но большинство из них изучало русский язык в школе, поэтому в их сознании сосуществуют системы двух языков. При этом закономерности русского языка они воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто приводит к ошибкам. Такой перенос называется интерференцией. Задача учителя – преодолеть отрицательное влияние родного языка, предупредить интерференционные ошибки в русской речи. Но для этого, прежде всего, нужно "видеть" языковой материал глазами нерусского, те трудности, которые должен преодолеть ученик.

Эти трудности обусловлены расхождениями в системах родного и русского языков, отсутствием некоторых грамматических категорий русского языка в родном языке учащихся, несовпадением их функций в родном и русском языках, расхождениями в способах выражения тех или иных грамматических значений. А кроме того, нерегулярностью языковых явлений в самом русском языке: чем больше в языке исключений из правил, тем труднее он усваивается.

Трудности усвоения русского языка как неродного **распределяются по уровням:**

- 1) трудности, общие для любого нерусского;
- 2) трудности для носителей определенной группы языков (близкородственные, неродственные);
- 3) трудности для конкретной национальности.

Так, для всех изучающих русский язык как неродной особую трудность представляют категория рода, категория

одушевленности/неодушевленности, русская предложно-падежная и видо-временная системы. Степень трудности в этом случае может быть разной, в зависимости от степени близости родного и русского языков.

Русская категория рода является грамматической категорией. Она охватывает имена существительные, прилагательные, местоимения, глагольные формы (прошедшее время, условное наклонение, причастия), поэтому правильное усвоение многих явлений грамматики русского языка (склонения существительных, согласование прилагательных, порядковых числительных и т.п.) зависит от правильного определения рода. Каждый язык обладает своей системой распределения существительных по родам и трудности в усвоении русской категории рода объясняются системными расхождениями родного и русского языков. Но не только ими. Например, в тюркских языках и грузинском языке вообще отсутствует категория рода. Большое количество ошибок в согласовании по родам вызвано немотивированностью категории рода в русском языке. Так, грамматический род совпадает с реальным полом (мужской, женский) лишь в названиях живых существ, да и то не всегда, например, *цапля, мышь, бабочка* – слова женского рода, а *бегемот, олень, бобер* – мужского рода, поэтому для нерусского учащегося, в языке которого распределение по родам связано с половыми различиями, переосмысление этой категории дается с трудом.

Все это приводит к ошибкам типа: *мой книга, красивый девочка, горячий вода, большой комнат, мама сказал, спортивная мотоцикл, такая большая гриба, одна газет, хороший игра, сливочная масло, весна красивый, моя папа сильная, школа новый* и т.п.

Характерными являются ошибки, связанные с категорией одушевленности/неодушевленности: *видел отец, убил заяц, вырастил большой курица, люблю этого человеку*.

Трудности для конкретной национальности были проиллюстрированы на кратком сопоставительном анализе звуковых систем русского и таджикского языков, позволяющем выявить три группы фонетических трудностей для учащихся-таджиков:

1) звуки русского языка, отсутствующие в родном языке учащихся (ы, ц, ш, все мягкие согласные);

2) звуки русского языка, позиционные изменения которых вызывают трудности (безударные гласные, звонкие согласные в конце и перед глухими в середине слова, стечение согласных);

3) звуки русского языка, близкие в той или иной степени звукам родного языка (согласные ж, ш, л, гласные е, о).

Учителю, обучающему нерусских детей, важно видеть все трудности изучаемой единицы в комплексе: фонетические, лексические,

грамматические, чтобы определить последовательность работы с ними. Например, в простом предложении (образце): "Книга лежит в столе", "Брат работал на заводе" – учитель должен предусмотреть:

1) фонетические трудности (слитное произношение предлога с существительным, оглушение/озвончение: *с завода – в столе* и т.п.);

2) трудности усвоения падежной формы (различение предлогов в и на, различное оформление существительных в предложном падеже: *на фабрике, но в санатории, в лаборатории*);

3) трудности усвоения глагольного управления (*работает где? доволен чем? удивляется чему?*);

4) трудности усвоения согласования подлежащего со сказуемым в роде, числе (*брат работал, книга лежит*).

Отдельный раздел письма посвящен организации работы.

Для определения уровня владения русским языком (слабый, средний) на данном этапе обучения (начальный, основной этапы) предлагалось провести тестирование. **Высокий уровень** владения русским языком не рассматривался, поскольку проблем с обучением таких детей не возникает. Кроме того, отмечалось, что в классе могут оказаться ученики, вообще не говорящие по-русски, с так называемым "нулевым" уровнем.

В письме уточнены понятия «слабый» и «средний» уровень владения языком

Слабый уровень. Ученик с трудом, но понимает русскую речь, умеет читать, писать по-русски, говорить на определенные темы (о себе, своей семье, общаться в магазине, в транспорте и т.п.).

Лексический запас очень ограничен. Сильный акцент, мешающий нормальному общению с учителем и другими учениками. Сильная лексическая и грамматическая интерференция из-за влияния родного языка, замедленный темп речи, т.е. ученик постоянно "ищет слова для выражения своей мысли (переводит с родного)".

Средний уровень. Акцент, ошибки в ударении и интонационном оформлении, лексическая и грамматическая интерференция. Ученик с трудом понимает объяснения учителя-предметника из-за незнания терминов и терминологических сочетаний, используемых в той или иной области науки (физике, химии, математике и т.п.).

Авторы письма предложили следующие пути организации работы с этими группами учащихся.

Начальная школа

Дети с нулевым знанием русского языка могут изучать его вместе с русскими детьми. Учителю при этом следует постоянно помнить, что это неродной язык для ребенка и оценивать его успехи соответственно.

Самое главное, чтобы ребенок говорил, не боясь ошибок и плохой оценки.

Для детей со слабым и средним уровнем владения учителю необходимо подбирать материалы для индивидуальной и самостоятельной работы, помогающие устранить пробелы в знаниях, увеличить лексический запас. В этом учителю поможет и языковая среда, и русские друзья ребенка.

Для всех учащихся начальной школы необходимо предусмотреть дополнительные занятия (2-4 ч. в неделю).

Основная школа

Если в основную школу приходят ученики с нулевым уровнем, целесообразно организовать интенсивные курсы, как минимум двухмесячные. Интенсивное обучение неродному языку - это обучение, направленное прежде всего на овладение живой устной речью, т.е. на общение на изучаемом языке. Интенсивное обучение осуществляется в сжатые сроки (месяц – несколько месяцев) при большой ежедневной концентрации занятий (4-5 ч). В этот период ученик освобождается от других уроков и каждый день занимается только русским языком. За это время он должен овладеть правилами чтения, произношения, лексическим минимумом, основами русской грамматики, научиться общению в учебной и обиходно-бытовой сферах, подготовиться к изучению предметов школьного цикла на русском языке.

Для решения последней задачи предложено разработать специальные пропедевтические курсы, как бы вводящие ученика в ту или иную область науки (математику, физику, химию и т.п.), знакомящие его с основными понятиями этих наук. Помочь разработать такие курсы могут учителя-предметники.

Обучение детей со средним уровнем владения русским языком должно предусматривать развитие русской устной и письменной речи и специальные занятия по усвоению терминологии предметов школьного цикла. В этом случае можно рекомендовать как интенсивные месячные курсы (когда в течение месяца дети изучают только русский язык), так и двухмесячные интенсивные курсы русского языка с частичным включением в учебный процесс (посещение отдельных уроков по разным предметам). В течение всего года целесообразно ввести дополнительные занятия (1-2 ч в неделю).

Организация интенсивных курсов – наиболее оптимальный путь языковой адаптации ученика, но это связано с большими трудностями для школы (наличие учителей, специально разработанных методик, финансирования и т.п.).

Если по тем или иным причинам школа не может организовать для детей-мигрантов специальные интенсивные курсы, необходимо использовать все возможности внутриклассной индивидуальной работы: фронтальной, групповой, работы в парах, по цепочке.

При **фронтальном опросе** учитель должен принимать во внимание особенности детей-мигрантов формулировать свои вопросы и задания так, чтобы они были понятны и доступны. Это относится не только к учителям русского языка, но и ко всем педагогам школы.

При организации **парной, групповой работы, работы по цепочке** большую помощь могут оказывать русские ученики.

Материалом для парной работы может служить составление диалога по заданной ситуации, обмен информацией о прочитанном тексте.

Работа по цепочке может быть использована при отработке техники чтения, при закреплении знаний грамматических форм и структур со зрительной опорой и без нее, при составлении рассказов по сюжетным и ситуативным картинкам, при пересказе.

Групповая работа удобна для разыгрывания предлагаемых учителем ситуаций. Ученики делятся на две-три группы, каждая из которых получает определенное задание.

Состав пар и групп лучше менять от задания к заданию.

Эти формы помогают **уплотнить время урока, выполнить большее количество заданий, активизируют учеников, делают урок более динамичным, эмоциональным, интересным и значимым для ученика.**

Наиболее широкие возможности предоставляет **индивидуальная самостоятельная работа**. Эта форма универсальна, она может быть использована в любых классах. С организационной точки зрения самостоятельная работа может выполняться в школе, на уроке, а также дистанционно, за пределами школы, дома.

Для проведения такой работы учителю рекомендуется использовать **рабочую тетрадь**. Задания в этой тетради должны быть сформулированы точно и ясно и представлены в той последовательности, в какой ученик должен их решать. Лучше, если они пронумерованы. Ученик должен знать ориентировочный срок выполнения работы. Каждое задание должно содержать источник, откуда необходимо извлечь материал. Например, указываются параграфы учебника и номера страниц, словари, дополнительная литература и т.д. Следует указать форму выполнения задания (письменно, устно), а также, куда заносить ответ (в рабочую тетрадь, в отдельную тетрадь и т.д.) [7].

Сформулированные в Методическом письме " О преподавании русского языка учащимся, прибывающим из государств ближнего и дальнего зарубежья" (Письмо Минобразования РФ от 30 декабря 1994 г) идеи и предложения были реализованы в учебнике *«Изучаем русский язык»* (Корректировочный курс / Е.А. Быстрова, Т.С. Кудрявцева, Н.Б. Карашева, Р.А. Арзуманова / Под ред. Быстровой Е.А., Кудрявцевой Т.С. – М.: Валент, 1998) [4]. Подготовка и выход этого учебника осуществлены в рамках и на средства Федеральной целевой программы «Дети России» Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. Учебник предназначен для решения проблемы социально-речевой адаптации детей к новым условиям обучения на русском языке. Это пособие рекомендовано для того, чтобы *в сжатые сроки активизировать сложившиеся речевые умения и навыки учащихся, обеспечить общение на русском языке в учебной и бытовой сферах. Скорректировать имеющиеся и сформировать новые знания в области русского языка. Обеспечить «мягкое» включение детей в процесс обучения. Подготовить их к пониманию речи преподавателей-предметников, чтению учебной литературы по разным предметам школьного цикла.* В соответствии с этим курс включает в себя три раздела:

- Вводно-разговорный.
- Вводно-предметный.
- Корректировочный.

Каждый курс данного пособия имеет свои задачи. **Вводно-разговорный – снятие языкового барьера, активизация знаний учащихся по русскому языку, расширение их лексического запаса.** Это даёт возможность подготовить учащихся к свободному общению на русском языке в стенах школы и дальнейшему обучению на русском языке. Задача **вводно-предметного курса – подготовить нерусских учащихся к обучению в русской школе, то есть научить читать учебники по разным предметам, отвечать на русском языке на всех уроках, владеть основными понятиями, терминами и терминологическими сочетаниями, используемыми в школьных предметах.** Основным курсом является курс **корректировочный.** Его задача – **сформировать новые знания в области русского языка.** В курсе содержатся важные разделы русского языка: фонетика, морфология, синтаксис, пунктуация, а также особое место занимает развитие речи. В них отражены трудности усвоения учебного материала и пути их преодоления.

Учебники были апробированы в различных регионах Российской Федерации учителями-практиками, работающими с учащимися-инофонами.

Приведем выдержку из *отчета об апробации учебника «Изучаем русский язык»* (Корректировочный курс / Е.А. Быстрова, Т.С. Кудрявцева, Н.Б. Карашева, Р.А. Арзуманова; Под ред. Быстровой Е.А., Кудрявцевой Т.С. – М.: Валент, 1998) учителя русского языка МОУ СОШ № 11 станицы Нижнебаканской Крымского района Саловой Зои Владимировны:

«Данное пособие я использовала только как дополнительный методический материал к уроку...»

Так как задачи вводно-разговорного и вводно-предметного курсов были решены ещё в начальной школе, то особое внимание, с моей стороны, было уделено корректировочному курсу.

Корректировочный курс представляет собой целый раздел, в который входят такие разделы русского языка как фонетика, орфоэпия, орфография, морфология, синтаксис, развитие речи.

Материал этого раздела может изучаться не только в 5 классе, но и использоваться в качестве дополнительного в 6-9 классах выборочно с учётом конкретных трудностей для нерусских учащихся.

При изучении фонетики в 5 классе, я использовала упражнения, которые помогли мне в закреплении и совершенствовании произносительных навыков звуков и ударения, в исправлении акцента в речи учащихся, в выработке и совершенствовании речевого слуха у нерусских учащихся. С помощью данного материала, я готовилась к урокам, составляя демонстрационные таблицы «Звуки гласные и согласные», «Твёрдые и мягкие согласные», «Согласные звонкие и глухие», «Я, Ю, Е, Ё, в начале слова, после гласных и Ъ, Ъ», индивидуальные карточки, готовила наглядные пособия и раздаточный материал по каждой теме. На уроках учащиеся с интересом выполняли задания различного вида, например: прочитать так, как слова произносятся, прочитать быстро скороговорку, изменить слова по образцу. Я обращала внимание учащихся на рубрики, которые помещены на страницах учебника: «Обратите внимание!», «Запомните!», «Различайте!», «Поиграем!», «Немного юмора». При обобщении раздела «Фонетика» я провела открытый урок для учителей района, когда проходило заседание проблемной группы района по теме «Индивидуальный подход к учащимся этноклассов в обучении русскому языку». На уроке учащиеся показали хороший уровень владения русским произношением и отличные знания по теме «Фонетика». (Приложение №3).

Работая над морфологией в 5-7 классах, я также обращалась к учебнику под редакцией Е.А. Быстровой «Изучаем русский язык 5-7 класс». В нём дан материал, который направлен на преодоление трудностей при изучении таких частей речи, как имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, глагол, местоимение.

Основные трудности, которые испытывали учащиеся этноклассов при изучении имени существительного - это предложно-падежная система русского языка, род, категория одушевлённости/неодушевлённости.

Трудность усвоения заключается в том, что в турецком языке отсутствует как таковая, категория одушевлённости/неодушевленности, а выделяются названия активных и пассивных предметов. К первым относятся слова, обозначающие людей. Ко вторым – все остальные существительные, в том числе названия животных, птиц, рыб, насекомых. Вопрос кто? в турецком языке относится к именам существительным, обозначающим только людей; собака, корова, окунь, как и названия вещей отвечают на вопрос что?. С учётом указанной трудности предусмотрено формирование навыков распознавания одушевлённых/неодушевлённых существительных по значению и постановке вопросов кто? что?

Одной из наиболее трудных категорий в изучении русского языка как неродного является род имён существительных. Это обусловлено, прежде всего, тем, что это логически немотивированная категория. Трудности она вызывает и потому, что отсутствует в родном языке учащихся. Материал по преодолению этой трудности рассматривается с разных позиций. Например, род существительных можно определить по полу, по окончаниям в именительном падеже, по суффиксам, причём упражнения, данные в учебнике, предусматривают возможность образования существительных не только мужского, но и женского рода.

В свои уроки русского языка я включала упражнения, сказки, загадки, игровые моменты типа «Кто быстрее?», «Отдохнём, поиграем!», «Давайте поговорим!», «Знаете ли вы?», предлагаемые Е.А. Быстровой. На краевом семинаре «Проблемы преподавания русского языка в этноклассах», который проходил на базе нашей школы, я провела обобщающий открытый урок мастер-класс русского языка в турецком 6 «Г» классе по теме: «Имя существительное». (Приложение №4) Ученики показали себя только с хорошей стороны. Ответами ребят восхищались все учителя и методисты края, добрые слова в адрес учащихся были высказаны и Р.М. Гриценко, которая присутствовала на уроке.

Е.А. Быстрова рекомендует уделять особое внимание синтаксису и пунктуации русского языка, при усвоении которых у

нерусских учащихся встречаются затруднения. Таковыми являются словосочетания: формы связи слов в словосочетании, интонация: роль логического ударения в смысловом содержании предложения, простое предложение: виды предложений, порядок слов в предложении, однородные члены предложения: знаки препинания при однородных членах предложения, сложное предложение: прямая и косвенная речь, диалог.

Наиболее эффективным средством формирования пунктуационных навыков у детей турецкой национальности являлись задания на выразительное чтение, особенно при расстановке знаков препинания в конце предложения, в предложениях с одинаковыми членами, прямой речью, при обращении. Отдельные задания были направлены на формирование у учащихся умения самостоятельно конструировать предложения, начиная с умения ставить вопросы к: 1) подлежащему (кто? или что?) и к его действию; 2) сказуемому (что делает? что делал? что будет делать?). Для предупреждения влияния родного языка я использовала упражнения по изменению прямого порядка слов в данных предложениях на обратный. Используя разные виды заданий на уроке, я добивалась хороших результатов по изучению раздела русского языка «Синтаксис. Пунктуация», и эти результаты были видны на открытом уроке по теме «Словосочетание» в 6 классе «Г», который я проводила на заседании районной проблемной группы «Использование новых технологий в обучении детей, слабо владеющих русской речью» на базе нашей школы, а также на открытом уроке в 9 «В» классе – «Обобщение по теме «Сложносочинённые предложения». (Приложение №6).

Методическую систему обучения второму языку я строила не только с учетом закономерностей усвоения нового языкового материала, но направляла её на устранение причин, затрудняющих это усвоение, а также на предупреждение и снятие интерференции. Все упражнения по предупреждению и снятию интерференции были подразделены на:

упражнения на снятие интерференции на разных уровнях языковой системы. Это упражнения на наблюдение и анализ отобранных языковых явлений, вызывающих наибольшие трудности, упражнения на тренировку (имитативные, подстановочные, вопросно-ответные, трансформационные, упражнения по образцу и т.п.), упражнения на перевод.

упражнения на снятие интерференции в речи, то есть репродуктивные упражнения (пересказ, пересказ с элементами трансформации), репродуктивно-продуктивные (составление диалогов,

коротких текстов по образцам), продуктивные (ситуативные, коммуникативные).

Вся работа проводилась вместе с работой по развитию речи, на которую я обращала особое внимание, поскольку необходимо было не только познакомить учащихся с основными речеведческими понятиями: речь, текст, стиль, тип речи, сколько научить их строить высказывания с учётом полученных знаний. Это учебное пособие помогло мне преодолеть все трудности работы в турецких классах по развитию речи учащихся, так как в нём представлена оригинальная методика работы с речеведческими понятиями, опирающаяся на современные достижения в области лингвистики.

На международной научно-практической конференции «Преподавание и функционирование русского языка как государственного языка Российской Федерации в условиях многоязычной среды», которая проходила в сентябре 2006 год в городе Сочи, я давала урок мастер-класс в незнакомом классе, где все учащиеся адыгской национальности. Это был урок развития речи в 6 классе по теме «Подготовка к сочинению «Моё любимое животное». (Приложение №5). На уроке я использовала опыт, который был накоплен в течение всего периода работы с учащимися, для которых русский язык не является родным. Учебно-методическое пособие Е.А. Быстровой также оказало мне большую помощь в организации и проведении урока. Ученикам помог демонстрационный и раздаточный материал, изготовленный мною на основе учебника Быстровой Е.А. Присутствующие директора школ края, методисты, заведующий кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного, вице-президент РОПРЯЛ Юрков Евгений Ефимович дали высокую оценку проведённому уроку, его организации, а также активной работе учащихся» [8].

В заключение еще раз отметим, что обучение учащихся-инофонов в русскоязычной среде и их языковая адаптация вызывают затруднения как у учащихся, так и у специалистов. Однако грамотное построение учебного процесса с опорой на педагогический опыт и иные методики и приемы преподавания русского языка может сделать этот процесс успешным.

Результатом методически грамотной работы с детьми-инофонами может и должен стать **академически и социально успешный ребенок**, который владеет русским языком, эффективно взаимодействует с русскоязычным окружением и успешно решает социокультурные проблемы повседневной жизни, осваивает образовательные и

воспитательные программы в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.

Список литературы

1. Аль-Кайси А.Н. Актуальные вопросы обучения детей мигрантов в составе московских общеобразовательных школ / IV Международная научно-методическая конференция. Сборник научных статей. Выпуск 4, 2015. – 20 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.
3. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантикосинтаксических задач / Вопросы психологии, 1988, № 4.
4. Изучаем русский язык: Корректировочный курс / Е.А. Быстрова, Т.С. Кудрявцева, Н.Б. Карашева, Р.А. Арзуманова; Под ред. Быстровой Е.А., Кудрявцевой Т.С. – Ч. 1. – М.: Валент, 1998. – 359 с.
5. Кудрявцева Т.С. К проблеме культурно – речевой адаптации детей – мигрантов / Т.С. Кудрявцева // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 86-89.
6. Мясоедов С.П. Основы кросскультурного менеджмента: – М.: Дело. 2003. – 224 с.
7. Письмо Минобразования РФ от 30 декабря 1994 г. N 1174/11 "О преподавании русского языка учащимся, прибывающим в школы Российской Федерации из государств ближнего и дальнего зарубежья" <http://topreferat.znate.ru/docs/index-51158.html> (дата обращения 19.01.2019г.)
8. Салова З.В. Обучение русскому языку как неродному <http://area7.ru/metodic-material.php?17076> (дата обращения 18.01.2019г.)

ДЕТИ В ВЕДЕНИИ УВКБ ООН¹: ТЕКУЩИЕ ВОПРОСЫ ЗАЩИТЫ И ДОСТУПА К ОБРАЗОВАНИЮ

Гершиноква Юлия Витальевна

Ассистент по работе с сообществами

Представительство УВКБ ООН в Российской Федерации

gershink@unhcr.org

¹ Данная категория включает детей беженцев и лиц, ищущих убежище на территории Российской Федерации

Представительство Управления Верховного Комиссара по делам беженцев (УВКБ ООН) в Российской Федерации в тесном взаимодействии с государственными органами и неправительственными организациями оказывает содействие в защите прав и благосостояния беженцев и лиц, ищущих убежище, в том числе несовершеннолетних детей.

Согласно сведениям, полученным УВКБ ООН от Главного управления по вопросам миграции Министерства внутренних дел (ГУВМ МВД) Российской Федерации, в 2018 году всего на учете состояло 572 иностранных гражданина, признанных беженцами, и 76 825 иностранных граждан, получивших временное убежище на территории России. При этом, в том же году 388 иностранцев обратились с ходатайством о признании беженцем и 7 487 человек обратились с заявлением о предоставлении временного убежища. В основном, это выходцы из Исламской Республики Афганистан, Сирийской Арабской Республики, Украины, Йеменской Республики и других стран ближнего и дальнего зарубежья. Официальная статистика не содержит данных с разбивкой по полу и возрасту, поэтому точных сведений о том, сколько из получивших или обратившихся за статусом иностранных граждан являются несовершеннолетними детьми, не имеется. Основным направлением помощи УВКБ ООН является юридическая поддержка лиц, ищущих убежище, в обращении за статусом беженца или статусом временного убежища на территории Российской Федерации. Тем, кому был предоставлен один из перечисленных правовых статусов, УВКБ ООН совместно с государственными органами и партнерскими организациями оказывает помощь в дальнейшей правовой и социально-экономической интеграции и натурализации.

Помимо юридического сопровождения УВКБ ООН вместе с партнерами реализует программы социальной и медицинской помощи для разных категорий бенефициаров, в том числе детей. В ходе своей работы с несовершеннолетними детьми беженцев и лиц, ищущих убежище, УВКБ ООН в Российской Федерации, уделяет особое внимание образованию. Вместе с партнерами, среди которых Комитет «Гражданское содействие», Благотворительный фонд «Здоровье и жизнь», Межрегиональная общественная благотворительная организация «Вера, Надежда, Любовь», Санкт-Петербургское отделение Российского Красного Креста, УВКБ ООН консультирует своих бенефициаров о порядке получения начального, основного и среднего образования в Российской Федерации, оказывает содействие в зачислении детей в школы, и ежегодно в летний период организует курсы русского языка в рамках подготовки к школе для детей дошкольного возраста в Москве.

Кроме того, на протяжении нескольких лет УВКБ ООН поддерживает деятельность различных НПО в области организации общинных центров для сирийских беженцев в подмосковных Ногинске и Лосино-Петровском, где дети учатся русскому языку и другим школьным предметам с тем, чтобы затем поступить в местные школы. Несмотря на то, что обучение в таких центрах помогло многим детям улучшить знание русского языка и других школьных предметов, такая форма образования не может заменить государственной школы, действующей согласно определенным образовательным стандартам.

Конституция и свод законов Российской Федерации гарантируют право каждого на образование, однако текущий порядок зачисления в школы осложняет реализацию этого права для детей беженцев и лиц, ищущих убежище. На данный момент агентство совместно с партнерскими организациями оказывает содействие в зачислении в школы Москвы, Московской области, Смоленска и Санкт-Петербурга 64 детей, которые испытывают сложности в доступе к образованию. Данные сложности обусловлены требованием предъявлять ряд документов при зачислении ребенка в школу, в том числе – документ, удостоверяющий личность родителя, документ, подтверждающий право заявителя на пребывание в Российской Федерации, а также регистрацию ребенка по месту жительства или по месту пребывания. Представление этих документов для беженцев и лиц, ищущих убежище, зачастую невозможно по ряду причин, включая сложности в вопросах документирования во время прохождения процедуры определения статуса иностранного гражданина, утрату документов, невозможность их восстановления и/или продления срока их действия.

Вопросы с зачислением этих детей в школы начинаются уже на этапе подачи заявления. Дело в том, что уже на протяжении нескольких лет школы в Москве не принимают заявления, поданные лично или по электронной почте, ссылаясь на установленную процедуру, согласно которой запись в школы ведется через Официальный сайт Мэра Москвы mos.ru. На городском портале одним из обязательных требований на этапе подачи заявления является внесение сведений о регистрации по месту жительства или пребывания без которых отправить заявление невозможно. Такая же тенденция прослеживается и в Московской области, где электронная запись в школы ведется на Портале государственных и муниципальных услуг региона mosreg.ru, хотя здесь еще принимаются к рассмотрению заявления, направленные по электронной почте в школу или местное управление образования. Кроме того, среди детей, находящихся в ведении УВКБ ООН, есть ищущие убежище дети с ограниченными возможностями здоровья и особыми

образовательными потребностями. Для того, чтобы получить рекомендации по оказанию таким детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, родителям детей необходимо представить ряд подтверждающих инвалидность или ограниченные возможности ребенка документов, получение которых для них невозможно ввиду отсутствия полиса Обязательного медицинского страхования (ОМС).

В рамках работы по оказанию содействия в доступе к образованию сотрудники УВКБ ООН и партнерских организаций помогают своим бенефициарам в заполнении заявлений в школы, направлении обращений в местные органы образования, сопровождают при обращении в школы, при необходимости запрашивают судебную экспертизу. Помощь в этом направлении оказывается не только в Москве, Подмосковье и Санкт-Петербурге, но и в других регионах России, где дети беженцев или лиц, ищущих убежище, могут испытывать сложности на пути к образованию. Недавно УВКБ ООН удалось привлечь внимание Аппарата Уполномоченного по правам ребенка в Российской Федерации к данной проблеме, и, в рамках установленного сотрудничества, сейчас ведется совместная работа для того, чтобы обеспечить право каждого ребенка на образование. Важно отметить, что некоторые из детей не владеют в достаточной мере русским языком, и им также необходимо содействие в изучении языка для того, чтобы освоить школьную программу. В прошлом на базе 13 государственных школ действовали учебный центр адаптации и «Школа русского языка», которые поддерживались УВКБ ООН в сотрудничестве с Центром содействия межнациональному образованию «Этносфера». На данный момент в школах не предусмотрено создание курсов русского языка как иностранного, в связи с чем ответственность за изучение русского языка ложится на родителей, а после зачисления ребенка в школу – на учителей. Родители детей из числа беженцев и лиц, ищущих убежище, как правило, не имеют финансовых возможностей оплачивать курсы или услуги частных преподавателей для того, чтобы обучить детей русскому языку, и поэтому вынуждены искать поддержки в этом вопросе у неправительственных организаций. На начальном этапе обучение в школе детям-инофонам дается нелегко, ведь преподавание ведется на иностранном для них языке, при этом ожидается, что усвоить материал они должны не хуже, чем носители языка. Здесь дополнительная нагрузка по изложению учебного материала ложится и на учителя, который должен донести информацию до всех учеников, что при наличии значительного полиэтнического элемента, приводит к тому, что класс условно разделяется на тех, для кого русский язык является родным и тех, для кого он второй или

иностранной. Таким образом, наличие курсов русского языка как иностранного при школах позволило бы иностранным ученикам освоить язык на должном уровне, а также облегчило бы работу преподавателям, сделав классы более однородными по уровню владения русским языком.

Стоит отметить, что среди известных УВКБ ООН заявителей есть дети, которые родились в России или приехали сюда в раннем возрасте, и сегодня они владеют языком на одном уровне с его носителями, многие из них считают его родным. Для тех, кто изучал русский язык уже в более сознательном возрасте он также становится средством постоянной коммуникации не только с внешним миром, но и внутри своего сообщества.

Особое внимание уделяется детям, проживающим в Центрах временного размещения вынужденных переселенцев и беженцев МВД России. Как правило, дети, размещенные в ЦВР, посещают местные школы, однако ни в школах, ни на базе ЦВР не предусмотрено наличие курса русского языка как иностранного для взрослых и детей. В результате у детей нередко возникают сложности с освоением школьной программы, они отстают от своих одноклассников. УВКБ ООН периодически поддерживает создание курсов русского языка на базе ЦВР, помощь данным детям оказывается также на базе общеобразовательных школ, расположенных в местах нахождения центров. В частности, на данный момент занятия русским языком регулярно проходят в одном из таких центров, расположенном в г. Красноармейске Саратовской области.

Безусловно, большинство детей-беженцев прибывают на территорию Российской Федерации в составе семей, однако важно учитывать, что среди прибывающих иностранных граждан, нуждающихся в международной защите, могут быть дети без сопровождения родителей или дети, разделенные с родителями. Такие дети периодически выявляются сотрудниками УВКБ ООН и партнерскими организациями. Выявленные в Москве несовершеннолетние дети-иностранцы, как правило, направляются в ГКУ СРЦ «Алтуфьево» Департамента социальной защиты населения города Москвы. В рамках тесного сотрудничества между УВКБ ООН и социально-реабилитационным центром сотрудники обеих организаций ищут долгосрочные решения для таких детей – будь то помощь в возвращении на родину и воссоединении с семьей, или обращение за статусом беженца или временного убежища в компетентные органы Российской Федерации. В редких случаях для детей данной категории производится поиск долгосрочного решения через переселение в третью страну. Во время своего пребывания в «Алтуфьево» такие дети имеют доступ к дистанционному обучению,

развитию своих творческих навыков, ознакомлению с культурой и традициями России. Нахождение в центре носит временный характер, но, несмотря на это, Департаментом социальной защиты города Москвы, руководством и сотрудниками учреждения обеспечивается наиболее благоприятный режим пребывания для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. В центре нет специализированного курса по изучению русского языка как иностранного, но за счет того, что дети-инофоны почти все время находятся в окружении своих русскоговорящих сверстников, они быстро осваивают язык и могут свободно общаться на нем уже через пару месяцев. Помимо содействия в получении доступа к начальному, основному и среднему образованию в Российской Федерации, УВКБ ООН участвует в реализации стипендиальной программы Образовательного фонда имени Альберта Эйнштейна для беженцев ДАФИ, реализуемой при поддержке Правительства Германии и частных доноров. Программа действует в России уже на протяжении 25 лет и за это время помогла в получении среднего профессионального и высшего образования более 200 беженцам. На данный момент обучаются 10 студентов из Афганистана, Ирана и Йемена обучаются в высших и средне специальных учебных заведениях Москвы, Казани и Иванова благодаря гранту ДАФИ. В рамках программы студенты могут претендовать на оплату обучения сроком до четырех лет и/или выплату стипендии из средств фонда ДАФИ. Конкурс для участия в программе проходит ежегодно, принять участие в отборе могут лица до 28 лет, получившие статус беженца или временное убежище на территории Российской Федерации и свободно владеющие русским языком.

Одна из задач УВКБ ООН – содействие интеграции беженцев в Российской Федерации, поэтому организация оказывает содействие в поиске трудоустройства для того, чтобы помочь заявителям интегрироваться в принимающие сообщества и укрепить свою финансовую независимость. Вместе с тем УВКБ ООН поддерживает индивидуальные запросы на профессиональное обучение с тем, чтобы потом заявители смогли устроиться на работу по специальности и содержать себя и свои семьи. В прошлом при содействии УВКБ ООН проводились курсы шитья, маникюра, парикмахерского искусства. Сотрудники УВКБ ООН совместно с партнерскими организациями помогают бенефициарам в поиске вакансий, составлении резюме, подготовке к собеседованиям. В рамках сотрудничества с ГКУ г. Москвы «Центр занятости населения», для абитуриентов и студентов в этом году запланировано проведение тренингов по профориентации, поиску работы, созданию резюме и выстраиванию карьеры.

РУССКИЙ РОДНОЙ ЯЗЫК – НОВЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ

Дощинский Роман Анатольевич

кандидат педагогических наук,

начальник отдела социально-гуманитарного образования,

Московского центра развития кадрового потенциала образования, Москва,

Россия

e-mail: doshchinskyra@mioo.ru

Некрылова Светлана Леонидовна,

старший методист по начальному общему образованию

Школы № 1251 имени генерала Шарля де Голля», Москва, Россия

e-mail: svetlana1251@mail.ru

Аннотация: Статья затрагивает важнейшую тему – введение нового предмета в школе «Русский родной язык». И хотя этот курс рассчитан на начальное и основного общее образование, тем не менее автор статьи показывает преемственность в освоении русского языка с дошкольным общим образованием и отмечает прямую зависимость успехов обучающихся от опыта общения на родном языке в дошкольный период.

Ключевые слова: лингвистическое образование, родной язык, русский родной язык, программа, учебник, непрерывность.

Среди учебных дисциплин общеобразовательного цикла русский язык занимает особое место, будучи основным языком общения на территории Российской Федерации. В общеобразовательных организациях страны русский язык рассматривается с разных позиций: русский язык как государственный, русский язык как родной, русский язык как неродной, русский язык как иностранный. Исходя из многоаспектности самого предмета изучения очевидно, что время от времени требуется выработка единых подходов как к преподаванию русского языка, так и к системе повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов, преподающих русский язык.

Особенно остро вопрос развития содержания, форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов по вопросам изучения и преподавания русского языка в образовательных организациях Российской Федерации, а также использования русского языка как государственного языка Российской Федерации встал в связи с введением нового предмета в школе – русского родного языка. Обратимся к истории введения данного предмета.

Родной язык и литература (литературное чтение) на родном языке стали обязательными предметами на основе Приказов Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1576 [2], № 1577 [3], № 1578 [4], благодаря которым были внесены изменения во ФГОС. В соответствии с данными приказами «родной язык и литературное чтение на родном языке» включены в обязательную (инвариантную) часть учебного плана. Несколько позже появилось уточнение о возможности изучения русского языка как родного в Федеральном законе «Об образовании в Российской

Федерации» [7]. В частности, в Федеральный закон был введен пункт, говорящий о том, что граждане имеют право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации, «в том числе русского языка как родного». При этом все равно оставалось много вопросов, часть из которых было снята с помощью подготовленного Минпросвещения России Письма [1], в котором была предложена особая формула выбора языка обучения. Среди прочего выбор языка обучения осуществляется «в пределах возможностей, предоставляемых системой образования».

На сегодняшний день разработаны, приняты и размещены в Реестре примерные программы предмета «Русский родной язык» для начального общего и основного общего образования. Например, одна из них рассчитана на преподавание нового курса в 5–9 классах с общей учебной нагрузкой в объеме 245 часов: в 5–6 классах – по 70 часов, в 7–9 классах – по 35 часов. Предполагается, что русский как родной будет преподаваться параллельно с обязательным курсом русского языка. Причем учебное время, отведенное на изучение данной дисциплины, не может рассматриваться как время для углубленного изучения основного курса «Русский язык».

Таким образом, назрела необходимость начать изучение и анализ существующих практик преподавания русского родного языка, которые, наравне с другими аспектами преподавания русского языка, нуждаются в систематизации и описании для дальнейшего использования в педагогической деятельности, научных исследованиях, обосновании определенных управленческих решений и т. д. В частности, особое внимание следует обратить на использование образовательных и социокультурных ресурсов конкретных регионов с целью повышения эффективности преподавания нового предмета. Сегодня важно объединить усилия всех заинтересованных организаций и специалистов по созданию единого информационного ресурса, содержащего сведения о мероприятиях и успешных практиках, которые реализуются в сфере преподавания русского родного языка, и приступить к созданию банка метапредметных учебных заданий, прежде всего с аудио- и видеоматериалами, направленных на достижение поставленных перед новым предметом целей.

Очевидно, что в дальнейшем на этой основе будут сформированы эффективные модели поддержки профессионального развития учителей русского языка и литературы в соответствии с задачами реализации нового предмета – русского родного языка. При этом будут всецело использованы комбинации вариантов повышения уровня профессиональной компетенции педагогов: формального, неформального и информального. Планируется также включить достижения педагогов в

области преподавания русского родного языка в качестве одного из элементов построения системы учительского роста.

Осветим опыт московской системы образования.

Россия – многонациональная страна. А Москва как столица России – многонациональный город. В то же время большое значение для Москвы имеет сбалансированная языковая политика, внимание ко всем жителям, в том числе к тем, которые составляют костяк народонаселения города, то есть к русскоязычным гражданам. Поэтому так важно на современном этапе сохранить национальную картину мира русских москвичей, в том числе за счет дополнительного изучения в школе русского языка как родного.

Как известно, важнейшим условием полноценного развития народа признается сохранение его родного языка. Язык – одно из самых глубинных, внутренне присущих человеку свойств, определяющих его этническую, национальную принадлежность. Не случайно в настоящее время возникает необходимость того, чтобы ребенок почувствовал уникальность своего народа, познал его историю и культуру, стал гордиться родным языком, носителем которого он является.

Для нас, педагогов, водоразделом между изучением основного курса русского языка и курса русского родного языка является следующее: на предмете «Русский язык» прежде всего осваивается современный русский литературный язык в его системе, а на предмете «Русский родной язык» – национальный русский язык во всем его богатстве (временном, пространственном, социальном и пр.) речевого воплощения.

Но что интересно, прошедший 29–30 марта 2019 года на площадке столичной школы № 1251 всероссийский семинар «Обучение русскому языку в образовательных организациях Российской Федерации: опыт, проблемы, тенденции», посвященный вопросам изучения нового предмета в школе – русского родного языка, убедительным образом показал, что в московской школе имеются серьезные заделы для обеспечения быстрого и продуктивного введения предмета. Подчеркнем, что участников семинара принимала школа, имеющая Знак отличия, присужденный Министерством иностранных дел Франции, с формулировкой «В области двуязычного образования на родном и французском языках».

Так исторически сложилось, что задолго до введения предмета мы совместно с издательством «Просвещение», Московским центром развития кадрового потенциала образования, Единой независимой ассоциацией педагогов начали вводить элементы курса через внеурочную деятельность. Многие наработки коллег-педагогов стали прообразом тем

будущего курса. Думается, это один из ярких примеров взаимопроникновения педагогической теории и практики, живого рождения учебника прямо в стенах школы [5].

Город сегодня предоставляет уникальные возможности для того, чтобы в целях качественного лингвистического образования свободно и совершенно бесплатно для участников образовательного процесса использовались самые разнообразные ресурсы города: музеи, парки, усадьбы, библиотеки, вузы, научные учреждения, технопарки, электронные системы, инфраструктурные решения самих образовательных организаций. Эти и другие ресурсы, безусловно, помогут в пилотном формате беспрепятственно ввести курс «Русский родной язык» на всех уровнях образования. Да, именно на всех уровнях. Мы полагаем, что созданная на базе московской школы система целенаправленного речевого развития дошкольников может быть востребованной в свете методики преподавания русского языка как родного, и постараемся доказать это в статье.

Приобщение дошкольников к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом, так как каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся традиции и особенности, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить национального лица и этнической самобытности. Овладение родным языком, развитие речи на родном языке – одно из самых ценных приобретений ребенка в дошкольном возрасте. А значит, и в системе дошкольного образования данный аспект рассматривается как основа воспитания и обучения детей. Поэтому так важно с самого раннего детства создавать представление о том, что язык – это главное сокровище народа, необходимо воспитывать любовь и бережное отношение к родному языку.

Несколько лет назад перед нами встала проблема: когда следует начинать знакомство с русским родным языком? Мы решили, что надо начинать еще в детском саду. Чем раньше это знакомство произойдет, тем лучше будет конечный результат, который мы получим уже в школьный период. Но главное состоит в том, что в раннем возрасте ребенок развивает важнейшее умение (понимать язык и активно пользоваться им в общении), которое существенным образом влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие.

Итак, первичное обучение родному языку мы решили начинать с двухлетнего возраста. С октября 2018 года на базе дошкольного отделения школы № 1251 педагоги приступили к реализации программы «Родной язык», которая помогает заложить основы трепетной любви к родному слову. Почему именно слову? Через слово, которым ребенок овладевает в эти годы, он получает прямой доступ ко всем достижениям

человеческой материальной и духовной культуры. Все начинается с языка, а в языке – со слова, ибо «в начале было Слово». То есть на первом этапе за счет развития речи у ребенка формируется предметная деятельность. С помощью игр-подражаний он воспроизводит действия взрослых с предметами, открывая для себя назначение многих предметов и начиная не просто манипулировать ими, а лучше понимать смысл произведений русского фольклора. Позднее появляется коммуникативно ориентированная сюжетно-ролевая игра. Без сомнения, включение ребенка в такую игру целесообразно подкреплять дополнительной мотивацией со стороны воспитателя.

Одна из фундаментальных задач программы звучит как создание условий для вовлечения ребенка в стихию родного русского слова. Для этого нам понадобилось несколько переориентировать методику изучения азов русского языка. Мы двигались в следующих направлениях:

- моделирование предметно-развивающей среды посредством оформления кабинета родного языка (предметы русского быта, наличие национальных кукол, игр и игрушек): все предметы, размещенные в кабинете, доступны детям, они всегда могут поиграть с ними, что обычно и делают, испытывая безграничную радость от прикосновения к необычным вещам;

- планирование и проведение занятий с элементами игры и сюрпризами: на каждом занятии воспитатель организует ситуацию общения и находит такие формы и приемы работы, которые обеспечивают неподдельный, живой интерес детей к изучению родного языка;

- создание речевого фона (прослушивание небольших легенд, загадывание загадок, беседы по прослушанному): ведущими видами речевой деятельности признаются аудирование и говорение, то есть формирование коммуникативной компетенции в этот период связано с пониманием родной речи на слух, умением вступить в диалог, навыком поддержать начатое общение;

- изготовление специального игрового материала: коммуникативная направленность в обучении языку находит воплощение в системе разнообразных игр – в первую очередь с использованием персонажей зверей, которые являются постоянными участниками занятий, подобная игровая деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию, при которой память сама по себе обогащается новыми словами;

- использование школьного краеведческого музея для проведения занятий: знакомство ребят с музейными экспонатами, представляющими собой предметы крестьянского быта родного края, дает педагогу

возможность воспитать уважение к нашим предкам, их труду и быту, к народным ценностям, привить бережное отношение к памятникам истории и культуры, но самое главное – обогатить словарный запас воспитанников (в виде игры «Говорящие предметы» дошкольники совершают путешествие во времени и опытным путем постигают значения следующих слов: сундук, кринка, лапти, гребень, самовар, самопряха и др.).

Основная цель лингвистического образования дошкольников – показать детям, как красива и напевна русская речь, как она богата меткими выражениями и речевыми оборотами, – достигается благодаря включению при разработке занятий следующих элементов:

- при проведении физкультминуток – обращение ко всему богатству народных игр;
- при проведении фонетических разминок – использование ритмического (под счет), танцевального (под музыку), двигательноречевого (инсценирование), подражательного (как поет птичка, как рычит медведь и пр.) и иного наглядно-иллюстративного материала;
- при организации проектной деятельности – подготовка кукольных постановок.

Наиболее значимым средством знакомства с родным словом служит наш национальный фольклор, представленный такими жанрами, как потешки, пословицы, поговорки, песни и сказки. Это истинный и самый чистый родник познания языка и прекрасное воспитательное средство, проверенное веками и опытом не одного поколения россиян. Здесь большим подспорьем для нас до сих пор является книга К.Д. Ушинского «Родное слово» [6].

Следует также отметить еще одну грань в речевой работе с детьми. Знакомство с архаизмами, другими неизвестными словами у дошкольников проходит постоянно. Очень важно сформировать у ребят потребность выражать языковой запрос, иными словами, спрашивать у взрослых о непонятном, не боясь проявлять собственную догадку и смекалку. Целенаправленно такие навыки воспитатели нашей школы формируют во время организации чтения-слушания и последующего закрепления пройденного материала во всех видах деятельности.

В работе с дошкольниками большое внимание мы уделяем тому, чтобы дети прислушивались к тому языку, на котором говорят их бабушки и дедушки. Почему именно бабушки и дедушки? Есть предположение, что представители более старшего поколения сохранили лучшие образцы нашего национального языка. В связи с этим часто предлагаем ребятам интересные задания на языковые наблюдения:

подумай, какое слово чаще всего произносит бабушка или дедушка; назови слова в речи бабушки или дедушки, которые тебе не понятны и др.

Непрерывность является ведущим фактором, обеспечивающим эффективность образовательного процесса. Она предполагает связь между ступенями развития, когда сохраняются различные элементы или отдельные стороны при помощи целого как системы. Особенно важна преемственность на границе между детским садом и школой.

Взаимосвязь воспитателей и учителей начальных классов на этапе дошкольного образования позволяет шире раскрывать смысл и красоту родного языка. Приглашаемые на цикл дополнительных занятий под общей рубрикой «Будущий первоклассник» учителя начальных классов применяют при работе с детьми следующие приемы: пересказы сказок, определение смыслового значения пословиц, подбор пословиц к сказкам. Все это существенно развивает и расширяет знания дошкольников в области русского языка.

Как видим, дошкольное обучение родному языку может быть направлено на активное усвоение русской речи, что обеспечивает готовность будущих первоклассников к осознанному восприятию курса русского языка как родного. Мы очень рады введению предмета «Родной русский язык», так как понимаем всю ценность изучения языка для возрождения национальных культурно-языковых традиций. И мы счастливы, что та работа, которую мы проделали и итогом которой стал недавно прошедший семинар, оказалась ненеправильной.

Как долго мы ждали выхода в свет учебника! И вот педагоги нашей школы с нескрываемым восторгом держат в руках учебник для 1 класса и с нетерпением ждут начала учебного года, когда новый курс будет запущен в штатном режиме. Мы готовы к дальнейшей работе в содружестве с книгоиздателями по созданию электронного контента, по обогащению Московской электронной школы и Российской электронной школы качественными разработками, которые помогут учителям-практикам в нужном направлении построить уроки по новому для них предмету школьного цикла.

Список литературы

1. Письмо Минпросвещения России от 20.12.2018 № 03-510 «О направлении информации» (вместе с «Рекомендациями по применению норм законодательства в части обеспечения возможности получения образования на родных языках из числа языков народов Российской Федерации, изучения государственных языков республик Российской Федерации, родных языков из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского как родного»).

2. Приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1576 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373».

3. Приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897».

4. Приказ Минобрнауки России от 31.12.2015 № 1578 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413».

5. Русский родной язык. 1 класс. / Александрова О.М., Вербицкая Л.А., Богданов С.И., Казакова Е.И., Кузнецова М.И., Петленко Л.В., Романова В.Ю. – М.: Учебная литература, 2018.

6. Ушинский К.Д. Родное слово. В 2 ч. – М.: Юрайт, 2018.

7. Федеральный закон от 03.08.2018 № 317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

ТРАНСЛЯЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОНСТАНТ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЛОЖНОЕ «УПРЯМСТВО» ИЛИ ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ?

*Красных Виктория Владимировна,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры общей теории словесности
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
e-mail: victoryvk@gmail.com*

Аннотация: В статье приводятся аргументы против метроидентичности и на основе современных представлений о функциональной неграмотности и культурной грамотности вводится понятие функционально-культурной неграмотности. Кратко представляются разные классы ментефактов – единиц, формирующих культурное ядро (прецедентные феномены, духи, артефакты вторичного мира, стереотипы), которыми должен владеть выпускник средней школы. Приводится большой иллюстративный материал, подтверждающий высказываемые положения.

Ключевые слова: метроидентичность, функциональная неграмотность, культурная грамотность, функционально-культурная неграмотность, культурное ядро, ментефакты

Вопрос, сформулированный в названии статьи, можно было бы посчитать несколько странным и надуманным, а ответ на него – вполне очевидным, поскольку сегодня стало уже трюизмом утверждение, что мы живем в эпоху сокращения и сжатия времени и пространства, роста мобильности людей, увеличения и усиления межкультурных контактов, небывалого смешения языков и культур. Мы живем в эпоху глобализации, или – точнее – унификации, обуславливающей появление, а скорее даже нацеленной на создание некоторого «усредненного», «глобального» человека. Мы живем в эпоху, когда «в недалеком будущем человека, воспитанного и разделяющего ценности своей культуры, профессионала в определенной сфере знаний, по мнению сторонников глобализации, должен заменить совершенно новый тип личности – человек глобальный» [14, С. 43]. Казалось бы, ничего страшного в этом нет: единый глобальный мир, всемирная «глобальная деревня» [40, 41; 22, 23], глобальный человек...

Но все ли так просто и все ли так радужно?

Сошлюсь на мнение А.В. Кириловой, которая считает, что «создание глобальной идентичности уже идет и выражается в появлении *метроидентичности* – типажа жителя крупного города, ориентированного лишь на “индивидуальный жизненный проект” с гедонистическим уклоном и не отягощенного национальной идентичностью. Говорит он, разумеется, на английском» [16] (здесь и далее во всех приводимых цитатах выделено мною – В.К.). Данные представления прекрасно коррелируют с взглядами некоторых современных исследователей: «Иными словами, на смену этничности должна прийти метроидентичность – вид “постэтнического состояния, когда и большинство, и этнические меньшинства *играют этничностью* (не обязательно своей собственной) исходя из эстетического чувства” [39, Р. 34], и “такая игра включает пересечение культур, заимствование элементов, *разного рода смешения*” [Там же]. <...> Основная черта нового постэтнического состояния <...> заключается в том, что метроэтничность “отбрасывает логоцентричные метанарративы традиционной этничности. Она создает игровую этничность, не связанную или слабо связанную с “настоящей” этнической принадлежностью. Это скорее *поверхностные* знаки, вокруг которых собирается этническая группа, чтобы сконструировать внутренне значимое самописание» [38, Р. 582], осуществляемое на смешанном метроязыке» [14, С. 43–44].

А вот это уже, на мой взгляд, достаточно серьезно, ибо народ как этнос / нация жив до тех пор, пока живы – как минимум – его язык и культура. Многим это утверждение покажется самоочевидным, но есть, вероятно, и те, кто с ним не согласен. Для последних позволю себе привести некоторые аргументы.

Первое. Человек как *Homo sapiens* формировался практически одновременно с языком и культурой. Кратко представлю мнения известных в психологии, лингвистике и культурологии исследователей. Так, М. Томаселло, сфокусировав внимание на коммуникации, осуществил анализ «более общих познавательных и социокогнитивных процессов, включенных в человеческую коммуникацию и речь: (1) социальных и культурных аспектов познания,

(2) социального и *культурного* научения и (3) кооперации и совместных намерений» [31, С. 22]. В указанной работе М. Томаселло разработал понятие «совместной интенциональности» – способности к разделению намерений, замыслов, целей, которая предполагает новые, свойственные исключительно человеку социокогнитивные и социомотивационные навыки [31]. Опираясь «на основной тезис психологии Л.С. Выготского – “закон социогенеза” всех высших психических функций человека, “американский Выготский” проводит тщательное эмпирическое и теоретическое исследование *социальных механизмов происхождения языка и других когнитивных функций*» [3, С. 209] (см. также [2, С. 9]).

По мнению ряда исследователей, именно *язык создал Homo sapiens sapiens* (в отличие от «просто» *sapiens*) (см., напр., [5]). Не признавая настоящей причинной зависимости между языком и культурой, Э. Сепир был «склонен полагать», что возникновение языка предшествовало даже самому начальному развитию материальной культуры и что само развитие культуры не могло, строго говоря, иметь места, пока не оформился язык, инструмент выражения значения. Вместе с тем, язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. И если язык «есть то, как думают», то «культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает» [29: 42, 185, 193–194, 226]. Утверждение Э. Сепира, что культуру нельзя отделить от индивида, разделяют многие исследователи: «Конечно, он [Сепир] прав; в реальной жизни культура неотъемлема от человека» [32: 36]; «не существует природы человека, независимой от его культуры» [13: 130], ибо «культура не стала довеском, если можно так выразиться, к уже готовому человеку, а *была причастна, и притом самым существенным образом, к производству этого животного*» [Там же]. Думаю, не будет некорректным сказать, что последнее положение напрямую относится и к каждому живущему «здесь и сейчас»: рождаясь индивидом (представителем своего биологического вида), человек становится индивидуальностью (личностью) в процессе социализации, основным содержанием которого является межпоколенная трансляция культуры, а основным инструментом – язык (см., напр., [20, 19, 18; 1; 33; 6]).

Вопрос: правомерны ли сомнения в важности языка и культуры для человека, и как *Homo sapiens*, и как конкретной индивидуальности?

Второе. А. Грамши ввел понятие «гегемонии», которую он понимал как «активный консенсус», как состояние (не застывшее, но динамичное, изменяющееся), когда достигнут определенный, достаточный уровень согласия «социальной группы, выражающей данную культуру» (А. Грамши писал в первую очередь о государстве, но, думается, эту идею можно экстраполировать и на другие типы сообществ). Гегемония опирается на иерархию ценностей и систему (ценностных) эталонов, т. е. на некую «систему координат» культуры, на то, что «хранится» в культурной памяти и структурируется в когнитивной базе. Иначе говоря, гегемония опирается на *культурное ядро*, которое понимается как *совокупность представлений о добре и зле, о прекрасном и безобразном, о человеке и окружающем его мире*,

культурное ядро включает в себя множество символов, эталонов, образов, культурных смыслов, ритуалов, обычаев, традиций и под., а также знания, опыт и достижения предшествующих поколений. И пока это ядро стабильно и устойчиво (в частности, это значит, что верования укоренены «в сознании народа с императивной живучестью» и обладают «императивностью в насаждении норм поведения»), в обществе есть «устойчивая коллективная воля», направленная на сохранение существующего порядка. Разрушение этой воли и культурного ядра – условие революции, которое создается путем вторжения именно в культурное ядро [15].

Вопрос: нам нужна революция?

Далее, А. Грамши писал, что «реальная гегемония разлагается снизу путем молекулярного процесса, тогда как система идей именно поэтому (именно для противодействия этому разложению) совершенствуется догматическим путем, становится трансцендентальной “верой”». И этот «молекулярный процесс» осуществляется через «огромное количество книг, брошюр, журнальных и газетных статей, разговоров и споров, которые без конца повторяются и в своей гигантской совокупности образуют то длительное усилие, из которого рождается коллективная воля определенной степени однородности», способная совершить переворот в сознании и в культуре. Воздействовать в культурном ядре, по мнению А. Грамши, надо в первую очередь на обыденное сознание, на повседневные, «маленькие» мысли среднего человека. И в этом А. Грамши следует К. Марксу, утверждая «необходимость новых народных верований, то есть нового обыденного сознания, новой культуры и, следовательно, новой философии, которые укоренились бы в сознании народа с той же императивной живучестью, что и традиционные верования». При этом самым эффективным способом воздействия на сознание масс является неустанное повторение одного и того же, ибо «массы как таковые не могут усваивать философию иначе, как веру». Иначе говоря, определенные утверждения, идеи, сентенции, содержащие в том числе и оценки людей, предметов, событий и проч., определенные деятели и события, которые выступают в роли эталонов и имена которых постоянно повторяются, должны перестать восприниматься разумом, они должны стать своего рода постулатами и отправными точками для всех последующих действий, рассуждений, оценок [15].

Вопрос: это ничего не напоминает?

Продолжать приводить аргументы можно и дальше, но, думаю, *sapienti sat*.

После такого, достаточного пространного, но для меня необходимого, вступления я перейду к феномену, который я позволила себе определить как **функционально-культурную неграмотность (ФКН)**. По своей сути ФКН – это своеобразный «конгломерат» функциональной и культурной неграмотности. Кратко напомню, что скрывается за данными понятиями.

Функциональная неграмотность определяется подавляющим числом источников как неспособность человека читать, писать и считать на уровне,

необходимом для решения простейших повседневных задач; в частности, это выражается в неумении находить нужную в деятельности информацию, в неумении правильно понимать прочитанные тексты и написать сложный и связный текст, в неспособности к логическим умозаключениям, в неумении ясно выражать свои мысли и чувства. Функционально неграмотным считается лицо, которое в значительной мере не приобрело или утратило навыки чтения и письма и неспособно к восприятию короткого и несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни. Понятие появилось в 90-е годы XX в. В XXI веке функциональную неграмотность часто называют цивилизационным риском, поскольку именно она обуславливает «человеческий фактор» – неумение верно воспринять инструкцию по использованию оборудования, машины или инструмента, что приводит к несчастным случаям вплоть до техногенных катастроф. Сегодня о функциональной неграмотности как об одной из серьезнейших проблем, стоящих перед нашей страной и представляющих определенную угрозу для ее будущего, активно пишут психологи и психолингвисты (см., напр., [34; 4; 10, 7, 8, 9; 25, 24, 26]).

Культурная неграмотность, что очевидно, противостоит культурной грамотности – понятию, предложенному Э.Д. Хиршем [36]: “Hirsch argues for American educators to return to a focus on **cultural literacy**, meaning a common body of knowledge that **literate** citizens within a nation possess. Mere literacy, the ability to sound out or read individual words, is not coterminous with cultural literacy, which is a deeper familiarity with a body of concepts shared by one’s compatriots. Cultural literacy is essential to efficient and effective communication” [35] (‘Хирш утверждает, что американские педагоги должны вновь сосредоточиться на **культурной грамотности**, т.е. на общей совокупности знаний, которыми обладают **грамотные** граждане одной страны. Простая грамотность, способность произносить или читать отдельные слова – вовсе не то же самое, что культурная грамотность, которая есть более глубокое знакомство с совокупностью понятий, разделяемых с соотечественниками. Культурная грамотность необходима для эффективного и действенного общения’; перевод мой. – В.К.). (В скобках замечу, что ни сам Э.Д. Хирш, ни его идеи не пользуются популярностью в США. Более того, американские коллеги говорят, что «его вообще никто не знает». Вероятно, это не случайно. Но, может быть, зря?) В словаре культурной грамотности [37] говорится, что «культурная грамотность, в отличие от специальных знаний, означает знания, понимаемые всеми. Это та информация, которую наша страна признала полезной и поэтому ее стоит сохранять. Культурная грамотность – это контекст того, что мы говорим и читаем; это часть того, что делает Американца Американцем» [там же].

Применительно к нашим условиям – это то, что делает человека представителем русской культуры, русского народа, русской нации. Это то, что помогает инофонам принять русский язык, русскую культуру, русскую лингвокультуру как вторую родную или – как минимум – знакомую, понятную, не пугающую своей неизвестностью.

Но обратите внимание на тексты, которые нас окружают: они навязывают нам отсутствие необходимости в знаниях, в памяти и т. д. Например:

Реклама одного из агрегаторов такси: *Помните сколько букв в русском алфавите? / Помните число π ? На этом далеко не уедешь! XXX-taxi. Номер телефона.*

Реклама одного из операторов цифрового ТВ: *XXX поможет Вам ответить на главные вопросы человечества: Давно началось? Что я пропустил? Можно досмотреть? Можно переключить? Утюг выключила? А свет Пушкин будет выключать?*

Как-то мне казалось, что «главные вопросы человечества» формулируются несколько иначе...

По сути своей такого рода тексты «работают» на формирование именно ФКН.

ФКН предполагает отсутствие у индивида культурно-языковой компетенции [30], которая в норме должна быть присуща индивидуальности / личности как члену этно- / национально-лингво-культурного сообщества. Более того, ФКН предполагает не только неспособность кодировать и декодировать культурноносные смыслы, стоящие за знаками языка, но и неготовность и неспособность понимать тексты разной направленности, разных жанров и разного объема, особенно, если они превышают размер экрана компьютера / гаджета или содержат число знаков большее, чем позволяет, напр., социальная сеть (Twitter) или мессенджер.

Соответственно, школьные учителя, как представляется, находятся в достаточно трудном положении: им необходимо активно участвовать в социализации, с одной стороны, школьников, изначально включенных в русскую лингво-культурную среду (т. е. тех, чья социализация даже на самых ранних этапах проходила в процессе коммуникации на русском языке, в условиях русской культуры, в рамках русского национально-лингво-культурного сообщества), с другой стороны, инофонов, изначально родившихся и воспитывавшихся в иных условиях.

Какие феномены, участвующие в формировании культурного ядра, требуют, на мой взгляд, особого внимания?

Конечно, речь идет не о младших школьниках. Скорее это феномены, которые, как представляется, следовало бы знать выпускнику школы. А вот когда и как их вводить – разговор особый.

Остановлюсь лишь на некоторых классах феноменов, которые являются, на мой взгляд, необходимыми для представителя русской культуры (подробнее о различных классах и системе ментефактов как единиц содержания сознания – см. [17]).

Знания – система информационных единиц, хранящихся в долговременной памяти в неизменном виде (изменения возможны, но требуют целенаправленных усилий). К знаниям относятся различные формулы, различные факты (исторические, географические и проч.), например: $E = mc^2$, H_2O , CO_2 , $2 \times 2 = 4$; 1939–1945 – годы Второй мировой войны; Москва –

столица России, Эйфелева башня находится в Париже; роман «Преступление и наказание» был написан Ф.М. Достоевским в 1866 г. Приведу примеры того, как знания функционируют в аутентичных текстах.

– Меня зовут Александр Борисович. Можно просто Саша.

– А меня **Наталья Николаевна**, можно Наташа, – в тон ему ответила попутчица.

– **Гончарова?** – предположил Александр.

– Денисова, – рассмеялась Наталья Николаевна. (Ф. Незнанский, Опасно для жизни.)

Хочу памятник **Пушкину** поставить... Проводили мы **Анну Петровну**, я и подумал... Ассоциации, знаешь ли. **Там Анна Петровна, тут Анна Петровна... Мимолетное виденье... Что пройдет, то будет мило...** Ты мне помочь должен. (Т. Толстая. Кысь.)

Вспоминается **ворошиловский стрелок**, недоумевавший на **Пушкинской площади**, почему памятник поставили **не тому, который попал**. (А. Жолковский, Эросипед и другие виньетки.)

Не могу не сказать, что практически каждый раз, когда я спрашиваю студентов, кто такой «ворошиловский стрелок», я получаю однозначный ответ: «Это название фильма». А вот почему фильм так называется, это уже, извините, вопрос почти что бестактный...

Но крайне важно то, что знания можно найти в справочниках, энциклопедиях и под. Они требуют в основном работы памяти (с этим, впрочем, сегодня тоже проблемы, но это предмет отдельного разговора). В любом случае если человек привык учиться, тянется к знаниям, то знания в предложенном понимании не останутся для него тайной за семью печатями. Единственная опасность заключается в том, что хотя отдельные элементы системы могут быть культуронезависимыми (см., например, формулы, знакомство с которыми зависит от уровня образования, но не от культуры), сама конфигурация системы знаний всегда несет не себе культурный отпечаток. Так, например, роман известного американского писателя отражает знания «среднего американца» об окончании Второй мировой войны (в скобках замечу, что отрывок содержит и представление об атомной бомбардировке Японии как о том, что помогло закончить мировую войну и спасти жизни американских солдат; о представлениях – см. далее):

В Европе союзники одерживали одну победу за другой. 6 июня 1944 года американские, британские и канадские войска высадились на побережье Нормандии, а через год, 7 мая 1945 года, Германия подписала безоговорочную капитуляцию.

6 августа 1945 года на японский город Хиросима была сброшена атомная бомба. Через три дня другая атомная бомба разрушила Нагасаки. 14 августа Япония капитулировала. Изнурительная и кровавая война закончилась. *С. Шелдон. Интриганка.*

Следующий класс ментефактов – **концепты**, которые понимаются как поименованный результат эмоционально-логического осмысления действительности в условиях определенной культуры. По идее Л.О. Чернейко,

концепты – это то, чему мы не можем дать точную дефиницию, ответив на вопрос «Что есть ... ?». И здесь могут быть проблемы с инофонами: где гарантия, что *честь, добро, судьба, смерть, истина, ложь, красота, душа, любовь* и под., во-первых, в принципе знакомы, а во-вторых, если знакомы, то воспринимаются представителями других культур так же, как и в русском лингво-культурном сообществе. И вот тут колоссальная проблема. Например, попробуйте объяснить, что такое русская *воля*, русская *тоска* или русский *уют* (о непереводаемости, а в целом ряде случаев и «необъяснимости» концептов – см., напр., [12, 11]).

Наиболее широко представленным классом ментефактов являются *представления* – являющийся коллективным достоянием результат эмоционально-образного восприятия феноменов действительности в условиях определенной культуры. Это тоже очень проблемный для преподавания инофонам вид феноменов. Особо следует подчеркнуть, что сегодня практически нет словарей, справочников и под., которые содержали бы достаточную (хотя бы для понимания) информацию о представлениях, бытующих в том или ином сообществе (исключение представляет, пожалуй, только [28]).

Среди представлений разграничиваются (1) *прецедентные феномены* (представление об уникальном феномене), (2) *духи* (представление о персонаже низшей мифологии), (3) *артефакты вторичного мира* (представление о «волшебном предмете») и (4) *стереотипы* (представление о классе однотипных феноменов). Покажу на некоторых примерах функционирование представлений в реальных текстах:

(1) *прецедентные феномены*:

➤ *прецедентная ситуация*:

– У нас не **тридцать седьмой год** – по одному подозрению не расстреливают, – решила Митрофанова. – Значит, и паниковать нечего. Все образуется. (Литвиновы, Коллекция страхов прет-а-порте.)

Все делалось для того, чтобы создать в обществе мнение о том, что глава правительства ведет страну чуть ли не к **1937 году**. (Е. Примаков, Восемь месяцев плюс...)

Одни уверены, что уже близок **37-й год**. Другие говорят, что ничего страшного не происходит: нет массовых расстрелов без суда и следствия, и такого уже не будет никогда. <...> [Но] штат силовых структур разрастается, полномочия расширяются – и всем винтикам этой репрессивной машины нужны погоны, премии и блага. Все как в **37-м**. (МК, 17.05.2019.)

Если бы взрыв произошел не у входа на поле, а на самом поле во время концерта, это была бы просто **Ходынка**. («Сегодня», 2007.)

Разговор о том, что надо делать, чтобы Болотная площадь не превратилась в **Ходынку**, продолжим после рекламы. (Т/п «Честный понедельник», 09.05.2012.)

– Вот этими самыми руками свой собственный [музейный] фонд [разворовал]! За **30 сребреников!** Как **Иуда!** Позор! (Т/с «Тайны следствия».)

➤ *прецедентный текст*:

– **В 12** приду, но чтобы духу там ничего не было. – Я что тебе, **Золушка**, что ли?! **12 часов!** Да подавись ты своими ключами! (Т/с «Детективы».)

Официант ускользнул прочь, никем не замеченный, как **Золушка с бала...** (Т. Устинова, Колодец забытых желаний.)

С. Шойгу: Я не против Санкт-Петербурга, готов сам взять мастерок и пойти помогать реставраторам, но считаю, что **деньги** лучше **занимать** у мамы с папой (внутренних инвесторов. – *Ред.*), чем у **старухи-процентщицы** (Всемирного банка. – *Ред.*).

Комментарий газеты: У **Питера**, знаете ли, **давние традиции ведения дел со старухами-процентщицами**. После получения денег меняем мастерок Шойгу на **топор Раскольниковова...** (АиФ, № 23, 2004.)

И комната, и квартира, и дом, в котором он оказался, играют в его судьбе едва ли не главную роль, **как тень отца Гамлета в пьесе о несчастном принце**. Гиви оказался прописан в самом центре Москвы... (МК, 05.11.2004.)

В области прецедентных текстов существует большая опасность возникновения непонимания и конфликтов: задумайтесь, как могут восприниматься мусульманами такие классические произведения, как, например, «Анна Каренина» или «Му-му», и какое у них может сложиться представление о текстах такого рода.

➤ *прецедентное имя:*

Гений и злодейство – по Пушкину помним – несовместимы. А гений и деньги? Может ли ученый, углубленный в формулы и теоремы, стать хорошим предпринимателем? На Западе этот вопрос решили: наука опирается на гранты от государства и из частных фондов. <...> Отечественным **Ломоносовым** тоже придется стать деловыми людьми... (МК, 20.12.2004.)

Наверное, я последний московский романтик, мечтаю о большой и чистой любви. Я – **Ассоль** мужского пола, который **ждет алых парусов**. (МК, 13.11.2004.)

Да, моя внешность и первые фильмы – «Алые паруса» и «Человек-амфибия» – определили мое амплуа. <...> Хотя я сама не **Ассоль**, это совершенно точно. Я никогда никаких **алых парусов не ждала**, и никаких **принцев с этими парусами** тоже. (АиФ, № 51, 2004.)

Главный ужас машиниста – **«анны каренины»**, бросающиеся под поезд, а их за год набегаёт немало: около 50 «сознательных» самоубийц и еще вдвое больше, человек 100, поскользнувшихся и вытолкнутых на рельсы толпой. (АиФ, № 47, 2004.)

Гроссмейстер Анатолий Вассерман стал одесской политической **Кассандрой** в 1985 году, когда к изумлению коллег из НИИ, вычислил, что на смену умершему Черненко к власти придет Михаил Горбачев. (МК, 01.11.2005.)

➤ *прецедентное высказывание:*

Есть такое слово «репутация»... Оно у нас подзабыто немножко... **Все смешалось в доме Облонских...** Но нужно его знать. (Т/п «Магия», 13.04.2004.)

Однако всякий раз **слухи о смерти** обожаемого всеми буратинками

России капитал-шоу оказывались **сильно преувеличенными**. (МК, 06.02.2002.)

Я отниму у него чемпионский пояс на глазах у его болельщиков. А еще он **назвал его червяком... земляным червяком...** (Анонс боя: Костя Цзю против Шамбры Митчелла, 2004.)

(2) духи:

Русалки желают окунуться. Двукратные олимпийские чемпионки по синхронному плаванию приступили к тренировкам. (МК, 16.11.2002.)

– Женька, ты **русалка**, у тебя кожа прозрачная. (Х/ф «А зори здесь тихие».)

Ему, например, чрезвычайно нравилась Сюзан Диллингэм, первая красавица курса <...> особа весьма экзальтированная, с длинными распущенными волосами и журчащим певучим голосом, похожая на **русалку...** (Караван историй, 2001.)

(3) *артефакты вторичного мира:*

– Откуда яства? – удивилась я. – Кто приволок **скатерть-самобранку?** Честно говоря, я думала, сегодня будем, как Буратино, жевать три корочки черного хлеба. (Д. Донцова, Красавица без чудовища.)

– ... И, кажется, чай натуральный? – С цветком. Само собой. – Откуда? – **Скатерть-самобранка** такая. Знакомый. Современный деятель. <...> От нас лес возит в город, а нам по знакомству крупу, масло, муку. (Б. Пастернак, Доктор Живаго.)

(4) *стереотипы*, среди которых выделяются стереотипы поведения и стереотипы-представления (образы и ситуации):

➤ *стереотипы поведения:*

Завтра группа распадется. Или они все перессорятся, или Света выйдет замуж и муж запретит ей выступать, или Бен, **тьфу-тьфу-тьфу, не сглазить бы**, получит тяжелую травму и не сможет больше танцевать. <...> Причин может быть множество. (А. Маринина, Когда боги смеются.)

Отправляясь в аптеку, **три раза плюньте через левое плечо, постучите по дереву и сделайте пальцы крестиком**. Ну, ни пуха... (МК, 16.03.2001.)

➤ *стереотипы-представления:* ситуации (*экзамен, очередь, транспорт*) и образы (*зооморфные, этнические, социальные, профессиональные, предметные* и проч.):

У Владика было вытянутое лицо, маленькие неприятные глаза, мелкие, острые зубы, а потому, несмотря на широкие плечи и накаченные мускулы, он походил на большую **крысу**. *Ч. Абдуллаев, Мистерия эпохи заката.*

Среди зрителей произошло какое-то движение, и возле ринга появился высокий сутулый человек с мрачным лицом, покрытым глубокими шрамами, как **кора старого дуба**. Он рявкнул низким хриплым голосом, разом перекрыв царящий в зале шум <...>. *Н. Александрова, Кошелек на веревочке.*

В кабинете, заваленном горами пыльных папок, как **маленький таежный полустанок бывает завален снегом**, стояло два письменных стола <...>. *Н. Александрова, Динарий кесаря.*

... Пока я писал тебе это бесконечное, несусветное это письмо, наступило утро. Огрызок моей задутой свечи похож на **пенек для Колобка, каким его мастерит художник кукольного театра. Д. Рубина, Синдром Петрушки.**

К сожалению, как показывают современные исследования, контексты, подобные приведенным в качестве примеров, и единицы, которые они содержат, оказываются незнакомыми и непонятными не только для инофонов (что вполне понятно), но и для молодых представителей русской культуры (см., напр., [14]). Таким образом, велика вероятность, что мы все чаще и чаще будем иметь дело с функционально-культурной неграмотностью.

Однако я не склонна везде и всюду провозглашать, что современные выпускники «ничего не знают». Конечно, они знают. Что-то и кое-что. Знают, несмотря на все старания приучить их к «выносной памяти» и «выносному мозгу» в виде различных гаджетов. (Последнее, как уже отмечалось, должно стать предметом большого отдельного разговора.) Но я придерживаюсь взглядов Ю.М. Лотмана, который рассматривал культуру как пространство общей памяти, т. е. такое пространство, в пределах которого могут сохраняться, актуализироваться и в определенном смысле воспроизводиться общие тексты, общие феномены, общие смыслы. Для того чтобы это было возможно, необходимо наличие некоторого смыслового инварианта, что позволяет тексту / феномену / смыслу в контексте новой эпохи, несмотря на возможную вариативность истолкований, сохранять идентичность самому себе. Существование общей / коллективной / культурной памяти обуславливается, по Ю.М. Лотману, рядом факторов: должны быть некоторые константные тексты и должны быть единые коды (или их инвариантность, или их непрерывность и закономерный характер их трансформации). Но при этом, конечно, следует обязательно сделать оговорку, что память культуры / культурная память не только едина, но и внутренне разнообразна, ибо предполагает наличие «диалектов памяти» и «локальных семантик» различных социумов, которые входят в данное (национально-)лингво-культурное сообщество. Однако в целом это не должно разрушать принципиальное единство культуры, иначе нельзя будет говорить о единой культурной памяти, а значит, и о единой культуре [21].

К сожалению, сегодня складывается впечатление, что в наши дни это единое пространство «истончается», «расползается», начинает исчезать. И не только по «локальным семантикам», не только по «горизонтали» (что может привести к распаду страны), но и по «вертикали» (межпоколенные различия; и это уже не просто извечная проблема «отцов и детей»).

В заключение я хочу особо подчеркнуть, что я вовсе не стою на алармистских позициях, но глубокая обеспокоенность положением дел у меня, безусловно, есть. Повторю еще раз: сегодня, чтобы уничтожить народ, не надо сбрасывать на него бомбы. Достаточно совершить атаку на его культурное ядро, размыть единое культурное пространство, сделать народ метроэтническим.

Именно поэтому трансляция культурных констант, позволяющая сохранять единое пространство культуры, по сути работает на сохранение нашего национально-лингво-культурного сообщества, на сохранение нашей страны.

Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. – 288 с. (Серия «Мастера психологии»)
2. *Ахутина Т.В.* Вступительная статья // Томаселло М. Истоки человеческого общения / Пер. с англ. М.В. Фаликман и др.; науч. ред. Т.В. Ахутина. М.: Языки славянских культур, 2011. (Разумное поведение и язык = Language and reasoning) С. 9–21.
3. *Ахутина Т.В.* Майкл Томаселло. Истоки человеческого общения. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 323 с. // Вопросы психолингвистики. 2011, № 2 (14). С. 209–210.
4. *Безруких М.М.* Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении. URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article. Дата последнего обращения – 06.03.2019.
5. *Бекертон Д.* Язык Адама: как люди создали язык, как язык создал людей / Пер. с англ. О. Кураковой, А. Карпухиной, Е. Прозоровой / Науч. ред. Т.В. Ахутина, С.А. Бурлак. М.: Языки славянских культур, 2012. – 387 с.
6. Большой психологический словарь / Ред. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. СПб.: Прайм-Евроник, 2003. – 632 с.
7. *Бубнова И.А.* «Образ мира» как культурный феномен и как результат жизнедеятельности отдельной личности // Актуальные проблемы германистики и романистики: сб. науч. ст. / под ред. Г.И. Краморенко, Р.В. Гуревич, Л.А. Кузьмина. Вып. 13. Ч. 1. Смоленск: СмолГУ, 2011.
8. *Бубнова И.А.* Неопсихолингвистика, или психолингвистика личности: новое направление психолингвистических исследований // И.А. Бубнова, И.В. Зыкова, В.В. Красных, Н.В. Уфимцева. (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем. Колл. мон. М.: Гнозис, 2017. С. 97–179.
9. *Бубнова И.А.* Прикладная психолингвистика в образовании: какую личность формируют современные учебники? // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности: труды Уральского психолингвистического общества: мат-лы

- Всеросс. науч. семинара с международ. участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» 3 ноября 2016 г. / под ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург: [б.и.], 2017. Вып. 15. С. 51–63.
10. Бубнова И.А. Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект). Дисс. ... докт. филол. наук. М., 2008. – 465 с.
 11. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. М., 2002, № 2(4). С. 6–34. URL: philology.ru/linguistics2/wierzbicka-02.htm. Дата последнего обращения – 02.02.2013.
 12. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
 13. Гириц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека // Антология исследований культуры. Интерпретации культуры / Отв. ред. и сост. Л.А. Мостова; пер.: А.А. Борзунов и др. М., СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. (Культурология. XX век). С. 115–138.
 14. Горохова Д.В. Динамика содержания и номенклатура прецедентных имен в языковом сознании носителей русской лингвокультуры. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2019. – 233 с.
 15. Грамиш А. Тюремные тетради. URL: <https://www.litmir.me/> Дата последнего обращения – 11.04.2019.
 16. Кирилина А.В. Глобализация и судьбы языков. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/globalizatsiya-i-sudby-yazykov> Дата последнего обращения – 07.03.2019.
 17. Красных В.В. Словарь и грамматика лингвокультуры: Основы психолингвокультурологии. М.: Гнозис, 2016. – 496 с.
 18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
 19. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1972. – 576 с.
 20. Леонтьев А.Н. Человек и культура. М.: [б. и.], 1961. – 114 с.
 21. Лотман Ю.М. Память в культурологическом освещении // Избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. URL: <http://www.classes.ru/philology/lotman-92f.htm>. Дата последнего обращения – 25.06.2015.
 22. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2005. – 498 с.

23. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека = *Understanding Media: The Extensions of Man.* М.: Кучково поле, 2007. – 464 с.
24. *Мягкова Е.Ю.* Исследование внутренней грамматики как поиск путей преодоления функциональной неграмотности // *Язык, сознание, коммуникация: сб. науч. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов.* М.: МАКС-Пресс, 2016. Вып. 53. С. 254–265.
25. *Мягкова Е.Ю.* Моделирование внутреннего метаязыка как средство диагностики функциональной неграмотности // *Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской.* Тверь: ТверГУ, 2015. С. 44–51.
26. *Мягкова Е.Ю.* Овладение навыками чтения как основа функциональной грамотности носителя Языка // *Вестник ТвГУ. Серия «Филология», 2016, № 4.* С. 53–59.
27. *Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. Выпуск 1. / Под ред. И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова.* М.: Гнозис, 2004. – 318 с.
28. *Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь / под ред. И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова.* Выпуск 1. М.: Гнозис, 2004. – 318 с.
29. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
30. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
31. *Томаселло М.* Истоки человеческого общения / Пер. с англ. М.В. Фаликман и др.; науч. ред. Т.В. Ахутина. М.: Языки славянских культур, 2011. – 323 с. (Разумное поведение и язык = *Language and reasoning*)
32. *Уайт Л.А.* Понятие культуры // *Антология исследований культуры. Интерпретации культуры* С. 17–48.
33. *Шахнарович А.М.* Обучение второму языку // *Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков.* М., 1996. С. 97–104.
34. *Ясюкова Л.* Неграмотность – почему? // *Наука и жизнь.* 2015, № 6. С. 79–80.
35. *Cultural Literacy.* URL: https://www.goodreads.com/book/show/768841.Cultural_Literacy. Дата последнего обращения – 09.03.2019.
36. *Hirsch E.D. Jr.* *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.* Boston: Houghton Mifflin, 1987. – 251 pp.

37. *Hirsch E.D. Jr., Joseph F. Kett, J. Trefil.* The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston; N.-Y.: Houghton Mifflin Company, 2002. URL: <http://bookfi.net/book/1175537>. Дата последнего обращения – 09.03.2019.
38. *Maher J.C.* Metroethnicities and Metrolanguages // The Handbook of Language and Globalization / Ed. by N. Coupland. Blackwell Publishing Ltd., 2010. P. 575–591.
39. *Maher J.C.* Metroethnocy, Language, and Principle of Cool // International Journal of the Sociology of Language. Vol. 2005, Iss. 175–176. P. 23–102.
40. *McLuhan H.M.* The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. Toronto: Univ. of Toronto Press, 1962. – 293 p.
41. *McLuhan H.M.* Understanding Media: The Extension of Man. NY: McGraw Hill, 1964. – 396 p.

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УСПЕШНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ БИЛИНГВОВ И НОСИТЕЛЕЙ ВТОРОГО ЯЗЫКА В ХОДЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

*Романов Дмитрий Анатольевич,
доктор филологических наук, профессор,
руководитель Центра русского языка
и региональных лингвистических исследований
Тульского государственного педагогического
университета им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия
e-mail: kafirus@rambler.ru*

*Кряж Светлана Владимировна,
учитель русского языка
муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения
«Центр образования – гимназия № 11», Тула, Россия
e-mail: wtanke@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена психолингвистическим вопросам овладения вторым языком на учебных занятиях. Акцент делается на особенностях когнитивных процессов воспринимающего язык субъекта. Дается обзор современных подходов к лингводидактике второго языка через теорию информации, общие проблемы обучения, личностную психологию освоения иностранного языка. Статья основывается на традиционных принципах отечественной психолингвистики речевой деятельности.

Ключевые слова: второй язык, дидактика, информация, анализируемость, автоматизированность, внимание, типы знания, контроль, речь, коммуникативная компетенция.

Лингводидактический процесс, в котором задействованы лица, изучающие второй язык в условиях его безусловного доминирования и вне учебной связи с родным языком, отличается набором специфических

черт. Для современной образовательной ситуации в России это одно из типичных явлений. Оптимизация названного процесса – приоритетная задача методики.

В связи с поиском успешных путей решения проблем овладения и пользования вторым языком, имеет смысл обсуждать вопросы соотношения осознаваемой и автоматизированной переработки информации на втором языке (в ходе ее осмысления, анализа, синтеза, перестройки, вычленения из контекста, расширения, тематического рубрицирования, аннотирования, реферирования и т.д.).

Освоение второго языка является сложным процессом как с точки зрения его психолингвистических механизмов, так и с точки зрения дидактики. Успешность подобного процесса определяется большим количеством условий, причем в одних случаях срабатывает какое-то одно из них, а в других – некая комбинация, совокупность этих условий. На процесс овладения вторым языком оказывают влияние характер памяти человека, те задачи, которые он перед собой ставит, ожидаемые им коммуникативные эффекты, уровень владения родным языком и т.д. Традиционно язык мы рассматриваем как средство общения, но нельзя забывать о том, что это еще инструмент человеческого знания и объект изучения. То есть язык одновременно является и средством получения знаний, и оболочкой их хранения, и способом рефлексии над своими лингвистическими компетенциями. Овладевающий любым языком человек создает для себя, разумеется, некую оперативную систему, которая формируется дидактическими средствами и ориентирована на задачи обучения. Язык воплощает представления человека об окружающем мире, о собственном месте и поведении в нем, а также служит средством передачи опыта от предшествующих поколений. Язык в целом систематизирует знания, используя интеллектуальные возможности индивида, и служит средством речевой деятельности. Именно навыки речевой деятельности и должны быть сформированы в результате овладения любым языком, в том числе вторым.

Обычно родной язык в применении его различных ресурсов соотнесен с конкретным личностным и социальным опытом. Когда изучается второй язык (особенно в отрыве от привычных условий), такой сопряженности нет, и это затрудняет освоение языка. Новый язык вписывается в новый контекст, и если эти новые контексты принимаются и усваиваются человеком, то усваивается и язык. Следовательно, чрезвычайно важно создать условия изучения второго языка, в которых обучающийся чувствовал бы себя естественно, уверенно и, насколько это возможно, свободно. Если такая ситуация будет создана, то дидактический процесс пойдет намного успешнее. При этом, как

подчеркивают психолингвисты, важно, чтобы новый язык не вписывался в нехарактерные для него контексты родного языка. То есть языковое сознание должно пройти этап «социально признанной деконстуализации» [3, с. 35]. На первый взгляд это выглядит неким противоречием: новый язык вроде бы должен вписываться в привычные контексты, но на самом деле, как показывает практика, с такими контекстами нужно принципиально порывать. Английские психолингвисты разработали модели когнитивных приемов адаптации языка к новым контекстам. В этих моделях наибольшую значимость имеют те знания на втором языке, которые требуют высокого уровня анализа и мыслительного контроля (это характерно оторванным от конкретных ситуаций знаниям и в первую очередь – собственно лингвистическим). Наименьшую ценность имеют те предметные знания, которые сопрягаются с уже имеющимися знаниями на родном языке. Они считаются не усвоенными, а просто перенесенными. Никаких интеллектуальных усилий здесь тратить не надо. Это практически не развивает компетенции владения вторым языком.

Таким образом, с точки зрения глубины освоения языка крайними точками являются перенос на него знаний из родного языка и получение с его помощью абсолютно новых знаний. Традиционные виды речевой деятельности располагаются между этими крайними точками. Это речь, чтение, моделирование текстов на другом языке, аналитические операции с такими текстами и т.д.

Английский психолингвист Р. Эллис разработал концепцию анализируемости и автоматизированности во владении вторым языком [6]. Под анализируемостью понимается способность оперировать знанием на языке с применением анализа, модификации, сравнения, использования при решении различных проблем. Автоматизированность связана с возможностью применения метапредметных знаний (лингвистических). Существуют различные комбинации автоматизированности и анализируемости: присутствие анализируемости при отсутствии автоматизированности, наличие автоматизированности при отсутствии анализируемости, присутствие того и другого, отсутствие того и другого.

Вполне очевидно, что стремиться необходимо к формированию у учащихся обоих типов получения знаний. Самыми трудными выступают задачи, требующие применения автоматизированности, то есть лингвистические задачи. Все люди, овладевающие вторым языком, обладают той или иной комбинацией этих способностей: одним в большей степени, другим в меньшей степени и т.д. Разумеется, в дидактическом процессе нужно учитывать ориентированность аудитории,

в принципе владение вторым языком может оставаться на уровне анализируемости, если ученикам никогда не понадобится применять собственно лингвистические знания на втором языке, а нужен только язык для повседневного общения и при определенном уровне – для получения иных (предметных, не лингвистических знаний) на втором языке. Если овладение языком ведется без обучения, то ни анализируемости, ни автоматизированности, как правило, не складывается. Язык формируется в виде ситуативно закреплённом. Учебным билингуам, то есть людям, усваивающим второй язык в дидактическом процессе, характерно приобретение обеих составляющих языковой способности: сначала способности анализировать, а затем (при успешности дидактического процесса) – способности автоматизировать лингвистические знания. При обучении второму языку необходимо принимать во внимание особенности информации, которую обрабатывает обучающийся. В зависимости от этого формируется осознанность–неосознанность и контролируемость–неконтролируемость получения информации.

Благодаря анализу А.А. Залевской, широко известна концепция канадской исследовательницы Н. Бранскомб, рассматривающей особенности обработки двух видов информации: декларативного знания, то есть знания фактов, и процедурного знания, то есть знания процессов. Мы говорим о факте неосознаваемого усваивания внешней информации, когда это происходит бесконтрольно с нашей стороны, то есть мы не знаем, как и каким образом идет ее переработка, кроме того, «при условии, что действия не являются несовместимыми, параллельно могут осуществляться более одного неосознаваемого процесса (или неосознаваемый процесс не будет мешать исполнению осознаваемого процесса)» [2, с. 71-73].

Наиболее важным в концепции Н. Бранскомб, по мнению А.А. Залевской и других психолингвистов, занимающихся проблемами усвоения языка вообще (и второго языка в частности), становится разграничение так называемых «видов автоматичности», складывающихся при формировании как декларативного, так и процедурного знания. За данными видами автоматичности знания встают те явления, которые традиционно включаются в понятие переработки сведений (информации) вообще.

У человека существует так называемая «декларативная память», в которую закладываются сугубо декларативные знания. В сознании человека в таком случае происходит процесс простого накопления некоего неосознаваемого знания, которое просто прирастает, и человек не отдает себе в этом отчета и не понимает, как такое накопление

происходит. Как правило, такое знание «держится» небольшой промежуток времени и не оказывает влияния на формирование и поддержание знаний осознанных.

Осознанность знаний предполагает полный контроль за поступлением и переработкой информации. Этот контроль обуславливает в том числе и успешность переработки самого знания. Происходит контроль всей процедуры общения с внешним миром, поэтому такое знание обычно называют процедурным. В отечественной дидактической практике процедурное знание сопряжено с понятием умения. Наиболее важно сформировать именно умение, способность к каким-либо операциям.

Теоретически и практически доказана важность внимания для успешного прохождения контроля и автоматизации знаний. Обучение обычно считают переносом знаний, умений и навыков из оперативной памяти в долгосрочную. Этот перенос считается контролируемым процессом, который регулируется дидактически. Контролируемая и автоматическая переработка информации, фокусировка или нефокусировка внимания определяют, по А.А. Залевской, такие возможные ситуации: 1) человек сосредотачивает внимание на формальных особенностях чужого языка и может, владея изученными правилами и внимательно контролируя себя, обрабатывать информацию; 2) формальные черты второго языка находятся на периферии, с точки зрения внимания, обработка информации – под строгим самоконтролем, чужой язык используется по аналогии с родным, оперирование им базируется на уже усвоенном, изученном; 3) обработка и усвоение информации идет неосознанно, автоматически, хотя осуществляется анализ формальных особенностей чужого языка; 4) на формальные особенности – внимание периферийное, обработка и усвоение информации – на автоматическом уровне.

Основополагающее значение для коммуникации на неродном языке имеет способность снова и снова качественно изменять свою систему знаний в условиях усвоения новой информации. Любое настоящее научение означает интегрирование изменений в уже имеющуюся систему знаний, что влечет за собой ее реорганизацию, перестройку. На каждой новой стадии языкового развития обучающегося внутренняя организация системы его знаний обновляется.

Базовые структуры памяти, как доказали нейрофизиологи, под воздействием каждого элемента добавляющегося опыта любого типа постоянно развиваются.

Лингводидактика освоения второго языка более явно показывает развитие структур памяти индивида, чем обучение родному языку.

Например, полисемия слова разрастается по ходу обучения. И разрастание это представляет собой не простое прибавление новых значений, а изменение иерархии их соотношения, их связей друг с другом. А.А. Залевская весьма точно замечает: «Для описания того, что в таких случаях происходит в памяти, необходима динамичная метафора, подразумевающая возможность добавления и удаления, т.е. зафиксированное слово должно время от времени изменять свое содержание, возможно – почти постоянно» [2, с. 215]. Здесь крайне важно процессуальное начало – активное конструирование знаний.

Изучение форм усвоения знаний сопряжено с выделением типов данных знаний. Обычно рассматривают имплицитные и эксплицитные знания. Под имплицитным знанием понимают абсолютно усвоенную информацию, которой обучаемые могут свободно оперировать при любых условиях. Такое знание «интуитивно». В противоположность ему, знание эксплицитное составляется из сведений-правил, которые можно сформулировать словесно, но которыми нельзя свободно оперировать. Как монолингвы, так и «учебные билингвы», как правило, не могут выразить словесно свои знания норм и правил родного и неродного языков и неосознанно строят высказывания, хотя, безусловно, используют при этом и имплицитное, и эксплицитное знания. Просто монолингвы обращаются ко второму типу знания только в тех случаях, когда возникают затруднительные ситуации, носители языка редко анализируют свое владение родной речью.

Применительно к данному аспекту проблемы полезно описание специфических особенностей так называемого «неявного знания» [5]. Это процедурные по своей сущности знания, в их основе не лежит осознанный анализ. Как повести себя в конкретной ситуации, какие сведения использовать здесь и сейчас? Эти знания не результат целенаправленного обучения, но они управляют поведением человека. Говорящими почти не осознается важность таких знаний в достижении практического успеха. В принципе, мы можем не знать, чем обладаем, и/или можем считать, что наши знания очень трудно вербализовать; когда же все-таки требуется описать такие знания, то это заменяется воспроизведением неких декларативных правил.

Знания явные, наоборот, всегда осознаны и объяснимы; они считаются освоенными, а не усвоенными.

Обозначенное соотношение выученного и освоенного занимает психолингвистов достаточно давно (не менее сорока лет). А.А. Залевской и И.Л. Медведевой выделены три взгляда на эту проблему [3, с. 39–41].

К примеру, американский лингвист Стивен Крашен утверждает, что ситуация непринужденного общения для ученика наиболее

выигрышна, поскольку в этих условиях происходит автоматизация процесса усвоения знания. Такое бесконтрольное знание предполагает неосознанное усвоение норм и правил второго языка. Этой ситуации Крашен противопоставляет намеренное, принужденное научение, когда внимание обучаемого целенаправленно привлечено к формальной стороне чужого языка, когда он сознательно пользуется правилами, совершенствуя свою речь. Таким образом, Крашен подчеркивает различие между двумя данными разновидностями знания неродного языка и говорит о том, что знание норм и правил чужой речи не способно прямо привести к овладению знанием второго языка.

Действительно, выучивание грамматических норм и правил, регулирующих неродную речь, не обеспечивает безупречного владения ими. К затруднениям учащегося (в частности при запоминании) могут привести и громоздкость, сложность формальной стороны чужого языка, тогда как те же его законы и закономерности элементарно будут усвоены в процессе естественной коммуникации.

Сторонники другой точки зрения на соотношение выученного и освоенного утверждают: «Хотя обучаемый пользуется разными видами знаний, они не являются полностью автономными. По одному из вариантов такой концепции, осознаваемые правила, которые усваиваются в результате целенаправленного обучения, считаются «аномальными», так как любой учащийся всегда их переделывает, т.е. создает свои собственные варианты этих правил, которые облегчают ему (конкретному индивиду) овладение языком. Считается, что выученные правила не способны представить «внутреннее знание», приобретаемое в естественной коммуникации. А значит, речевое поведение как таковое не может обеспечиваться такими правилами и формироваться под их влиянием. Однако, по этой концепции, выученные правила не совсем изолированы: они выполняют определенную роль, которая сводится к заострению внимания учеников на тех признаках понятий, что наиболее трудны» [2, с. 214].

Аккумуляция норм и правил неродного языка приобретаемыми знаниями облегчает усвоение знания. По данной точке зрения, как и по концепции Крашена, получается, что выученное знание не может становиться приобретенным.

Механизмом экспликации имплицитного знания является практика – утверждают сторонники иного варианта этой теории, которые говорят о том, что выученное может стать приобретенным, и связывают этот процесс с задействованием разных видов памяти при заучивании и освоении знаний. Решающую роль при переходе знаний из одного вида памяти, где материал неостребованный хранится недолго, в другой

играет опыт общения. Именно коммуникация выученное переводит в разряд освоенного.

Значит, имплицитное знание складывается двумя способами: 1) основным – «неосознаваемым благоприобретением» в ходе «непосредственного опыта»; 2) вспомогательным – автоматизацией эксплицитного знания в результате практики.

Многие зарубежные и отечественные психолингвисты связывают выученное и приобретенное знание посредством понятия «автоматизации». К примеру, А.А. Залевская утверждает: «Данное понятие базируется на разграничении контролируемого и автоматического типов переработки информации. Переработка контролируемая предполагает активное внимание (следовательно, только ограниченное число признаков может контролироваться одновременно без наложения). Переработка автоматическая может происходить без участия активного внимания или контроля. Заявление о том, что автоматические процессы осваиваются после предварительной контролируемой переработки, предполагает признание возможности перехода от контролируемого оперирования знанием к автоматическому, а следовательно, нельзя считать разные виды знания изолированными друг от друга и разграничивать выученное и освоенное, приобретенное знания» [2, с. 137].

Нельзя игнорировать тот факт, что и сами знания, и условия, в которых они приобретены, и целеполагание учеников крайне неоднородны. В таком случае необходимо учитывать все эти факторы в совокупности, поскольку характер пользования языком, во владение которым вовлечен учащийся, диктует тип знания, усваиваемого им.

При таком подходе под сомнение ставится утверждение о том, что при дидактическом усвоении знаний формируются две не зависящие друг от друга системы и целенаправленно приобретенное не может войти в состав того, чем ученик овладел в ходе опыта, практической деятельности и т.п. Аргументом считается тот факт, что подобное разделение информации о языке в разных видах памяти просто неэффективно. Однако определенное разделение типов знания в этой теории все же есть: в речи, не контролируемой сознанием, произносимой бегло, выученное никогда не используется, уступая место приобретенному с опытом.

Возможность перехода выученного в освоенное, проблема этой психолингвистической метаморфозы вполне логично рассматривается учеными как проблема взаимозависимости между знаниями и навыками. К примеру, Б.В. Беляев принципиально настаивает на разграничении понятий первичных и вторичных умений при изучении практических речевых навыков и умений. Исследователь отмечает, что подлинная речь

не что иное, как вторичное умение – умение, складывающееся не из знаний, а из навыков, а «эти моменты не являются все же тождественными (как не тождественны вообще язык и речь)» [1, с. 27].

Речь как вторичное умение является творческой деятельностью. Об этом говорили все выдающиеся российские психологи, занимавшиеся проблемами личности, начиная с Л.С. Выготского. Б.В. Беляев утверждает, что речевые навыки – только составляющая речевых умений, принципиально подчеркивает различие между знанием в обучении языку и умением пользоваться языком. И на этом основании делается вывод о несостоятельности пути, ведущего от знаний к навыкам: «От языковых знаний возможен непосредственный переход лишь к первичным умениям; речевые навыки же образуются только в результате многократного повторения соответствующего умения, т.е. в результате речевой практики» [1, с. 28].

Психология обучения доказала безусловную зависимость степени связи знаний и навыков в обучении неродному языку от специфического содержания разных учебных предметов. Также теоретически доказано, что навык может быть сформирован посредством знания, однако не всякое знание может сформировать навык.

Дидактика обучения иностранным языкам наработала опыт в учете произвольного и непроизвольного, осознаваемого и неосознаваемого, языкового правила и речевого действия в педагогической практике. Ныне это весьма актуально для дидактики второго языка у мигрантов.

Развитие идей корифеев теории речевой деятельности продолжается до настоящего времени. В работах И.А. Зимней (например, [4]) подчеркивается, что при изучении второго языка успешным результатом нужно считать усвоенные языковые знания в совокупности с освоенными, отработанными практическими навыками. И.А. Зимняя считает необходимым этапом формирования навыка первичные умения и в своих трудах описывает систему вторичного, творческого речевого умения, а также результативные пути формирования навыка, являющегося в ее концепции определенным уровнем совершенства действий с языком.

Концепция, на которую дана ссылка, опирается на идею о вторичном (творческом) характере языкового умения, которая не имеет аналогов в зарубежном преподавательском опыте. Исследователь рассуждает о различии между навыками и автоматизированными операциями, выделяет внешние и внутренние критерии сформированности знания, определяет педагогические средства и технологии складывания навыка и формирования речевого умения.

В анализируемой концепции не раз подчеркивается, что в процессе научения в целом меняется структура знаний, навыков, умений: они становятся все более обобщенными, менее контролируемыми; изменяются также способы выполнения действия, контроля, оценки результативности. В лабораториях РАО в настоящее время изучается формирование навыков лексического и грамматического оформления высказывания на втором языке в плане последовательности звеньев учебного процесса.

Отечественная дидактика второго (в том числе иностранного) языка неизменно провозглашает, что успешное общение на неродном языке – вполне достижимый результат, и предлагает для этого эффективные дидактические системы, хотя многим теоретическим и практическим проблемам обучения второму языку еще не уделено достаточного внимания, некоторые из них даже не поднимались российскими учеными.

К их числу, по мнению А.А. Залевской, принадлежит специфика процессов интериоризации и экстериоризации языкового знания при обучении второму языку. Реально ли преобразование «выученного» в «усвоенное»? Нужно понимать, что существуют два пути формирования владения языком, условно обозначаемых как «свертывание» и «развертывание»: первоначальная бессознательная языковая имитация при дальнейшем постепенном складывании способностей контролировать собственные знания (это происходит при естественном овладении языком) и автоматизация, совершенствование и коммуникативное использование полученного знания.

Для дидактики второго языка в современных условиях это особенно важно. Нужно иметь представление не только о каждом из этих путей отдельно, но и о возможности их наложения друг на друга, что чаще всего и встречается в реальной практике российского образования мигрантов.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во АПН СССР, 1965.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999.
3. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. – Тверь: Изд-во ТвГУ, 2002.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Высшая школа, 1989.
5. Практический интеллект. Коллективная монография. – СПб.: Норинт, 2002.

6. Ellis R. Understanding second language acquisition. – Oxford University Press, 1987.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РФ: ОПЫТ, ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ

Шорина Татьяна Александровна,
кандидат педагогических наук,

ведущий научный сотрудник Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования,

РГПУ им. А.И. Герцена

e-mail: Shorinatatoana@yandex.ru

Саматова Лола Маджидовна,
кандидат педагогических наук,

научный сотрудник Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования,

РГПУ им. А.И. Герцена

e-mail: samatova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается опыт поликультурного образования в Российской Федерации, концепция, цели. Объясняется употребление таких понятий как родной язык, государственный язык РФ, поликультурная школа, межкультурное образование, диалог культур. Рассматриваются задачи поликультурного воспитания и роль учителя – словесника в формировании позитивного образа России. Приводятся примеры некоторых педагогических приемов и методик, применяемых для работы в полиэтническом коллективе.

Ключевые слова: билингвы, билингвальное, поликультурное образование, русский язык, родной язык, государственный русский язык, социокультурная адаптация, интеграция, социализация, поликультурная среда.

В конце XX века в мире усилился процесс сближения стран и народов, произошла мощная миграция населения, наша планета превратилась в огромный единый мегаполис. Это повлекло смену ценностных ориентиров и в образовании: возникла необходимость переориентироваться с монокультурного образования на поликультурное (многокультурное), при сохранении своей культуры, идентичности как основы.

Концепция поликультурного образования основана на идеях подготовки детей, молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды.

Целью поликультурного образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитания понимания своеобразия других культур, толерантности по отношению к ним. Межкультурное образование обеспечивает готовность к контакту с другой культурой, стремление понять и воспринять другие культуры и языки, обогащая себя новыми

знаниями, способность осуществлять межкультурное общение в условиях диалога культур.

Поликультурное образование ведёт к достижению межкультурной компетенции – комплексу социальных навыков и умений, при помощи которых личность успешно осуществляет общение с представителями другой культуры как в повседневном, так и в профессиональном контексте и при этом чувствует себя комфортно. Причём, важным аспектом является не усвоение определённой суммы знаний о другой культуре, которых постоянно будет не хватать, а используемые при этом усвоении представления, умения и стратегии, необходимые для дальнейшего раскрытия чего-то «чужого» [1, 52].

Е.А. Хамраева указывает на то, что в отличие от билингвального образования, которое предполагает обязательное обучение на двух языках, **поликультурная школа**, стихийно сложившаяся и не имеющая до сих пор единых нормативных определений на территории Российской Федерации – это школа с русским языком обучения. В поликультурных классах одновременно обучаются дети с существенно отличающимся уровнем сформированности языковой и речевой компетенций. В полиэтнических классах, как правило, возникает необходимость формирования специальных межкультурных компетенций, поскольку уровень культуроведческих и кросс-культурных компетенций также требует от учителя специальных форм работы.

Методологическая основа для решения задач поликультурного образования и воспитания – культурно-исторический подход и концепция социального конструктивизма Л.С. Выготского. Именно целостная поликультурная, эмоционально насыщенная образовательная среда школы может выступить условием успешной адаптации молодых людей в многонациональном социуме, профилактикой экстремизма и развитием толерантности школьников [5].

Перед учителем русского языка, работающим в поликультурном классе стоят важные задачи:

- ✓ формирование у обучающихся навыков владения всеми видами речевой деятельности для включения в образовательный процесс и межкультурное общение;
- ✓ формирование у детей социальной компетенции, необходимой для жизни в полиэтническом российском обществе.

При этом должны соблюдаться педагогические принципы:

- ✓ построение образовательного процесса в соответствии с культурно-языковыми и социально-психологическими особенностями учащихся;

- ✓ обучение государственному русскому языку для дальнейшего включения в систему общего образования
- ✓ реализация принципа диалога культур через формирование межкультурной и социальной коммуникации
- ✓ обеспечение интеграции учащихся в образовательную среду, их социализации и культурно-языковой адаптации

Тезис, основанный на высказывании И.А. Ильина, филолога, лингвиста, философа: «Язык – это сокровище, отражение культуры народа, именно этот факт должен быть основой обучения языку» [3] в аспекте поликультурного обучения приобретает основополагающее значение. Русский язык должен рассматриваться как феномен культуры, отражающий историю и традиции русского народа и других народов России.

Культурологический подход обусловлен связью человека с культурой как с системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры, он развивается и вносит свое, становится творцом новых элементов культуры. Тематически подобранный учебный языковой и социокультурный образовательный, просветительский, информационный учебный материал призван помочь учителю русского языка в продвижении культурных ценностей России. Отметим и другой подход, не менее важный в поликультурном образовании – этнопедагогический. Этнопедагогический подход предполагает организацию процесса обучения с опорой на традиции народа, его культуру, национальные особенности.

Е.А. Хамраева подчёркивает необходимость включения трудов П.Ф. Каптерева и В.С. Библера в обязательный список для изучения во всех педагогических вузах и школах РФ, который обеспечит возрождение в преподавании традиции **диалога культур**, что предполагает:

- 1) организацию образовательной среды на основе диалога культур и межкультурного взаимодействия;
- 2) обеспечение равного старта и равных возможностей для каждого ребенка в получении качественного образования;
- 3) обеспечение гарантированного уровня и качества образования через осуществление деятельности, специфичной для детей, прежде всего в форме познавательной деятельности и творческой активности;
- 4) сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации [5, 668].

Другой аспект поликультурного образования не менее важен: какой язык считать родным, могут ли быть два родных языка, какой язык считать первичным/вторичным.

Родной язык – это язык первой эмоциональной реакции, одно из важнейших понятий социолингвистики и этнологии, которое в настоящее время приобрело междисциплинарный статус.

К критериям, определяющим язык как «родной», относятся следующие:

- 1) порядок и тип усвоения (родной язык обычно первый и усвоенный естественным путем, без специального обучения, от родителей-носителей языка);
- 2) качество усвоения: родной язык тот, на котором индивид осуществляет мыслительную деятельность (родной язык обычно лучший язык индивида);
- 3) широту употребления (родной язык самый употребляемый);
- 4) наличие или отсутствие внутренней эмоциональной связи с языком (родной язык определяется как внутренне самый близкий, на нем лучше воспринимается поэзия и прочее [6]).

Очень важно, чтобы в поликультурном многоязычном коллективе каждый язык из числа полиэтнического состава учащихся занимал достойное место. Нельзя устанавливать приоритет одного языка перед другим.

Поликультурное образование включает в себя нравственное воспитание в процессе изучения ценностей разных культур, коммуникативное развитие, овладение речевой деятельностью как как способом межкультурного общения.

Остановимся на понятии государственный язык. Государственный язык – язык, за которым в данном государстве законодательно закреплён самый высокий юридический статус по сравнению с остальными языками, которые могут использоваться на данной территории. Государственный язык выполняет в рамках страны объединяющую функцию в политической, социальной и культурной сферах; на нём написана конституция, осуществляется государственное управление, ведётся дело- и судопроизводство; он выступает в качестве символа государства. Привилегированный статус государственного языка означает обязательность его использования в установленных законодательно случаях, но не обязательно влечёт за собой запрет на использование других языков [2].

Государственный язык в российском законодательстве – это юридическая категория, определяющая язык, который обязателен для применения в случаях, установленных законом (законами) о государственном языке. В Российской Федерации правовой статус государственных языков установлен федеральным законом № 53-ФЗ О ГОСУДАРСТВЕННОМ ЯЗЫКЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ от 1 июня

2005 года. Данный закон устанавливает, что государственным языком РФ является русский.

Государственный русский язык является необходимым и обязательным для изучения на всей территории РФ. Однако, владение русским языком как самостоятельная образовательная цель, состоящая в формировании у обучающихся полиэтнических регионов РФ определенных, в основном, коммуникативных навыков и умений, потеряла былое значение. Обострилась необходимость обеспечить формирование у детей системы ценностных, духовных, культурных, гражданских ориентиров, приобщить их к ценностям русской и мировой культуры, обогатить их знаниями географических, историко-культурных, социально-политических особенностей жизни России и российского народа.

Следует отметить, что каждый народ РФ имеет свои исторические и культурные корни, а это значит, что знакомиться с ними, изучать, учить видеть сходство и различия – задача педагога поликультурного коллектива. Знания в области поликультурного образования предполагают междисциплинарный характер их получения и трансляции, должны согласоваться с определенным человеческим потенциалом личности, с его этической системой, духовно-нравственными установками. Учитель, работающий в поликультурной школе, бесспорно, должен обладать высокой общей профессиональной подготовкой, обязан понимать культурное многообразие нашей страны. Российский классик педагогики А.С. Макаренко страстно и последовательно воспитывал у учащихся чувство коллективизма, дружбы, неприязнь национализма и его идей. Учитель, помещенный в поликультурную образовательную среду, полиэтнической коллектив должен одновременно учить и воспитывать, иметь высокую культуру и осознание ценностей воспитания, свободу и ответственность, ощущение причастности к большому мультинациональному полиэтническому коллективу народов, населяющих Российскую Федерацию. Педагог такого коллектива обязан быть целостной интеллектуальной личностью, открытой к ценностям разных культур. Такого педагога отличает любовь и глубокое отношение к своим воспитанникам независимо от этнической, религиозной, культурной принадлежности. Каждый народ РФ имеет свои исторические и культурные корни, а это значит, что знакомиться с ними, изучать, учить видеть сходство и различия – одна из задач педагога поликультурного коллектива.

Е.А. Хамраева указывает на важную роль внеклассных, просветительских мероприятий в поликультурном воспитании. Для формирования позитивного отношения к своей стране – Российской

Федерации, воспитанию гражданской сознательности нужно знакомить учащихся всех национальностей и народностей с лучшими образцами русской культуры, шедевров литературы, изобразительного искусства, кинофильмов, истории России, изучения ее уникального (Европа-Азия) географического положения, а также изучения фольклора, традиционного уклада жизни народов РФ, их обычаев [5]. Следует обращать внимание учащихся и на природу родного края, её неповторимость, самобытность, завораживающую красоту. Цель этого – сформировать уважительное отношение к своей земле – малой Родине, научить их ценить и беречь то, что окружает.

Уместно здесь привести несколько высказываний известного русского писателя, умеющего наблюдать за природой и понимать ее, Константина Паустовского, создавшего немало произведений, в которых природа, в частности, русская, выступает как своеобразный «герой» его рассказов.

- Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку.
- Многие русские слова сами по себе излучают поэзию, подобно тому, как драгоценные камни излучают таинственный блеск.
- Русский язык открывается до конца в своих поистине волшебных свойствах и богатстве лишь тому, кто кровно любит и знает "до косточки" свой народ и чувствует сокровенную прелесть нашей земли.
- С русским языком можно творить чудеса. Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, чего нельзя было бы передать русским словом. Звучание музыки, спектральный блеск красок, игру света, шум и тень садов, неясность сна, тяжелое громохание грозы, детский шепот и шорох морского гравия. Нет таких звуков, красок, образов и мыслей, для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения [4].

Можно привести примеры того, как русские поэты и писатели (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, А.А. Блок, С.А. Есенин и др.) воспевали русскую природу, а русские композиторы положили их поэзию на музыку, создав много замечательных фортепианных произведений, опер, романсов. Любовью к русской природе пропитана музыка П.И. Чайковского (цикл фортепианных пьес «Времена года» и др.), Н.А. Римского-Корсакова (оперы «Снегурочка», «Ночь перед Рождеством», «Майская ночь» и др.).

История Руси часто становилась объектом литературных шедевров русских писателей. Яркими образцами обращения к русской истории безусловно являются стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино»,

поэма «Медный всадник» А.С. Пушкина, Л.Н. Толстой «Война и мир» (хотя, «трудность» языка Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина и других гениев русского слова в свете поликультурного образования не всегда позволяет демонстрировать эти гениальные произведения без соответствующей лингвистической адаптации). Очень часто и русские композиторы обращались к истории России, создавая оперные произведения на известные исторические сюжеты: А.П. Бородин «Князь Игорь», М.И. Глинка «Иван Сусанин», Н.А. Римский-Корсаков «Царская Невеста», М.П. Мусоргский «Борис Годунов» и др.

Педагогика формирования культуры межнационального общения занимается вопросами воспитания патриотизма, дружбы народов и видит фундамент подобного воспитания во взаимосвязи местного, национального, общенационального и общечеловеческого компонентов образования.

Обучение учащихся «диалогу культур» – неотъемлемая часть воспитательной работы поликультурного коллектива. Это включает вовлечение учащихся во внеклассные мероприятия, посвященные дружбе народов, изучению литературы народов России, отмечанию национальных праздников, разучиванию танцев разных народов, стихов, а также объяснение роли и месте русского языка и языков народов России в сохранении этнической идентичности.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л. Как преподавать русский язык двуязычным детям / Бердичевский А.Л., Никитенко З.И., Хамраева Е.А. – М.: Фонд «Русский мир», 2015. – 239 с.
2. Дроздова О. Е. Русский язык как государственный в контексте реализации метапредметных функций языка обучения в российской школе / Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2018. – 1016 с.
3. Ильин И.А. Путь духовного обновления / Сост., авт. предисл., отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – 1216 с.
4. Паустовский К.Г. О величии русского языка. <http://www.proza.ru/2015/01/28/1683> (дата обращения 02.04.2019г.)
5. Хамраева Е.А. Билингвальное и поликультурное образование в Российской Федерации: к вопросу о содержании и терминологии / Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2018. – 667 с.

6. Хамраева Е.А. Метапредметный подход в обучении: универсальные учебные действия на уроке русского языка как неродного/ Е.А. Хамраева. – М.: МГПИ, 2012. – С. 44-49
7. Шевцова А.А. Русский язык как стратегия интеграции мигрантов из числа российских соотечественников (из опыта комиссии по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка, г. Москва) / Духовно-нравственное воспитание на основе ценностей русской культуры // Сборник материалов Московского регионального этапа XXV Рождественских образовательных чтений «1917-2017: уроки столетия», – М., Дрофа, 2017 – С.167-172
8. Шорина Т.А. Формирование позитивного образа России у учащихся-мигрантов посредством языковой и социокультурной адаптации / Духовно-нравственное воспитание на основе ценностей русской культуры // Сборник материалов Московского регионального этапа XXV Рождественских образовательных чтений «1917-2017: уроки столетия», – М.: Дрофа, 2017. – С.172-178

Материалы круглого стола
МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА



РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ С ПОМОЩЬЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ

*Гагарина Анастасия Андреевна,
учитель-дефектолог ГБОУ Школа №2120.
e-mail: gagarinaaaa@sch2120.yaconnect.com*

Аннотация: Данная статья посвящена поиску наглядных пособий, которые можно использовать в процессе обучения русскому языку как иностранному. Этот прием наиболее эффективен в процессе обучения детей мигрантов. Акцент сделан на наглядных пособиях, которые необходимо использовать в процессе обучения.

Ключевые слова: дети-мигранты, связанная речь, обучение русскому языку как иностранному, изобразительные средства, наглядные пособия.

В XX веке началась эпоха билингвизма, а это значит, что речевая нагрузка на отдельного человека возрастает. Это обстоятельство вынуждает осваивать и языковые системы. Становится острой проблема освоения второго языка (русского) для приехавших в нашу страну детей мигрантов.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) устанавливает требования к структуре образовательной программы, выдвигает уровень освоения учебного материала, формирует условия для интеллектуального и духовно-нравственного развития школьника, его воспитания и сохранения здоровья.

Правильная, грамотная, связанная речь – залог успешного освоения письменной речи, одна из насущных проблем, стоящих перед школьными учреждениями. Поэтому вопрос о повышении эффективности работы учителя и логопеда в общеобразовательном учреждении остается актуальным, а одним из резервов – это своевременное выявление детей, у которых возникают трудности в освоении русского языка. В школах необходимо внедрять новые технологии в целях устранения данного нарушения речи средствами специального обучения и воспитания детей-мигрантов.

В общеобразовательные учреждения с каждым годом все чаще приходят дети с низкой речевой культурой [2, 3]. Определенную часть этого контингента составляют дети-мигранты. По статистике, в школах России учится 40% детей-мигрантов. В процессе обучения у данной категории детей возникают трудности при понимании информации, а также при построении речевых высказываний. На начальном этапе обучения связанная речь отсутствует у большинства обучающихся по основной общеобразовательной программе. Данные речевые особенности могут прослеживаться на всем периоде обучения такого ребенка в школе. Эти особенности можно выявить на ранних этапах. Они возникают вследствие небольшого жизненного опыта учащихся и общего недоразвития речи на всех этапах ее формирования. При отсутствии

организации правильных социально-бытовых условий жизни и воспитания ребенка можно заметить нарушение связной речи.

Давайте же рассмотрим речевые особенности детей. Прежде всего, страдает понимание обращенной к ним речи. Наблюдаются трудности в усвоении лексико-грамматической стороны речи. Объем словаря детей ниже возрастной нормы, характеризуется бедностью, что затрудняет понимание речи. Дети из семей мигрантов очень часто затрудняются в согласовании слов в предложении, опускают в речи предлоги. Проанализировав особенности речевого развития детей данной категории, можно сделать вывод о том, что у детей данной группы плохо сформированы или вообще не сформированы предпосылки связной речи.

На уроках используются различные средства наглядности. К средствам наглядности относятся: демонстрация натуральных объектов, художественные фотографии, картинки, кино и другие видеоматериалы. К классу обучающихся учебно-наглядных пособий относят следующие виды:

Программированный учебник, который в отличие от обычного содержит не только информацию, но также и руководство к исполнительным и контрольным действиям.

Раздаточные дидактические материалы, которые дают возможность уменьшить затраты времени на выполнение упражнений как в классе, так и при самостоятельной работе учащегося. Это, например, неполные схемы, в которые обучаемый должен внести дополнительные изображения и обозначения, что и составляет основу заданного упражнения.

Методические указания – инструкции по выполнению практических работ, составленные так, чтобы обеспечить их самостоятельное выполнение учащимися и высвободить время на руководство наиболее сложными действиями.

К обучающим пособиям следует отнести и опорные конспекты. Они представляют собою произвольно применяемые символы, изображающие основную информацию. Многократно оперируя с опорными сигналами в классе и дома, учащийся твердо запоминает и глубоко понимает учебную информацию.

К контрольным учебно-наглядным пособиям относят вопросники, которые представляют собою перечень вопросов и заданий, используемый при подготовке к зачетам и экзаменам, и тесты [4].

Выбор конкретных моделей технических средств и разновидностей учебных наглядных пособий определяется видом учебной деятельности, для которой они предназначаются, целями обучения: по качеству усвоения (определяется уровнем усвоения), по

универсальности умений и навыков (характеризуется типом ориентировочной основы действия). Выбор решающим образом зависит, конечно, и от условий, в которых предполагают проводить обучение, т.е. от принятой дидактической системы, и от того, какие именно технические средства учебного процесса и учебные наглядные пособия могут быть в распоряжении преподавателя.

В нашей работе мы выбрали в качестве наглядного пособия художественную фотографию и поставили цель изучить некоторые особенности формирования связной речи у детей-мигрантов. Изобразительные средства (и художественная фотография в том числе) – один из самых богатых источников знаний об окружающей действительности. При этом изобразительные возможности фотографии необычайно высоки. Являясь способом фиксации окружающего мира, художественная фотография передает объект (субъект), находящийся в фокусе её внимания. Художественная фотография, картинки и рисунки формируют умение ребенка при помощи слов выражать свое чувственное отношение, давать оценочное суждение, а также помогают в развитии связной речи. Применение наглядности не является самоцелью, а используется в качестве помощи ребенку в создании целостного рассказа.

Изобразительные средства помогают развивать наблюдательность и внимание, что особенно важно при работе с детьми. Учитель, умело используя наглядный материал, помогает выстроить логическую последовательность явлений окружающего мира. Что, в свою очередь, помогает выстроить логически правильный рассказ.

Подписи к фотографиям и картинкам можно отнести к средствам словесной наглядности, развивающим познавательную деятельность детей и расширяющих словарный запас детей-мигрантов. Они могут применяться как для коррекции зрительного восприятия, так и для закрепления изучаемого материала. Это помогает всесторонне развивать речь у детей. Подбор фотографий и картинок производится так, чтобы были соблюдены основные принципы:

- при подборе сюжета необходимо учитывать количество объектов: чем младше школьники, тем меньше должно быть объектов на фотографии, рисунке;
- при изучении нескольких объектов в ходе урока необходима своевременная демонстрация наглядных пособий;
- наиболее удобный формат для фронтальной работы с классом составляет 20х20см;
- сюжет должен соответствовать изучаемым понятиям;
- рисунок должен быть эстетичным;
- использование изобразительных средств не должно быть частым;

- на уроках необходимо использовать разные приемы и задания с использованием наглядных пособий.

Развивать связную речь в школе можно на уроках изобразительного искусства, труда, литературы (чтения), русского языка. Для того, чтобы ребенок полноценно смог овладеть связной речью, необходима коррекция неправильных представлений об окружающем мире, кино- и другие видеоматериалы. Демонстрация художественных фотографий интересна не только детям младшего школьного возраста, но и старшего школьного возраста. Однако одной наглядности недостаточно. Учитель и логопед должны уметь преподнести свой рассказ не сухо, а ярко, красочно и эмоционально [1].

При подготовке к проведению урока или логопедического занятия необходимо учитывать возрастные особенности школьников, уровень освоения русского языка. Также необходимо иметь в виду уровень готовности учащихся к усвоению учебного материала.

Логопед и учитель русского языка в своей работе в первую очередь должны обогащать словарь ребенка необходимыми словами. Это необходимо для того, что ребенок понимал самую простую бытовую речь. Это пригодится в жизни. Так, например, ребенок не знает, что такое грабли, для чего они нужны.

Слишком большое количество фотографий и картинок на уроке может помешать качеству усвоения знаний. В трудах Л.С. Выготского наглядности было уделено большое внимание [3]. Основная мысль заключалась в том, что, если обучение строится только на наглядности и при этом исключает все, что связано с отвлеченным мышлением, то это не только мешает скорректировать имеющийся недостаток, но и закрепляет его. Использование наглядности должно способствовать активному мышлению и активной речевой деятельности.

Изобразительные средства в каждой части урока или занятия могут выполнять различные задачи. Если в начале изучения темы она может быть источником представления о новом объекте, то на других этапах этот же материал может быть использован как средство, которое позволяет раскрыть и установить причинно-следственные связи между объектами и явлениями. Так, например, можно повесить на доску фотографию, на которой изображены характерные черты природной зоны или животное, задать вопрос: к какой климатической зоне относится данный объект, а после получения ответа задать провокационный вопрос: «Уверен ли ты, что белый медведь относится к зоне арктических пустынь? Мне кажется, что он обитатель пустыни». Вопросы подобного рода заставляют ребенка думать, а также помогают развитию устной речи. Ведь задача ребенка в этот момент – доказать то, что данное

животное обитатель определенного ареала. Чтобы быть уверенным в том, что дети все понимают и правильно воспринимают наглядный материал, учителю необходимо задавать вопросы, связанные с фотографиями или картинками; просить, чтоб дети рассказали о том, что видят. Если это работа с классом, тогда работу надо построить так, чтоб ученики могли дополнять ответы друг друга, исправляли речевые ошибки, строили связные речевые высказывания.

У детей мигрантов в ходе коррекционно-образовательного процесса необходимо сформировать умение сравнивать объекты. В этом случае можно представить фотографии с изображением одного вида зверей, но разных разновидностей. В этом случае можно рассмотреть видовые общие особенности, а также суметь найти отличия между ними. Таким образом, сформируется наиболее полное представление о том или ином объекте.

С помощью большого количества тематических наглядных пособий можно научить ребенка составлять рассказ по плану, а также научить описывать изображенное на картинке. Это в свою очередь помогает обучить ребенка связной речи.

Не зря почти во всех учебниках для детей начальной школы имеются рисунки и фотографии. Учителю необходимо продумать вопросы, связанные с этим наглядным материалом.

Важность применения принципа наглядности в процессе обучения мы доказываем следующими показателями сформированности познавательной активности:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме (так, заинтересованность класса любой учитель распознает по "внимательной тишине");
- ребенок по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний; стремится узнать больше, участвовать в дискуссии;
- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности;
- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты).

В познавательном процессе, с опорой на наглядность, у учащихся вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям.

Увлечшись, учащиеся не замечают, что они учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, пополняют запас представлений, понятий, развивают навыки, фантазию. Даже самые пассивные из учеников включаются в процесс познания с огромным желанием, прилагая все усилия, чтобы не пропустить важной информации на уроке.

Учителя общеобразовательных классов, в которых учатся дети-мигранты, на уроках должны применять как индивидуальный, так и дифференцированный подход. К каждому уроку необходимо готовиться, иметь план, но учитель должен быть всегда готов к резким изменениям, которые происходят в классе во время урока. Может произойти так, что материал, который был приготовлен к уроку, ученики быстро усвоят, и останется время. Чтобы дети не сидели без дела, учитель должен предложить еще одно задание.

Школьник часто мыслит образами, поэтому яркий и гармоничный рассказ, соотнесенный с красивой тематической фотографией, сформирует четкое представление об изучаемом объекте, что впоследствии поможет делать правильный анализ, научит сравнивать объекты, а также в будущем поможет выстроить пересказ.

Из вышесказанного следует, что для развития связной речи у детей-мигрантов необходимо использовать наглядные пособия. Кроме художественных фотографий на уроках необходимо использовать другие наглядные пособия, такие как учебные карты, картины, рисунки, видеофильмы. Каждое из этих средств обучения несет свою функцию. Однако основным толчком для формирования связной речи служит грамотно выстроенная речь учителя, языковая среда.

В процессе обучения естествознанию важным источником знаний является устное или печатное слово. Часто оно иллюстрируется различными наглядными пособиями. Деятельность учителя здесь состоит в том, что он передает сам или организует передачу информации словом. Деятельность ученика заключается в слушании слова. Учитель рассказывает или проводит беседу о каких-либо растениях, животных, процессах, протекающих в природе и т. п., а для большей конкретности подкрепляет слово демонстрацией наглядных пособий. Здесь наглядные пособия не являются основным источником информации, материалом для самостоятельных выводов, а лишь подкрепляют, конкретизируют слово, которое остается основным способом педагогического воздействия на ученика. В этом случае самостоятельная познавательная активность учащихся ограничена.

Список литературы

1. Александрова О.В. Развитие мышления и речи для малышей 4-6 лет / О.В. Александрова. – М.: Эксмо, 2013. – 48 с.
2. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование: Теория и практика. Retorica A, 2005. – 384 с.

3. К психологии и педагогике детской дефективности // Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 19-40.
4. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Словарь. Звуковая культура речи. Грамматический строй речи. Связная речь. Конспекты занятий. Ч. 1 / О.Э. Литвинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2016. – 128 с.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В КУЛЬТУРЕ ДИАЛОГА (ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ)

Гасимова Рамида Салех кызы

Педагог-организатор по направлениям (куратор по этнокультурному компоненту образования)

*в ГБОУ «Школа №1583 им. К.А. Керимова», г. Москва, Россия
e-mail: ramichka@mail.ru*

Аннотация: Программа развития этнокультурного образования разработана с целью реализации программы адаптации детей-мигрантов и их интеграции в социум посредством взаимовлияния культур. Данная программа дает возможность не утратить свое историческое начало и, изучая свою культуру, уважать и ценить культуру других народностей.

Ключевые слова: интеграция, межкультурная коммуникация, кросс-культурные мероприятия, этнокультурный компонент, школа.

Наше структурное подразделение, как **этнокультурное**, открыто по приказу Московского Комитета Образования №319 от 29.08.1997 г.

Цель открытия структуры – дать возможность **детям-азербайджанцам, живущим в Москве**, изучать **азербайджанский язык, культуру, историю, традиции своего народа**, что дало бы возможность **не утратить свое историческое начало** и, изучая свою культуру, **уважать и ценить культуру, традиции, язык того народа, на земле которого они обучаются**.

Особенностью нашего подразделения является то, что она не мононациональное, а многонациональное. В нем обучаются дети разных национальностей: *русские, азербайджанцы, украинцы, сирийцы, китайцы, грузины, татары, таджики, армяне, индусы, киргизы, узбеки* и т.д.. Что отрадно, эти дети тоже приобщаются к **азербайджанской культуре и языку**.

Таким образом, мы осуществляем истинно духовную задачу – через взаимопроникновение культур воспитание толерантного, развитого, духовно богатого и истинного гражданина [5].

Взаимосвязь культур приводит к взаимосвязи между учащимися, которые принимают активное участие в **этнокультурных**

мероприятиях. Дети разных культур говорят на других языках, гастролируют по другим регионам и странам, представляя культуру иного народа. В этом случае культура подвергается влиянию коммуникации, когда ученик той или иной культуры в той или иной форме коммуникации усваивает нормы и ценности культуры различными способами, используя для этого различные источники. Читая, слушая, наблюдая, обмениваясь мнениями и новостями со знакомыми или незнакомыми людьми, мы влияем на свою культуру, и это влияние становится возможным посредством той или иной формы коммуникации.

Наша структура – это очаг, в основании которого лежат культурные ценности и нормы, а его искрами является индивидуальное поведение учащихся, базирующееся на этих ценностях и проявляющееся, прежде всего, в общении с другими учащимися.

Главная и конечная цель взаимовлияния культур – достижение высокой цивилизации, которая создает новое качество культурных ценностей, интеграция человека в общество [2, 4 и др.].

1. Диалог, как основа процесса развития мировой культуры

*... Любая организованная группа
Неизбежно обладает культурой.
Более того, ни социальная группа,
ни индивид не могут существовать...
без культуры*

Проблемы культуры приобретают сегодня первостепенное значение, ведь она пронизывает все аспекты человеческой жизнедеятельности – от основ материального производства и человеческих потребностей до величайших проявлений человеческого духа. Культура воздействует на все сферы общественной и индивидуальной жизнедеятельности – труд, быт, досуг, область мышления и т.д., на образ жизни общества и личности. Значительные социокультурные изменения, затрагивающие практически все стороны общественной жизни различных стран и народов, с особой остротой ставят вопрос о межкультурном взаимодействии или культурном диалоге, о его роли в развитии общемировой культуры. Применительно к нашей сегодняшней жизни можно сказать, что совокупность материальных и духовных ценностей, а также способов их созидания, умение использовать их для прогресса человечества, передавать от поколения к поколению и составляют культуру.

В структурном подразделении с этнокультурным азербайджанским компонентом образования обучаются дети более 20 национальностей. **В многообразии национальностей происходит интеграция культур народов,** представители, которых строят отношения в процессе обучения.

Ни одна культура не существует изолированно и в процессе своей жизнедеятельности она постоянно вынуждена обращаться также к опыту других культур. Во взаимодействии культур выявляются сугубо человеческие особенности каждого обучающегося.

Взаимоотношение разных культур происходит как в **ежедневных неформальных контактах между учениками**, так и во время проведения **интегрированных мероприятий**, посвященным национальным праздникам Азербайджана и России... Так, в марте в учреждении проводится *городское мероприятие, посвященное праздникам весны «Новруз» и «Масленица», под названием «Влияние национальных праздников на воспитание личности ребенка»*. С помощью театральных постановок осуществляется русско-азербайджанский культурный обмен традициями и обычаями. В процессе коммуникации учащиеся переступают культурные барьеры, формируя новые явления культуры, стирая границы между «своими» и «чужими». Подобная связь выполняет свою историческую роль в упорядочении общественной жизни.

Перед человеком – целый океан культурных ценностей, созданных всемирной историей, а также несметные ценности природы, которыми он постоянно пользуется и наслаждается в меру своей одаренности, образованности и воспитанности.

На развитие **межкультурной коммуникации** положительно влияет внимание со стороны Правительства страны проживания и страны Родины. Диалог между странами влияет на взаимосвязь между народами этих стран. От степени оценки ценностей культур в правительстве зависит оценка этих ценностей его жителей, их отношение к созданию условий для сохранения и распространения своей культуры, находясь в мультинациональной среде. Культура любого народа представляет собой сложную систему ценностей, в которой находят проявление культурная деятельность и отношения ее носителей. Процесс познания культуры при таком подходе представляет собой выявление ценностных значений соответствующих предметов, явлений, отношений. Результаты этой познавательной деятельности закрепляется в культурологическом диалоге нашего народа.

Каким образом все эти столь различные культуры могут сосуществовать на нашей небольшой планете, где все взаимосвязано, – большая загадка. Ясно, что каждой культуре нужно самостоятельно развиваться, уважая свои корни и традиции, но в то же время, эволюционируя к ценностям и взглядам, которые позволяют жить в гармонии с другими культурами и природой. Таково основное требование устойчивого развития мировой культуры. Столкновение между

культурами чревато для мира в глобальном масштабе более серьезной угрозой, чем вооруженный конфликт между какими-нибудь нациями-государствами.

2. Интеграция человека в общество

*....прошлое представляет интерес для культуры
только тогда, когда оно по-прежнему
является настоящим или может
еще стать будущим*

Вступив в XXI столетие, человечество столкнулось с новыми опасными вызовами, противостоять которым возможно только обеспечив глубинный межкультурный и межконфессиональный диалог различных народов мира, их взаимопонимание, уважение, ценностный плюрализм и толерантность по отношению друг к другу.

На базе учреждения работает *Этноклуб*, который дает возможность детям (как обучающимся, так и не обучающимся в школе) приобщаться к историческим корням и **сохранить целостность национального характера азербайджанского народа, его культуру, традиции и обычаи**. В процессе коммуникации учащиеся переступают культурные барьеры, формируя новые явления культуры, стирая границы между «своими» и «чужими». Подобную связь в структурном подразделении с этнокультурным азербайджанским компонентом образования реализуют через мероприятия этнокультурной направленности, которые выполняют свою историческую роль в упорядочении общественной жизни:

Находясь вдали от Родины, человек, интегрируя с другой культурой, создает индивидуальную культуру. Структурное подразделение проводит *культурологические программы со школами*, с которыми сотрудничает, это школы №23, 134, 160 г. Баку. *Совместные мероприятия, круглые столы, конкурсы, концертные программы* создают условия для обмена культурами народа, которое представляет культуру «традиционную» и культуру «интегрированную». Коммуникативная деятельность конкретной культуры, в данном случае азербайджанской, **при взаимосвязи происходит сопоставление категорий вежливости, форм адресации, анализ речевых актов, и других особенностей**. Здесь можно анализировать преимущества и недостатки подобной интеграции, ее влияние на сохранение собственной культуры и результат взаимосвязи культуры народа-жителя и народа-мигранта. В данном случае происходит сопоставление анализа языков двух культурно противопоставленных групп, пользующихся одним языком.

Русский язык – язык общения детей-мигрантов, представителей различных национальностей, проживающих в России. На коммуникативном уровне общение происходит посредством языка и культурных традиций, характерных для той или иной общности людей. Дети более 20 национальностей, обучающихся в школе, общаются на русском языке – *азербайджанцы, грузины, индусы, таджики, китайцы, сирийцы* и представители других народов. Для полного взаимопонимания между ними необходимо языковое понимание. В структурном подразделении открыты *группы «Русский как иностранный»*, где нерусскоговорящим учащимся оказывается необходимая помощь. Положительно влияет на возможность взаимного познания и сближения людей обмена опытом учителей РКИ с учителями из *Ассоциации учителей русского языка, г. Баку*. Совместные работы, беседы, круглые столы, проведенные между нашими учителями русского языка и литературы, позволяют находить нужные способы в отстранении языковых барьеров и создании коммуникативных средств общения. Таким образом, языковое сообщение сигнализирует о наличии межкультурного взаимодействия, что приводит к обмену культурами учащихся разных народностей. Такие особенности, как языковые, позволяют компенсировать не(до)понимание

3. Культура диалога в условиях глобализации

*Диалог культур и религий
взаимообогащает их, обеспечивая развитие
общечеловеческой системы культуры и в тоже время
обеспечивает углубленное понимание собственной
культуры и ее ценностных оснований*

Следует отметить, что проблема сохранения национальных культур возникла не в наше время. Достаточно обратиться к опыту решения данного вопроса в Азербайджане и России. **Многонациональный и поликонфессиональный состав населения** диктует необходимость культурного многообразия, плюралистичной культурной парадигмы. На протяжении многих веков в силу исторических, экономических и культурных особенностей, характерных для Азербайджана и России психологический менталитет русских и азербайджанцев формировался в условиях **толерантности и уважения к культурам других этносов и национальных меньшинств**. Историческая память азербайджанского народа, хранящая в своем сознании этапы прохождения через три религии – зороастризм, христианство и ислам – также является немаловажным фактором для построения сбалансированных межкультурных коммуникаций как внутри страны, так и на международном уровне. Базовые положения

национальной политики, заложенные в Конституциях двух стран, Российской Федерации и Республики Азербайджан, обеспечивают равенство всех граждан, вне зависимости от их этнической и расовой принадлежности.

Сохранение национальных культур, помимо исторической, социальной, этнокультурной, аксиологической значимости, однозначно связано с вопросами **соблюдения прав человека.** Ибо национальная культура есть прежде всего обобщенное воплощение прав человека на свой мир, не отрицающий другие.

Опасность унификации культур в эпоху глобализации заключается не только в том, что могут исчезнуть отдельные культурные формы, а в том, что культурное единообразие ведет к единообразию способа мышления людей, их миропонимания. Обеспокоенность подобной ситуацией таких международных организаций как ООН и ЮНЕСКО привела к принятию ряда международных актов, направленных на поддержание культурного многообразия.

«Человек есть мера всех вещей...». Этот тезис древнегреческого мыслителя Протагора приобретает новое звучание в контексте современной культурной ситуации, когда гуманистическая ориентация приобретает исторически значимый смысл.

4. Концепция «Страны толерантности» (на примере структурного подразделения этнокультурной направленности ГБОУ Школа 1583 им.К.А. Керимова)

Сегодня главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения является **создание условий для культурного развития обучаемого, создание культурной среды.** Идея *формирования культурно-образовательного центра* обеспечивает свободное развитие. Этнокультурное образование является организованной средой воспитания и развития личности, дает возможность действовать на объективные обстоятельства жизни детей в школе и на субъективную основу их личности. В системе этнокультурного образования **школьники осваивают систему ценностей, норм, стереотипов общества, у них складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.** В таком образовательном учреждении каждый школьник не просто адаптируется к жизни, к социальной среде, а является творцом своей жизни, преобразует себя, самореализуется.

Этнокультурный компонент образования имеет сегодня широкое общественное, межкультурное, международное и образовательное значение. Он соединяет **образовательное, культурное, социальное гражданское и личностное начала,** обеспечивает связь

социализации, социально-психологической адаптации, социокультурной интеграции с потребностью в ощущении культурных корней, психологически прочных связей, стремление к познанию и освоению мира – с потребностью в культурной идентификации с определенной этнической, религиозной общностью с культурно-историческим наследием группы, регионального сообщества, страны в целом. Этнокультурное образование способно играть важную роль в обеспечении гармоничного развития личности и ее социально-педагогической поддержке. Удовлетворение потребностей граждан в сохранении своей этнической идентичности, углубленном изучении родного языка, знакомстве с традиционным религиозным мировоззрением государственные образовательные учреждения с этнокультурным компонентом должны соединять с реализацией государственного заказа, связанного с необходимостью гармоничного включения богатства культурного и духовного наследия народа в **государственный, общенациональный и региональный социокультурный контекст**, обеспечением необходимого уровня владения русским языком, на котором ведется обучение и воспитание в этих учреждениях, созданием условий для равного доступа граждан к образованию, повышению его качества и эффективности государственной системы образования [1, 3 и др.].

С точки зрения удовлетворения этнокультурных запросов граждан – обеспечения изучения национального языка, культуры, традиций народа – эти цели и задачи сохраняют свое значение в качестве **направления деятельности школ с этнокультурным компонентом образования**. В то же время требования, которые сегодня предъявляет к этнокультурному образованию жизнь, – укрепление межэтнического мира, языковая и социокультурная интеграция включение в пространство русского языка и в московском сообществе мигрантов из зарубежных стран, прибывающих на постоянное и временное жительство в столицу, необходимость формирования общенационального российского самосознания, – выходят за рамки культурно-лингвистических запросов представителей отдельных этнических групп. Сегодня эти требования уже не могут быть удовлетворены за счет простого увеличения количества школ с этнокультурным компонентом образования. Чтобы соответствовать современным требованиям, полно и адекватно отвечать на запросы города, **этнокультурное образование в Москве должно сделать новый шаг в своем развитии**. Необходимо целенаправленное повышение его роли в качестве механизма личностного развития, межкультурного общения, изучения, наряду с родным, русского языка, на уровне учреждений массового образования, московского образования как

социальной отрасли. Сегодня это уже одна из системных задач развития московского социума и обновления столичного образования. Она должна решиться усилиями всей образовательной системы, структур городской власти совместно с общественностью города, негосударственными, некоммерческими организациями.

Заключение

...Баку и Москва – не просто два города, которые живут в главном герое, это две столицы - одна космополитическая восточная, мультикультурная, другая – с известными потугами на европейскость и статус метрополии. К концу повествования герой романа все сильнее ощущает свое двусмысленное положение – теперь он иммигрант, так и не ставший «своим» в России, но не способный разорвать отношения с Россией, носящий в себе одновременно духовный климат Баку и Москвы....

Мир уже невозможно представить вне диалога отдельных культур, «встречи цивилизаций», вне коммуникационно-понимающей трактовки цивилизаций, устойчивого и определяющего взаимодействия и равноправия. Глобальное взаимодействие культур, не оставляющее иллюзий о сохранении «чистых» цивилизационных образований в их первозданном этническом и социокультурном изоляционизме, приводит к становлению в XXI столетии глобальной культуры, единой планетарной цивилизации с новой шкалой общечеловеческих ценностей. Становится ясно, что при всей уникальности и неустранимости различий между отдельными цивилизациями – западной, восточной, африканской и других, при всем их культурном, этническом, религиозном, социальном плюрализме, тезис о единстве мировой цивилизации уже не кажется ложной концепцией, а рассмотрение современного мира сквозь призму европоцентристского, рационального, западного видения не отвечает духу времени и глобальному планетарному мировосприятию. В этом процессе глобального взаимодействия и взаимовлияния различных культур, их диалога, важное место принадлежит национальной культуре, ее судьбе и роли в условиях глобализации.

Осознавая ценность культур всех народов, государство должно стремиться сочетать принцип формального равенства с принципом протекционизма по отношению к малым народностям, которые пользуются повышенным вниманием у того или иного государства. Этот принцип протекционизма государства в отношении культур малочисленных этнических общностей должно найти отражение в культурной политике страны.

Для «Страны толерантности», сохраняющей свое этнокультурное и конфессиональное разнообразие, значение

межкультурного диалога, несомненно, возрастает. Ведь признание культурного разнообразия – это только первый шаг на пути к взаимодействию, но еще не гарантия успеха коммуникации, ибо для позитивного результата важно не только признание различий, гораздо значимее то, какое значение придается разнообразию.

Список литературы

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р <https://base.garant.ru/194365/> (дата обращения 12.03.2019г.)
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации от 04.02.2010 № Пр-271 <http://docs.cntd.ru/document/902210953> (дата обращения 11.03.2019г.)
3. Федеральные государственные образовательные стандарты <https://fgos.ru/> (дата обращения 24.02.2019г.)
4. Конвенция о правах ребенка https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 21.01.2019г.)
5. Устав ГБОУ «Школа №1583 им. К.А. Керимова» https://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={FDC20E51-A153-4540-9266-3C883F8EDF81}&name=file.pdf (дата обращения 11.03.2019г.)

О РОЛИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Гилева Татьяна Владимировна

педагог дополнительного образования ГБОУ Школа №2120

г. Москва, Россия

e-mail: gilevatv@sch2120.yaconnect.com

Аннотация: В статье рассматривается решение проблем социально-культурной адаптации детей-мигрантов формами дополнительного образования, способствующими приобщению таких детей к мировым и региональным культурно-историческим ценностям, полноценному участию их в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: дополнительное образование, формы дополнительного образования, мигранты, процесс социализации и адаптации мигрантов.

Москва – столица Российской Федерации, крупнейший мегаполис, притягивающий миллионы людей не только со всей страны, но и иностранных граждан. Город с большой историей, являющийся

промышленным, экономическим, политическим, научным и культурным центром нашей страны. В Москву стремятся для улучшения качества жизни, найти хорошо оплачиваемую работу, сделать карьеру, получить образование, для получения политического или экономического убежища. С каждым годом Москва становится все больше и город увеличивает свою территорию, «Новая Москва» стала большим новым домом для новых жителей столицы. На территории «Новой Москвы» располагаются одни из самых больших школьных комплексов, в которых учатся дети – мигранты и их число с каждым годом неуклонно растет.

Большие перемены привычных условий жизни, связанные с переездом в другую страну или регион, где иные культурные традиции, другой язык, приводит к дезориентации как взрослого, так и ребенка из семьи мигрантов. В этнически новом жизненном пространстве дети сталкиваются со стереотипами, обычаями, особенностями поведения и языком, отличными от привычных, т. е. попадают в ситуацию так называемого «культурного шока». Особенно это заметно в период адаптации детей мигрантов к условиям общеобразовательной школы. Эти дети имеют неравные возможности и условия социализации и получения социального опыта, формирования развитой и ответственной личности, чаще остальных имеют проблемы с социальной адаптацией и интеграцией в общество. Актуальность проблемы обусловлена также и тем, что до настоящего времени недостаточно изучены учебно-образовательные аспекты адаптации мигрантов, в том числе, интеграция детей-мигрантов в российскую систему образования на всех его ступенях.

По данным ООН, по количеству мигрантов Россия занимает вторую строчку в мире после США. Согласно отчету отдела народонаселения департамента ООН по экономическим и социальным вопросам, в России проживает 11 млн. мигрантов (7,7 % населения). По национальному составу больше всего в Россию приезжают из Узбекистана – 2,33 млн. человек. На втором месте Таджикистан – 1,06 млн. мигрантов. Из Казахстана в РФ приехали 553 457 человек; из Кыргызстана – 544 365 человек, мигрантов из Туркмении прибыло 26 332 человека, граждан Китая в России официально 213 272 человека; из Турции – 113 433 человека [3].

Количество мигрантов в России увеличивается с каждым годом, этот факт нельзя оставлять без внимания, нужно оказывать помощь учащимся-мигрантам в их адаптации к новой среде и социализации. Понятно, что существует ряд проблем взаимодействия и адаптации, обучающихся из семей коренных жителей Москвы, и из семей мигрантов в процессе обучения. Адаптация к новым социальным условиям и вхождения в новую среду может столкнуться как с позитивными, так и с негативными

явлениями. Решение данных проблем напрямую связано со сферой образования, так как она является неотъемлемой частью социальной среды. Для успешной социальной адаптации в полиэтнической среде необходимо достижение эффективного межэтнического взаимодействия и взаимопонимания. Основная трудность, препятствующая успешному взаимодействию – восприятие других культур через призму своей. Поскольку человек может субъективно воспринимать и оценивать другого человека в контексте своей культуры. В качестве основных целей психологической поддержки детей-мигрантов мы выделяем: гармоническое развитие личности в процессе адаптации к новым социальным условиям; предупреждение негативных тенденций в психологии детей-мигрантов; преодоление трудностей личностного роста; познавательную и нравственную сферы личности; устранение конфликтных ситуаций во взаимоотношениях с окружающими сверстниками.

Эффективная психологическая поддержка детей-мигрантов может быть оказана лишь на основе особого типа взаимоотношений субъектов образовательного пространства, предполагающих личностно-ориентированное, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие.

Одна из ведущих ролей в этом процессе отводится дополнительному образованию, которое по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис адаптации, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей-мигрантов. Обладая открытостью, мобильностью, гибкостью, способностью быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества, государства, дополнительное образование детей социально востребовано и является объектом постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства «как один из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи». Под «дополнительным» понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно. В дополнительном образовании дети имеют право на: свободный выбор предметных, межпредметных или метапредметных образовательных программ в объёме и темпе, адекватном творческой индивидуальности; проявление образовательной активности в выборе образовательной области для освоения не предусмотренных основными образовательными

программами аспектов знаний; участие в социальной деятельности, социальном проектировании, исследовательской деятельности; освоение культурных ценностей, участие в их создании; организацию досуга в соответствии со своими интересами. Реализация этого права детей обеспечивается с учётом законодательно установленных требований, а образовательная деятельность учреждений дополнительного образования детей должна находиться в состоянии постоянного обновления с учётом интересов детей, общества и государства [2].

Одной из важных функций дополнительного образования является функция социализации. Под социализацией сегодня понимается процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. В процессе социализации осуществляется социальная адаптация детей. Социальная адаптация в современных научных источниках информации рассматривается с позиции приведения индивидуального и группового поведения личности в соответствие с господствующей в данном обществе, классе, социальной группе системой норм и ценностей.

Следует отметить, что адаптация происходит на трех уровнях: физиологическом, психологическом и социальном. На физиологическом уровне адаптация связывается со способностью организма человека поддерживать свои параметры в пределах, необходимых для нормальной жизнедеятельности при изменении внешних условий (гомеостаз). На психологическом уровне адаптация обеспечивает нормальную работу всех психических структур при воздействии внешних психологических факторов (принятие взвешенных решений, прогнозирование развития событий и др.). Социальная адаптация обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности [5].

В качестве критериев преодоления трудностей социализации современными авторами называются следующие: социальная адаптированность – способность адаптироваться к существующей системе отношений, овладеть социально-ролевым поведением; устойчивость к неблагоприятным социальным воздействиям (автономность), сохранение своих индивидуальных качеств; готовность к социальным действиям, саморазвитие и самореализация в возникающих трудных ситуациях (социальная активность), способность к самоопределению. В качестве необходимого условия успешной социализации детей рассматривается формирование развивающего

психологического пространства в условиях учреждения дополнительного образования [7]. Регуляторами адаптации выступают мотивы, навыки и умения, опыт, знания, воля, способности человека. Результат успешной социальной адаптации проявляется в формировании самосознания, ролевого поведения, самоконтроля, способности к адекватным взаимоотношениям с окружающими.

Решение проблем образования детей мигрантов и беженцев на современном этапе обусловлен рядом объективных и субъективных факторов: противоборством мотивов, потребностей, интересов человека, этногрупп, этнообщности, несовместимостью целей и ценностей и норм, конфликтов между этногруппами и этнообщностями, преследующими несовместимые цели и препятствующими друг другу. Процессы миграции чрезвычайно широко распространены теперь по всему миру, и здесь человек встаёт перед лицом серьёзной проблемы: проблемы поиска себя, проблемы толерантного отношения к другим, отличным от него, не теряя при этом самого себя или находя место для себя в новой культуре.

Достаточно сильно влияет на процесс взаимодействия учащихся разных национальностей возраст. Легко и быстро сотрудничают маленькие дети, но чем старше дети, тем процесс часто оказывается мучительным, так как в классе они должны во всём походить на своих соучеников — и внешним видом, и манерами, и языком, и даже мыслями. Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе социализации учащихся-мигрантов быстрее и успешнее находят контакт компетентные, имеющие высокую самооценку, общительные учащиеся; дети, в системе ценностей которых большое место занимают ценности общечеловеческие, открытые для самых разных взглядов, интересующиеся окружающими, а при урегулировании конфликтов выбирают стратегию сотрудничества. Важнейшая функция образовательной среды — обеспечение взаимопонимания, а также эффективное взаимодействие между субъектами образовательного процесса. Для эффективного взаимодействия необходимо создать условия для постижения обучающимися культурных ценностей своего народа, а также для формирования опыта позитивного этнического взаимодействия. Образовательная среда помогает становлению этнической идентификации детей-мигрантов, однако может и препятствовать их культурной изоляции. В связи с этим образовательная среда должна обеспечить подготовку детей-мигрантов к пониманию другой культуры и принятии этнокультурного разнообразия.

В образовательной среде можно выделить два компонента: социальный и материальный. К социальному климату относят: обучающихся с их способностями и интересами; общий климат и

стратегии развития образовательной организации и т.д. К материальному компоненту: инфраструктуру учреждения, оборудование, учебные пособия, материалы и все то, что направлено на развитие познавательных потребностей обучающихся. В рамках данной классификации можно выделить специфику компонентов образовательной среды в контексте социальной адаптации детей-мигрантов.

Социальный компонент в рассматриваемом контексте предусматривает:

- учет национальных особенностей в учебно-воспитательном процессе и межэтнических отношений в многонациональном коллективе;
- проведение цикла мероприятий, направленных на принятие и уважение самобытности различных культур;
- организация коммуникативных практик, направленных на преодоление трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия, в том числе языковых барьеров;
- пресечение случаев дискриминации по этническому признаку;
- создание для детей-мигрантов условий для равных возможностей участия в активе класса, образовательной организации;
- создание благоприятной атмосферы в коллективе, сплоченности, согласия и сотрудничества;
- создание условий для личностного развития детей-мигрантов.

Специфика материального компонента состоит в следующем:

- создание в образовательной организации этнографических музеев, уголков, выставок, посвященных быту и культуре разных народов;
- функционирование клубов, секций, кружков дружбы народов;
- наличие и своевременное пополнение в библиотеке информационно-познавательного материала этнокультурной направленности [1].

Большая часть социальных и материальных компонентов легко реализуются в рамках дополнительного образования. Детям предоставляется большой выбор кружков и секции разных направленностей. Именно на занятиях в объединениях дополнительного образования чаще всего раскрываются таланты, способности, и формируется самоопределение личности. Каждое объединение дополнительного образования это самостоятельный коллектив, где формируются взаимоотношения, построенные на общем интересе и общих целях, ничто так не сплочает людей как общая победа, в таких условиях ребенку-мигранту намного легче, найти друзей-единомышленников, преодолеть рамки общения, стеснения, замкнутости. Участие в соревнованиях, концертах фестивалях выставках и конкурсах, помогает самоутвердиться и поверить в себя, свой успех и в то, что ты

находишь на своем месте. Занимаясь творчеством, наукой или спортом, абсолютно неважно какой ты и твой коллега национальности, пола, вероисповедования, вас объединяет общее дело и познавая его, вы являетесь жителями планеты Земля, без границ и предрассудков.

На базе нашей школы работает и активно развивается центр дополнительного образования детей и взрослых. Центр включает себя объединения кружков и секций разного уровня и разной направленности на бюджетной и внебюджетной основе, что открывает большие возможности в самореализации и адаптации детей и взрослых. В настоящий момент программы дополнительного образования реализуются по шести направленностям: естественнонаучная, техническая, художественная, физкультурно-спортивная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая. Каждая направленность реализуется в программах различных объединений, которые созданы по запросам обучающихся, их родителей и законных представителей. Занятия в объединениях могут проводиться по программам одной тематической направленности, комплексным, интегрированным программам. Содержание образовательной программы, формы и методы её реализации, возрастной состав объединения определяются педагогом самостоятельно, исходя из образовательно-воспитательных задач, психолого-педагогической целесообразности, санитарно-гигиенических норм, материально-технических условий, с учетом национальных особенностей и межэтнических отношений в многонациональном коллективе.

Характеристика контингента обучающихся. В систему дополнительного образования вовлечены преимущественно дети дошкольного, начального, среднего и старшего звена Школы №2120. Состав обучающихся ГБОУ Школа №2120 от 5-18 лет. Образовательные площадки Кол-во детей от 5-18 лет Дошкольные площадки 1093, Ш-1 1901, Ш-2 916, Ш-3 2168, ИТОГО: 6078 обучающихся.

Физкультурно-спортивная направленность, представленная следующими объединениями:

1. Шахматы и шашки
2. Секция «Футбол»
3. Секция «Баскетбол»
4. Секция «Самбо»
5. Бокс
6. Тхэквондо
7. Фитнес для детей
8. Каратэ
9. Универсальная физическая подготовка

10. Ушу
11. Художественная гимнастика
12. Секция «Волейбол»
13. Секция «Рукопашный бой»
14. Секция «ОФП с элементами самбо»
15. Секция «Шахматы»
16. Секция «Мини-футбол»
17. Секция "Легкая атлетика"
18. Танцевальная студия «Серпантин»
19. Секция «ОФП с элементами скалолазания»
20. Секция «Юный скалолаз»
21. Секция «Скалолазание»
22. Школа мяча
23. Весёлые шашки
24. «Юный шахматист»
25. Бальные танцы
26. Играем в шашки
27. За здоровьем
28. «Детки-креветки»
29. Хореография «Ассорти».

Художественная направленность, представленная следующими объединениями:

1. Школьная театральная студия
2. Изостудия «Фантазия»
3. Умелые ребята
4. Танцы народов Кавказа
5. Изостудия "Фантазия"
6. Кружок «Художественная керамика и стекло»
7. Кружок «Волшебный мир красок»
8. Кружок «Художественное выпиливание лобзиком»
9. Кружок «Актерское мастерство»
10. Вокально-хоровая студия «До-ми-солька»
11. Вокально-театральная студия «Гальярда»
12. Кружок «Иголочка+ ниточка»
13. Студия танца «Кавказские танцы»
14. Кружок «Бальные танцы»
15. Танцевальный коллектив «Пируэт»
16. «Академия Рисунка и Живописи»
17. Танцевальный коллектив «Dance Drive»
18. Кружок «Мир цвета»
19. Творческая студия «Раскрой себя»
20. Кружок «Творческая мастерская»

21. Хор
22. Серпантин
23. Хочу рисовать
24. Палитра
25. Декоративно прикладное искусство «Умелые ручки»
26. «Балалайка»
27. ИЗО студии «Семицветик» ДЭШ «Три апельсина»
28. Эстрадный хор
29. Сценическая практика
30. Хореография для эстрадного хора
31. Хореография для вокалистов
32. Современный танец
33. Вокальный ансамбль
34. Классический танец
35. Индивидуальный вокал Музыкальная студия Маэстро
38. История музыкальной культуры
39. Ансамбль деревянных духовых инструментов
40. Фольклорный ансамбль
41. Ансамбль скрипачей
42. Анализ и эстетика музыкального искусства
43. Музыкальная студия «Маэстро»: фортепиано
44. Музыкальная студия «Маэстро»: флейта
45. Музыкальная студия «Маэстро»: саксофон
46. Музыкальная студия Маэстро: ударные инструменты
47. Музыкальная студия Маэстро: гитара
48. Музыкальная студия «Маэстро»: скрипка
49. Музыкальная студия Маэстро: народный вокал
50. Музыкальная студия Маэстро: сольфеджио
51. Музыкальная студия Маэстро: эстрадный вокал

Техническая направленность, представленная следующими объединениями:

1. Язык Python для начинающих
2. Будущий электромонтер
3. Кружок «Сложные вопросы математики»
4. Кружок ДПО «Факел»
5. Кружок «ЮНАРМИЯ»
6. Кружок «Простые механизмы»
7. Кружок «Робототехника»
8. Кружок «Начальная военная подготовка»
9. Кружок «Спасательная подготовка»
10. Кружок «Строевая подготовка»

Материалы круглого стола

11. Кружок «Задачи с параметрами»
12. Кружок «Задачи повышенной сложности»
13. Кружок «Основы информационной безопасности»
14. Кружок «Сетевое системное администрирование»
15. Кружок "Задачи по физики повышенной сложности"
16. Решение логических задач
17. Клуб телевидения и радиовещания "Вектор ТВ"
18. Кружок "Школьное радио"
19. Кружок «Физика в опытах и экспериментах»
20. «Строим сами – основы конструирования»
21. Решение логических задач

Естественно-научное направление, представленная следующими объединениями:

1. Кружок «Образовательный марафон-4»
2. Кружок «Образовательный марафон-1»
3. Кружок «Образовательный марафон-2»
4. Кружок «Образовательный марафон-3»
5. Клеточная биология
6. Биология – шаг в медицину
7. Кружок «Пытливый ум» (проекты по биологии)
8. Кружок «Биология для любознательных»
9. Кружок «Химия и медицина»
10. Химия – это просто
11. Юный химик
12. Органическая химия в жизни человека
13. Математический клуб «Пифагор»
14. Моя страна
15. Физика – вчера, сегодня, завтра
16. Кружок «Математический практикум»
17. Кружок «В мире математики»
18. Кружок «Математическая шкатулка»
19. Кружок «Занимательная математика»
20. Кружок «Избранные задачи по математике»
21. Кружок «Многообразие жизни на земле»
22. Кружок «Решение нестандартных задач по физике»
23. Кружок «Реальная математика»
24. Кружок «Олимпиадная физика»
25. Кружок «Физические явления в окружающем мире»
26. Кружок «Решение олимпиадных задач по физике»
27. Кружок «Решение экономических задач»
28. Кружок «Наглядная геометрия»

29. Кружок «Мир математики»
30. Кружок «Химия для любознательных»
31. Кружок «Химический калейдоскоп»
32. Кружок «Клуб математиков»
33. Кружок «Избранные вопросы планиметрии»
34. Кружок «Реальная математика»
35. Кружок «Хочу все знать»
36. Кружок «Юный эколог-краевед»
37. Кружок «Решение учебных биологических задач»
38. Кружок «Занимательная химия»
39. Умники и умницы
40. Кружок «География и жизнь»

Социально-педагогическая направленность, представленная следующими объединениями:

1. Кружок русской словесности и основ риторики
2. Кружок английского языка «Englishclub»
3. Кембриджский английский
4. Группа по присмотру и уходу за детьми
5. Школа развития
6. Кружок «Этика»
7. Кружок «Практическая социология и политология»
8. Кружок «Введение в обществознание»
9. Кружок «В стране Лингвинии 1»
10. Кружок «Практическое обществознание»
11. Кружок "Speaking Club"
12. Кружок «Твой Китай»
13. Кружок испанского языка "Hispania's" Начальный (1-ый год обучения)
14. Кружок испанского языка "Hispania's" Базовый (2-ой год обучения)
15. Кружок "Звезды моего города" (английский язык) 2 классы.
16. Кружок "Пишу правильно"
17. Кружок "Веселая логоритмика"
18. Кружок «Кембриджский английский "Flyers»
19. Кружок «Кембриджский английский "Ket»
20. Кружок «Кембриджский английский "Movers»
21. Кружок «Кембриджский английский "Pet»
22. Кружок «Кембриджский английский "Movers»
23. Кружок «Кембриджский английский "Starter»
24. Кружок «Кембриджский английский. Вводный»
25. Обучайка
26. Английский язык

27. Кружок «Добрый мир»
28. Кружок «Логико»
29. Кружок «От А до Я»
30. Кружок «Английский для дошколят»
31. Добрый мир
32. Кружок «Тропинка к школе»
33. Кружок «Английский язык»
34. Кружок «English club»
35. Кружок «Панда» Китайский язык
36. Кружок «English Together»
37. Кружок «Великий и могучий»
38. Кружок «История в лицах»
39. Кружок "Мир вокруг тебя"

Социально-педагогическая направленность, представленная следующими объединениями:

1. Краеведческий кружок
2. Кружок «Путешествие по родному краю»
3. Кружок «Московский вчера, сегодня, завтра»
4. Кружок «Юный турист 1»
5. Кружок «Юный турист 2»
6. Кружок «Юные исследователи»
7. Кружок «История и культура храмов столицы»

Одним из важнейших факторов, благоприятно влияющих на процесс взаимодействия учащихся разных национальностей, является установление дружеских, толерантных отношений с местными жителями. Так, учащиеся разных национальностей, имеющие друзей среди местных жителей, познавая неписанные правила поведения в новой культуре, имеют возможность получить больше информации о том, как себя вести. Но и неформальные межличностные отношения с соотечественниками могут способствовать успешному взаимоотношению, так как друзья из своей группы выполняют функцию социальной поддержки. Однако в этом случае ограниченность социального взаимодействия с представителями страны пребывания может усилить чувство отчуждения. Очень часто учащихся-мигрантов охватывает тоска по родине из-за желаний говорить на родном языке в школе, общаться с родственниками и знакомыми, которые были до прибытия на новое местопребывания [6].

Для снижения социально-психологической напряженности детей-мигрантов в образовательной среде необходимо больше проводить объединяющих фестивалей, таких как «Танцы народов Мира», «Мой народный костюм», «Традиции моего народа», проводить выставки работ

изобразительного и декоративно прикладного творчества «Ремесла моего края», «Национальная кухня», «Обычаи», «Красота родного края». С помощью участие в совместных мероприятиях, детей-мигрантов и коренного население, происходит личностное знакомство с культурой разных народов, приходит понимание и принятие другой культуры, уважение друг друга, у детей-мигрантов происходит смена чувств, тоска перерастает в чувство гордости.

Для обучающихся мигрантов необходим такой межкультурный контакт, как интеграция, то есть сохранение мигрантом своей культурной идентичности при объединении в сообщество на новом значимом основании. Мигрант синтезирует обе культуры, будучи их связующим звеном. Для этого необходимо педагогическое сопровождение интеграции и социокультурной адаптации обучающихся мигрантов, чтобы они быстрее могли погрузиться в иную культуру и приобрести определенные качества, свойственные представителям новой культуры, также сохраняя свои культурные ценности. Ценности – отношения выражают отношение личности учащегося к другим этносам. В иерархии общечеловеческих ценностей наиболее высокий ранг имеют ценности – личностные качества – духовно-нравственные качества, составляющие основу планетарного толерантного воспитания. Таким образом, образовательная среда включает в себя не только условия, необходимые для успешной интеграции детей-мигрантов в социум, но также вступает как средство адаптивного воздействия. С целью успешной адаптации детей-мигрантов необходимо создать условия для активного взаимодействия учебно-воспитательного процесса с образовательной средой, постоянной корректировки содержания, форм и методов преподавания тех курсов, в рамках которых заключены возможности для социокультурной адаптации детей-мигрантов.

Не следует забывать, что большую роль в гармоничном развитии адаптационных отношений играет овладение национально-культурными ценностями нового места проживания, осознание гармоничности общечеловеческого, национального, интернационального, усвоения культурных достижений других народов.

Также не следует относиться к проблеме социализации учащихся-мигрантов узко, односторонне. Необходимо проводить целенаправленную работу, включающую все факторы, влияющие на процесс взаимодействия учащихся разных национальностей.

Опыт московского мегаполиса является базовым для проектирования интеграционных и адаптационных стратегий в отношении детей мигрантов. Но его содержание показывает, что данной стратегии не хватает должной артикуляции в образовательной политике

государственной власти всех уровней. Гражданский сектор в России также не стал еще сильным субъектом, защищающим как интересы мигрантских сообществ, так и целостности, и качественного уровня образования в российских школах. Многие аспекты процесса адаптации детей мигрантов носят случайный и стихийный характер, не выстроены в единую государственную поэтапную программу адаптации разновозрастных групп на всех уровнях института образования - дошкольного и школьного, вузовского сектора. Имеющийся малочисленный позитивный опыт решения этих проблем скорее носит инициативный характер, не выстроенный в регулярные институциональные практики.

Подробное рассмотрение принимаемых в настоящее время в Московском регионе мер по социально-педагогической поддержке детей мигрантов свидетельствуют о том, что адаптационный потенциал учебных заведений сегодня мало востребован. Меры по социокультурной интеграции детей мигрантов все еще носят характер эксперимента, не вышли из лабораторных условий в повседневную жизнь московских школ. Позитивной тенденцией явилось то, что большинство московских учителей призывают к более широкому распространению, как программных установок, так и практических проектов, организуемых с помощью гражданского сектора (Например, центром «Этносфера»).

Опыт зарубежных стран, переживших миграционные волны и столкнувшихся с вопросами по социокультурной адаптации детей мигрантов, является теоретическим и практическим ресурсом, методологических и методических навыков выстраивания адаптационных проектов в образовательном пространстве. Но российские реалии и негативные издержки зарубежных практик заставляют проводить определенную селекцию в его трансляции в отечественное образование.

В нескольких европейских странах власти решили свести к минимуму или же вовсе отказаться от практики адаптации детей в поликультурных школах (аналог наших национальных школ), так как они не обеспечивают необходимого уровня интеграции в обществе, а их ученики и выпускники часто чувствуют себя изолированными и беспомощными вне школьных стен. Позитивный опыт, который можно с успехом применить у нас в стране, – в это снижение возрастной планки и начало адаптации детей мигрантов уже в первые годы жизни на базе детских садов, социальных служб и специальных адаптационных центров. Необходимо вести работу не только с самими детьми, но и с их родителями, для того, чтобы мотивировать их дать детям образование, обеспечить уверенный жизненный старт. Принимающая сторона должна

быть заинтересована в достижении стратегии поведения всего мигрантского детско-родительского сообщества.

Хорошие результаты дает интеграция элементов культуры этнических меньшинств в образовательную программу и в общеразвивающие программы дополнительного образования, а также привлечение к работе по адаптации детей мигрантов самих представителей этнических меньшинств, уже сумевших успешно интегрироваться в принимающем сообществе. Требуется освоение опыта привлечения волонтеров из благотворительных ассоциаций, национально-культурных центров, земляческих и диаспоральных сетей, мигрантских общин, спортивных и культурных учреждений, по организации работы с талантливыми детьми из мигрантской среды. Сети взаимодействия не только должны конструировать культурные поля в социальном пространстве, но связывать их с историческим и реальным временем, организуя присутствие детей мигрантов в повседневной жизни школы, активно развивать объединения дополнительного образования, в которых основной задачей стоит изучение и сохранение культурно-исторических ценностей разных народов, а не их редкое проявление от праздника к празднику один или два раза в год.

Важным интеграционным ресурсом является выделение в самостоятельное направление подготовку и переподготовку квалифицированных педагогов для работы с детьми мигрантов. Подготовка кадров, обладающих теоретическими знаниями и практическими навыками в организации работы с такими детьми, должна закладываться в учебные программы педагогических вузов, и в организации педагогической практики в обучении студентов.

Наше эмпирическое исследование показало, что наиболее эффективным для адаптации детей мигрантов в образовательной среде может стать сочетание мер по их когнитивной (организация групп и классов по изучению русского языка и культуры, ускоренная подготовка по основным предметам), эмоциональной (работа с психологами, социальными педагогами, обучение в малых группах) и социокультурной (организация досуга, обучение по программам дополнительного образования, творческой работы) поддержке с мероприятиями, направленными на формирование этнокультурной толерантности и культуры мира [4].

Список литературы

1. Амирова С.М. Роль образовательной среды в социальной адаптации детей-мигрантов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.

2. Буйлова Л.Н. Актуализация роли дополнительного образования детей в современной образовательной политике РФ. Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 138-141.
3. Данилова М.В. Педагогическая поддержка учащихся-мигрантов в учебно-воспитательном процессе: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Попова. – Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2009. – 187 с.
4. Макаров А.Я. Социальная структура, социальные институты и процессы // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat – URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-detei-migrantov-v-obrazovatelnoi-srede#ixzz5hw4j7wsD> (дата обращения: 12.03.2019)
5. Пазухина С.В. Особенности и проблемы дополнительного образования детей с трудностями социальной адаптации на современном этапе развития российского общества // Научно-методический электронный журнал «Концепт» – 2016. – № 9. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16181.htm>. (дата обращения: 12.03.2019)
6. Сударина С.С., Попов В.А. Проблема социализации учащихся-мигрантов в педагогическом процессе // Молодой ученый. – 2014. – №6. – С. 822-824. – URL: <https://moluch.ru/archive/65/10769/> (дата обращения: 12.03.2019).
7. Тузовская И.И. Формирование развивающего психологического пространства в условиях учреждения дополнительного образования как основа для успешной социализации детей // Научно-методический электронный журнал «Концепт» – 2013. – Т. 3. – С. 3231–3235. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53652.htm>. (дата обращения: 12.03.2019)

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ МУЗЫКЕ КАК СРЕДСТВУ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Грекулёнова Юлия
Сергеевна
учитель музыки ГБОУ
Школа 2120
Москва, Россия
e-mail:
lulia.grek@mail.ru*

Аннотация: В данной статье раскрывается роль музыки в развитии речевых способностей, воображения, коммуникативных способностей, в формировании аналитических мыслительных навыков. Анализируются теоретические и практические

вопросы обучения детей мигрантов музыке, как средству их социализации в поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: обучение музыке, дети мигранты, функции музыки, взаимосвязь музыки и языка, социализация.

С каждым годом в школах Москвы и Подмосковья наблюдается значительный приток детей, которые имеют недостаточный уровень владения русским языком. Абсолютное большинство таких детей – это дети из семей мигрантов. Родители приезжают из стран ближнего и дальнего зарубежья в Россию на заработки и берут с собой детей, которые зачастую не владеют русским языком.

В связи с этим, перед учителями таких поликультурных школ, возникает проблема обучения таких детей как русскому языку, так и остальным предметам школьного цикла, а также создание необходимых условий для их дальнейшей социализации в российском обществе.

Естественно, что главной проблемой для таких детей является языковой барьер. Основное препятствие в общении - отсутствие минимальных знаний русского языка. Значительная часть детей мигрантов испытывает чувство дискомфорта, оказываясь в кругу людей, говорящих на незнакомом языке. Зачастую, они совершенно не понимают, о чем идет речь.

Как можно социализировать детей мигрантов?

Помимо самого основного способа адаптации – обучения русскому языку, существуют другие способы, например, обучение ребенка мигранта музыке.

Для начала необходимо ответить на вопрос: зачем вообще ребёнку изучать музыку?

Музыкальное воспитание детей — важнейший элемент гармоничного развития ребёнка. Музыкальное образование приносит огромную пользу интеллектуальному развитию ребёнка.

Речь идет, прежде всего, о таких потребностях, как потребность в звуках, движениях, передаче с помощью музыкальных средств различных оттенков настроения. Через звуки первобытный человек искал контакт с природой. Наука, как свидетельство умственного развития человека, появилась многим позже. Музыка и вообще искусство намного древнее науки. Человек слушал музыку, сочинял и исполнял её, намного раньше, чем появилась наука. Человек музицировал уже тогда, когда не умел ещё измерять и вычислять, не мог найти причину природных явлений, не умел вспахивать землю, ещё не успел пересечь океаны... Уже в глубокой древности музыка была средоточием чувств и мыслей, помогала общаться с ближними, участвовать в открытии Слова. Умственные

навыки человека на протяжении тысячелетий складывались в рамках искусства Музыки.

Человечество признало огромную роль музыки в становлении и развитии человеческого мозга. Ещё наши предки знали, что музыка оказывает мощное воздействие на духовную сущность человека, на его разум и тело. В Древней Греции говорили о гармонии небесных сфер, считали, что в космосе звучит музыка и выражает его законы. Не понимая и не зная музыки, невозможно понять и природу. В Древнем Китае считали музыку формулой мира и уподобляли отношения звуков отношению любых величин, вещей и предметов. В Европе во времена средневековья музыка наравне с астрономией и геометрией входила в число изучаемых наук. Музыка невозможно отделить от мышления. Она является частью мышления и в некоторой степени его источником. Мышление и мыслительные процессы – сравнение, установление отношений, деление на части и объединение в одно целое – органично присутствуют в музыке.

Все исследования последних десятилетий сходятся в главном: музыка стимулирует работу мозга, помогает в преодолении трудностей (например, [3, 6, 7, 8]). Два столпа школьного обучения – владение языком и математические навыки – оказываются у музыкантов на более высоком уровне, чем у представителей других специальностей.

Музыка и язык – неразделимы. Они появились следом друг за другом: сначала музыка; а затем словесная речь, и в нашем мозге они живут рядом. Фразы, предложения, запятые, точки, вопросы, восклицания – все это есть и в музыке, и в речи. Музыкальная ткань строится из предложений и фраз. Музыкальные формы можно сравнить с литературными, музыкальные интонации, например, вопрос, радость и восторг, повторяют речевые интонации человека. Музыкальные фразы, складывающиеся в главные и побочные темы, развитие и разработка тем, сплетение и полифония, вступления, части, репризы, финалы – все в музыкальной ткани взаимосвязано и подчиняется определенным закономерностям. Ученые доказали, что музыкальные дети обладают развитым структурным мышлением [2 и др.]. Дети, которые занимаются музыкой лучше говорят и пишут, легче запоминают иностранные слова, быстрее усваивают грамматику. Многие полиглоты занимались музыкой.

Единство музыки и речи невозможно не признать. Они восходят к общим корням и имеют общее происхождение. «Музыкальный язык» и «музыкальная речь» вовсе не метафоры. Музыка и речь – неразрывно связаны друг с другом. Пение – наиболее фундаментальное свидетельство речемузыкальной близости и её средоточие, и потому пение помогает развитию речи. Связь музыки и речи на мозговом уровне – неоспоримый

факт. Занятия музыкой оказывают помощь в изучении языка, освоении навыков чтения, в излечении речевых расстройств. Музыкальный человек владеет смысловым ключом речи – осмысленным интонированием. Сначала появился звук, потом слово, фразы, предложения – таков естественный процесс развития, в соответствии с которым человек воспринимает речь и распоряжается своими вербальными способностями.

Музыка помогает формированию аналитических мыслительных навыков, на которые во многом полагается школьная наука, так как среди всех видов искусств музыка наиболее структурирована и абстрактна. Занимаясь музыкой, легче развить мыслительные навыки, которые понадобятся для занятий любой умственной работой. Музыка – лучший педагог, она не преподносит готовые знания, а учит мыслить. У музыкального ученика не может быть проблем с успеваемостью.

Современная наука доказала, что мелодии способны не просто влиять на настроение и давать пищу для размышлений [9]. Человеческий организм способен отзываться на них учащением пульса, изменением кровяного давления, повышением и понижением мышечного тонуса, и другими проявлениями. Известно, что музыка может стимулировать запоминание информации, давать импульс для запуска творческого мышления. Учёные утверждают, что тщательно подобранная музыка может заметно оптимизировать деятельность головного мозга.

Таким образом, занятия музыкой способствуют умственному развитию детей больше, чем развитию их музыкальных данных.

Различные исследования показывают, что музыка благотворно влияет на интеллектуальное развитие детей [9 и др.]. Музыка стимулирует мозговую деятельность в целом: музыкальные занятия оптимизируют работу мозга, и это не может не сказаться на лучшем выполнении самой разнообразной умственной работы. Слушание музыки, требует постоянного обмена информацией между полушариями, их чередования и взаимодействия. Так чем же музыкальные занятия помогут ребёнку мигранту?

Из-за языкового барьера, ребёнок мигрант может остаться один на один со своими проблемами социализации в стенах школы. Для таких, и не только, детей, нет ничего более ценного, чем общение!

Музыка и речь с древнейших времен идут рука об руку. Они имеют общую функцию — общение. Музыка и речь осуществляют в звуковой форме интеллектуальный и эмоциональный обмен между людьми, способствуя взаимопониманию. С помощью музыки и речи человек узнает о настроениях других людей, о том, как они видят те или иные события и жизнь в целом, и этот взгляд может не совпадать с его собственным.

Занятия музыкой значительно облегчают процесс обучения ребенка в целом [1, 4. 5]. Благодаря занятиям музыки гораздо активнее развивается музыкальный слух и память, значительно легче поддаются изучению иностранные языки, запоминаются и учатся наизусть тексты. Материал, который учитель объясняет на уроке, воспринимается быстрее и полноценнее, потому что на музыкальных занятиях ребенок привыкает много слушать и анализировать услышанное.

Пение и слушание на уроках музыки развивают воображение, способность выражать свои мысли словами, жестами, движениями. Это приятный способ развития памяти, обогащения словарного запаса; развития способности последовательного изложения фактов, событий, явлений; развития навыков чтения. Пение помогает понять ритмический строй языка. Исполнение песен объединяет детей, способствует развитию их эмоционального музыкального общения. Слушание учит умению слушать и слышать, понимать. Все это является базой для успешного взаимодействия.

В раннем детском возрасте музыкальные ритмы могут стать настоящей питательной средой для развития мышления маленького человека. Важно, чтобы ребёнок как можно раньше получил доступ к красивой музыке в хорошем исполнении.

Если говорить о музыкальной деятельности, то следует признать, что её ведущим видом является восприятие музыки. Большого эффекта для общего развития можно добиться, если ребёнок будет петь, двигаться под музыку. Музыка и дети – неразделимы, потому что, музыка была и будет не только видом искусства, а потребностью человека, и человек к ней инстинктивно тянется.

«Если ребёнок долго не говорит – научите его петь. Петь ему будет гораздо проще» - говорят психологи. Так же к пению можно добавить имитационные движения, например, руками – это отлично стимулирует развитие речи.

«Если у ребёнка проблемы в произношении звука, пусть он его пропоёт. Порой самые сложные дефекты речи устраняются в процессе пения» говорят логопеды.

Музыка колоссально развивает речевые способности, что поможет ребенку мигранту овладеть непонятным для него языком, а также даст возможность выучить другие иностранные языки. Это путь в мир, ресурсы Интернета, международное общение. Языковое мышление находится в левом полушарии, и музыка частично там же. Музыка – это своеобразный праязык. Ученые уже установили, что музыка древнее речи. Это самая первая система общения. Языковое мышление и

музыкальное – неразлучны. Усвоение иностранного языка пойдет гораздо быстрее и проще, если ребенок будет заниматься музыкой.

Добавим к этому упражнения на творчество, развитие памяти (изучение текста песен и мелодий наизусть), координацию движений, да и просто море позитивной энергии,

Музыкальные занятия развивают навыки общения или, как их сегодня называют, коммуникативные навыки.

Коммуникация посредством языка (речевое общение) играет одну из первостепенных ролей в жизни каждого человека, позволяя ему получать, хранить и передавать любую информацию о себе и окружающем мире. Коммуникация как обмен информацией осуществляется путём связи языка с мышлением, обуславливает то или иное языковое (речевое) самовыражение и поведение людей. Но обмен информацией осуществляется многими другими способами и, следовательно, определяет виды другого, неречевого самовыражения, общения и поведения. К ним относятся средства невербального общения – жест, поза, взгляд, пространственная композиция живописного полотна и кинокадра, музыкального произведения и др.

Существует множество языков, например, таких, как язык глухонемых, различные жесты, запись математических формул и уравнений, нотная запись и т.д. Всё это – знаки-символы, несущие свой смысл.

То, благодаря чему люди при непосредственном общении понимают друг друга без слов, называют языком невербального общения. И порой этот язык содержит значительно больше информации по сравнению с языком вербальным.

К невербальным языкам относится музыка, кроме вокальных жанров, основанных на синтезе музыки и слова.

Большой музыкальный кругозор облегчает общение и взаимопонимание.

Преимущество музыкальных занятий – это развитие коммуникативных способностей. У музыкантов оказываются более выраженными приспособляемость к обстоятельствам и способность к общению. Музыкальные занятия – что это, как не знакомство с разными людьми? Мы знакомимся с разными композиторами, каждый из которых имеет свой неповторимый характер. Ребенок, который занимается музыкой – это человек, который слушает и слышит голос другого человека, сопереживает ему. Имитируя музыку, можно передать характер, голос, жест другого человека. Музыкальные занятия – это коммуникативные занятия, где дети общаются, и эту их способность

нельзя упустить, она дает детям невероятную возможность к адаптации в среде.

Музыка способствует развитию навыков общения. Слушание музыки, различные имитации, вживание в музыкальные образы — все это учит понимать людей, их эмоции, чувства и мотивы. Это именно те умения, которые необходимы для успешной коммуникации, взаимодействия и социализации. Занятия музыкой оказывают положительное влияние на развитие духовно-эмоциональной сферы. Музыка развивает способность к многозадачности. Учит быть добрым человеком, но в тоже время волевым, ответственным.

Музыка физически меняет мозг! Растет количество и качество серого вещества, музыка активизирует гены, от которых зависит моторная активность, обучение и память. Музыка развивает фонематический слух, помогает распознавать речь.

Язык речи и язык музыки – неразделимые вещи. Постижение языка музыки невозможно без опоры на язык речи, на что указывал выдающийся педагог В.А. Сухомлинский: «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере чувств» (цитата по [9]).

Если обратиться к некоторым аспектам происхождения языка, можно увидеть общее между языком речи и языком музыки. Это общее – звук. Неслучайно учёные рассматривают язык как часть естественной среды, которая охватывает жизнедеятельность человека. Ведь звук – это универсальное средство общения в мире природы. Известный писатель В. Астафьева в интервью одной из газет, размышляет о первичности звука как чистой природной материи: «...в начале был звук, и только подслушав у природы звук, человек сложил из него слово...».

Что такое музыкальный язык? Сравним язык и речь с точки зрения лингвистики. К языку мы относим словарный состав, набор грамматических, синтаксических и др. правил, а речь – это «озвученный» в живом общении словесный текст. Такое же соотношение существует в музыке. Учёный-музыковед В.В. Медушевский пишет: «Музыкальные произведения – целостные высказывания, несущие с собой неповторимую образную мысль о мире. Но сотни тысяч неповторимых произведений содержат в себе устойчиво повторяющиеся элементы и грамматические правила. Это и есть музыкальный язык. Музыкально-языковые единицы и правила их связывания ...обозначены в музыкальной теории, которая помогает этой группировке, составляя реестры важнейших аккордов, способов соединения ладов, метров, темпов, композиций..., тем самым она облегчает обучение музыкантов, подобно тому, как изучение

падежей, склонений и спряжений способствует воспитанию языковой грамотности и очищает речь». [7, с. 119-120]

Понимание языка музыки обогащает человека в духовном плане, способствует полноте бытия и общения. Проблема общения как проблема воспитания культуры чувств, умения понимать состояния и мысли друг друга, умение откликаться на переживания другого человека, сочувствовать, сопереживать является предметом внимания музыкально-педагогической науки и практики.

Музыка многообразна: нет такой социальной группы, такого исторического периода и такого народа, которые не создали бы свою музыку, отличную от музыки других социальных групп, других исторических периодов и других народов.

Музыка – одно из древнейших средств коммуникации людей, универсально е присущее всем культурам мира в любую из эпох. Влияние музыки на формирование идентичности людей в целом (не только личностной, но и национальной, региональной, культурной, этической, гендерной и т.д.), очевидно, так как она всегда была средством самовыражения, позволяющим реализовать человеку свою потребность быть услышанным. Такие внутренние аспекты музыки, как проникновенность, доступность, делают её незаменимым средством общения в любой среде.

«Музыка есть сокровищница, в которую всякая национальность вносит своё на общую пользу» – сказал П.И. Чайковский (цитата по [5]).

Исторически сложившиеся особенности музыки разных народов не разрушают единого музыкального пространства, а, наоборот, обогащают всеобщий музыкальный язык и музыкальную культуру разных народов мира.

Эта специфическая особенность музыки как языка межнационального, межкультурного общения получила отражение в содержании школьных программ по музыке в виде музыкального репертуара для слушания и исполнения детьми на уроках.

О важности знакомства детей с музыкой разных народов Д.Б. Кабалевский писал так: «Русские ребята не могут полноценно учиться, расти и духовно развиваться, оставаясь глухими к музыке того народа, в среде которого они живут, с которым постоянно общаются, чью разговорную и музыкальную речь постоянно слышат вокруг себя» [5, с. 11-13]. Его программа по музыке по сей день не утратила своей актуальности благодаря тому, что в ней последовательно, от класса к классу, учащиеся осваивают музыкальный язык не только своего народа, но и знакомятся с музыкой разных народов нашей страны и мира, познают их особенные национальные черты характера и самобытную

музыкальную культуру. Тем самым ненавязчиво в детях воспитывается очень важное для нашего времени качество – уважение к музыке и в целом к культуре других народов нашей страны и всего мира.

Список литературы

1. Апраксина Д.А. Музыкальное воспитание в школе – М.: «Музыка», 1975.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка – М.: «Просвещение», 1968.
3. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. - М.: «Академия», 2000.
4. Кабалевский Д.Б. Как рассказать детям о музыке. – М.: «Современный композитор», 1982.
5. Кабалевский Д.Б. О применении принципов и методов программы по музыке в школах союзных республик // Музыка в школе. – 1985. – № 1. – С. 11-13.
6. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности – М.: Таланты-XXI век, 2004.
7. Медушевский В.В. Специфика искусства. Сущность и специфика музыки // Спутник учителя музыки / С. С.Балашова, В.В. Медушевский, Г.С. Тарасов и др.; сост. Т.В. Чельшева. – М.: Просвещение, 1993. – С. 64-125.
8. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
9. Рогачева М.Е., Шишлянникова Н.П. Музыка - язык общения на уроках в школе // Инновационная наука. 2016. №3-2 (15).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ВИДЕО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Зуева Ольга Николаевна

студентка магистратуры по направлению

Методика преподавания иностранных языков.

Переводоведение. Синхронный перевод.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

e-mail: Zueva1990@mail.ru

Бызар Ольга

студентка магистратуры по направлению

Методика преподавания иностранных языков.

Переводоведение. Синхронный перевод.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

e-mail: olga_bynzar@mail.ru

Сергеева Анастасия

студентка магистратуры по направлению

Методика преподавания иностранных языков.

Переводоведение. Синхронный перевод.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

e-mail: Sad3008@bk.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается внедрение аудио-визуального материала для формирования межкультурной компетенции у школьников. Проанализированы основные правила и критерии выбора видео материала. Сформулированы основные рекомендации по составлению заданий к видео материалу, а также приведены примеры их использования. На основе проанализированного материала авторами предлагается комплекс заданий для школьников, изучающих французский язык, на основе сериала-мультфильма *Le Petit Nicolas*.

Ключевые слова: аутентичность, видео, тексты, межкультурное общение, обучение, культур

В качестве основной проблемы исследования выбрано рассмотрение франкоязычных сериалов-мультфильмов как материала для формирования межкультурной компетенции у учащихся на среднем этапе обучения иностранному языку.

Актуальность представленной темы для современного языкового образования является очевидной. В XXI веке человек живет в условиях информационного общества, в котором основной поток информации передают СМИ, киноиндустрия, а также телевизионные программы. Все эти разноплановые понятия можно рассматривать как аутентичные тексты, так как они создаются носителями языка непосредственно для носителей языка. Аутентичные видео тексты, такие как, например, франкоязычные мультфильмы, обладают многослойностью и объемностью. Таким образом, линейное толкование текста как объединённой общим смыслом последовательности вербальных знаков уже может не являться приоритетным в обучении [1].

Также следует отметить, что аутентичные тексты несут в себе межкультурную информацию, которая складывается из страноведческого материала, содержащегося в тексте, воспроизводимом носителем языка. Информация такого рода является незаменимой при изучении иностранного языка и формировании межкультурной компетенции у учащихся [5]. Таким образом, необходимо уделять большее внимание указанной проблеме в рамках обучения иностранному языку в школе.

Владение иностранным языком учитывает не только способность изъясняться в устной или письменной форме на неродном языке, но и более серьёзную способность – вести межкультурный диалог, в котором необходимо обладать не только языковой, но и культурологической, страноведческой и прочей подготовкой [6]. Обладание навыком межкультурного общения является основой успешного акта

коммуникации не только профессиональной, но и личностно развивающей в условиях современного поликультурного социума [7].

Таким образом, обусловлена актуальность использования аутентичных видео текстов в ходе преподавания иностранного языка, что прочно закрепилось в системе современного школьного образования с целью подготовки учащихся к межкультурному общению.

Мы полагаем, что значимость подобного подхода крайне высока с учётом того, что любые аутентичные видеоряды есть не что иное как непосредственный результат деятельности представителей конкретного языкового общества, из чего следует, что они способны передать суть культуры обозначенного общества, в данном случае через видеоматериал и языковое оформление текста.

Использование различных аудиовизуальных материалов в процессе обучения (учебных фильмов, аутентичных видеоматериалов (мультипликационных, художественных, новостных и т.д.)) обуславливается за счёт того, что в результате использования видео на уроке существенно увеличивается эффективность восприятия необходимой информации учащимися по той причине, что на работу настроено сразу несколько рецепторов, что появляется разнообразие в учебном процессе, и тем самым появляется вспомогательный стимул к изучению иностранного языка, осуществляется активизация психических процессов (памяти, внимания и др.) [3].

В данный момент предлагаются методики познания иностранного языка, где за основу взят именно художественный кинематограф, который помогает погрузиться в, фактически, «естественную» культурно-языковую среду даже с учётом того, что у обучающихся может не быть возможности посещения страны, язык которой изучается, или непосредственного контакта с языковыми носителями (Ф. Столлер, М. Аллан, Д. Стюарт, Юминг Ванг, А. Баратта, Стивен Джонс, Самарова Л.Р., Кузьмина И.М. и др.). Стоит отметить методические пособия по преподаванию английского языка на основе художественных фильмов (Шнейдер Е.И.).

Введение просмотра аутентичного художественного кинематографа в процесс обучения дают возможность учителю решить сразу несколько дидактических задач в ходе урока по иностранному языку (в рамках компетентностного подхода) [14]:

- ✓ усвоение и закрепление ранее изученного и нового фонетического, грамматического и лексического материала
- ✓ изучение новой лексики и фразеологии
- ✓ развитие навыков чтения и письма
- ✓ развитие навыков аудирования

- ✓ развитие коммуникативных навыков: монологические и диалогические высказывания, беседы и дискуссии
- ✓ развитие навыков письма
- ✓ получение страноведческой и культурологической информации

При выборе видеоматериала следует полагаться на следующие критерии:

- уровень владения учащимися русским языком, их возрастные и национальные особенности
- необходимый в рамках поставленных учебных задач языковой материал: лексический, грамматический, фонетический
- содержание связано с основной темой занятия: соответствующая теме занятия лексика, речевые образцы, тематически обусловленный грамматический материал, ситуации общения
- национально-прецедентный текст, известный подавляющему большинству носителей языка и содержащий прецедентные ситуации, выражения, имена и пр.
- многослойность содержания: разнообразный лингвистический паралингвистический и культурологический материал
- четкая композиционная структура видеоматериала
- высокий кинематографический уровень и этичность

Следует отметить, что прямое включение видеоматериала в процесс обучения малоэффективно без специально разработанного комплекса упражнений [14].

Процесс работы над материалом из среды художественного кинематографа уместно организовать по подобию работы над художественным текстом: «Традиционно при работе с видео выделяют три этапа: дотекстовый (допросмотровый), текстовый (просмотровый) и послетекстовый (послепросмотровый)» [15].

Из этого следует, что необходимо сформулировать и предложить ученикам три группы заданий:

1) предпросмотровые задания, которые помогут организовать эмоционально-логическое восприятие кинофильма.

2) задания в ходе просмотра киноленты, которые направлены на адекватное восприятие и осознание фильма на языковом и культурном уровне.

3) послепросмотровые задания, заключительный послепросмотровый этап, в ходе которого оттачиваются и укрепляются лексико-грамматических навыки, тренируются диалогические и

монологические высказывания, а также выполняются творческие задания, включая письменные.

В рамках данного исследования, нами были проведены занятия с учениками 5 классов с использованием мультипликационного мини-сериала *Le Petit Nicolas*. Выбор видеоматериала обусловлен возрастной группой обучающихся, основной тематикой занятий, а также богатым лингвокультурологическим материалом.

Группы заданий	Задание	Упражнения
<p>Предпросмотровые задания</p>	<p>Посмотрите мультфильм. Используйте данный вам лексический комментарий, чтобы понять материал.</p>	<p><i>Лексический комментарий:</i> <i>Récré</i> (разговорный, сокращённо от <i>récréation</i>) - перемена <i>Tartine</i> – бутерброд, сэндвич <i>Règle</i> - правило <i>Balle au prisonnier</i> (дословно «пуля заключённому») – здесь: игра в вышибалы <i>C'est pas juste!</i> – Это несправедливо! <i>Têtard</i> – головастик (здесь: оскорбление среди детей) <i>Maîtresse</i> – воспитатель, учитель <i>Qu'est-ce qui se passe ici?</i> – Что здесь происходит? <i>Jules César</i> – Гай Юлий Цезарь, древнеримский государственный деятель, полководец <i>Reconstitution</i> (дословно «восстановление») – здесь: воспроизведение исторической сцены <i>Didnde de l'année</i> (дословно «индюшка года) – здесь: дурак <i>A sa place</i> – вместо него <i>Dissipé</i> - рассеянный <i>Les bras croisés</i> – сложа руки <i>Une bonne idée</i> – отличная идея! <i>Грамматический комментарий:</i> <i>On peut pas jouer!</i> (безличное <i>on</i> + глагол в третьем лице) – Мы не сможем играть! У нас не получится сыграть! <i>C'est moi qui commence !</i></p>

Материалы круглого стола

		<p>(конструкция c'est moi qui в данном случае позволяет выделить, что именно говорящий совершает действие) – Я начинаю!</p> <p>Elle nous a parlé de... - Она нам рассказывала о...</p> <p>Qu'est que je viens de dire? (конструкция venir de + инфинитив глагола показывает на то, что действие закончилось только что) – Что я только что сказала?</p> <p>A chaque fois que... – каждый раз, когда...</p>
Просмотровые задания	<p>Задание 1. Прочитайте диалог из мультфильма. Просмотрите и прослушайте этот диалог.</p>	<p>- On n'a qu'à faire une balle au prisonnier. - C'est quoi la règle déjà? - Tu sais, c'est quand celui qui a la balle essaie de toucher un copain et comme par hasard c'est Agnan qui la reçoit dans les lunettes. - ça y est ! Maintenant je me souviens comment on joue. Ответьте на вопросы: - Balle au prisonnier, qu'est ce que c'est ? - Quelles sont les règles pour ce jeu? - Pourquoi tous les gens se moquent-ils d'Agnan?</p>
	<p>Задание 2. Посмотрите эпизод из мультфильма. Вставьте пропущенные реплики в диалог.</p>	<p>- Clotaire ! - _____ - Qu'est que je viens de dire ? - _____ - Zero ! Tu en avais déjà douze. Ça t'en fait combien maintenant ? - _____</p>
	<p>Задание 3. Воспроизведите диалоги из предыдущих заданий по ролям.</p>	

	Постарайтесь не подглядывать в текст и воспроизвести интонацию героев.	
Послепросмотровые задания	Ответьте на вопросы:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-il arrivé aux lunettes d'Agnan ? 2. Pourquoi le directeur de l'école n'a-t-il pas permis aux enfants de jouer au ballon pendant la récréation ? 3. Pourquoi la maîtresse a-t-il dit que les enfants n'auraient plus de récréation ? 4. Quel plan les garçons ont-ils mis en place pour récupérer leur balle ? 5. Pourquoi ont-ils nommé leur plan « le cercle de la liberté » ?

Мы можем сделать вывод, что процесс формирования межкультурной компетенции невозможен без применения в процессе обучения аутентичных текстов – материалов, которые были изначально разработаны для аудитории носителей языка. Исключительная ценность данных материалов проявляется с точки зрения языкового и межкультурного аспектов. Они составлены с учетом особенностей носителей определенной культуры и в соответствии с принятыми в языке речевыми нормами в контексте его современного состояния.

Помимо этого, франкоязычный мультсериал следует рассматривать как средство обучения иностранному языку, эффективное при формировании МКК (межкультурной коммуникации) у обучающихся, т.к. помимо соответствия характеристикам аутентичных текстов, мультфильм обладает своими преимуществами, такими как аудиовизуализация, что является неоспоримым фактом в пользу его расширенного потенциала как материала для изучения.

Включение материалов франкоязычных мультфильмов в учебный процесс позволяет преподавателю не только решить ряд конкретных методических задач, но и обогащает занятие по иностранному языку, что повышает интерес учащихся и их мотивацию к дальнейшему

непрерывному совершенствованию своего уровня владения иностранным языком.

Список литературы

1. Анна-Мария Ариас. Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // САУ, Санкт-Петербург, 2016. 8 с.
2. Антонова И.В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка / И.В. Антонова // Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 6. С. 119-122.
3. Бобровская М.А. Медиапедагогика в сжатые сроки [Электронный ресурс] URL: <http://mic.org.ru/11-nomer2014/352-mediapedagogika-v-szhatye-sroki>. (дата обращения: 10.04.2018)
4. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // ИЯШ. 1999. № 2. С. 23–25.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
6. Ганжара И.В. Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе [Электронный ресурс] / И.В. Ганжара // Иностранные языки в РГГУ. – 2005. – Режим доступа : <http://www.rsuh.ru/article.html?id=3614#21> (дата обращения 29.04.2018).
7. Гогиберидзе Г.М., Узденова Х.Х. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в русле диалога культур // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6.
8. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: Учеб. пособие. 2-е изд., доп. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. 424 с.
9. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая В. Д. Попков, А. П. Садохин. М. :ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
10. Гусейнова Л. А. Межкультурный подход к преподаванию иностранного языка (на опыте немецкого как иностранного): Дис... канд. пед. наук. М., 2004. 145 с.
11. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. 203 с.

12. Дикова Е.С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // МГОУ 2015 4 с.
13. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
14. Смирнов И.Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма / И.Б. Смирнов // Иностранные языки в школе. 2006. № 5. С. 11-14.
15. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Камынина Вера Леонидовна,

учитель русского языка и литературы

ГБОУ «Школа

№2120»

Москва, Россия

e-mail:

v.kamynina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы в изучении русского языка, с которыми сталкиваются дети-билингвы и дети-инофоны. Раскрываются методические приемы используемые с данной категорией обучающихся: перфокарты, кроссворды, ребусы, шарады, дидактические игры и др. На конкретных примерах анализируются различные коммуникативные задачи и достигнутые результаты.

Ключевые слова: билингвизм, коммуникативная задача, дидактические игры, этнокультурные особенности, мотивация, речевое поведение.

Миграционные процессы – это один из результатов развития современного общества. Они приводят к появлению в русских школах детей – мигрантов. Отсюда вытекает проблема совместного обучения русскоговорящих детей и детей, для которых русский язык не является родным. Таких детей называют «билингвами», «инофонами», «иноязычными учащимися». Для многих из них русский не был языком обучения, поэтому уровень владения русским языком этой категории учащихся не соответствует требованиям, предусмотренным государственными образовательными стандартами.

В новых условиях проживания русский язык становится для детей-мигрантов не только школьным предметом, но и рабочим языком, на нем они будут получать образование, будут использовать в будущем в трудовой деятельности. Попадая в «чужую» языковую среду, у ребенка

могут возникнуть проблемы психологического характера, так как он не может на равных общаться с одноклассниками и плохо понимает изучаемый материал. Это порождает страх, боязнь ошибок, ребенок замыкается, отказывается отвечать на уроках и общаться. Поэтому учителю русского языка на первых этапах работы с инофонами необходимо сформировать положительное мотивационное отношение к русскому языку через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости его изучения (для общения). Ученик должен понимать, что без знания русского языка он не сможет реализовать себя как полноценного члена общества. Вторая проблема, с которой сталкивается учитель русского языка в разноязычном классе, – это разный уровень владения русским языком, поэтому учителю необходимо в учебном процессе совмещать методики преподавания русского языка как родного и неродного.

В связи с этим, перед учителем встают серьёзные задачи:

1. Продолжить изучение литературы по данной проблеме;
2. Провести мониторинг знаний, умений, навыков детей-билингвов;
3. Выработать систему работы с данной категорией детей;

Учащиеся-билингвы чаще всего плохо читают, у них небольшой словарный запас, они не воспринимают переносное значение слов, не могут своими словами пересказать текст. Такие учащиеся не владеют этими обще учебными умениями в силу слабого владения русским языком. Однако минимум содержания по русскому языку ими должен быть усвоен в полной мере для дальнейшего успешного обучения.

Результатами обучения таких детей являются в первую очередь практические достижения:

1. Умение читать и высказываться (и на свободную, и на лингвистическую тему);
2. Умение опознавать изучаемые явления языка и речи;
3. Умение пользоваться словарем (найти справку в соответствующем словаре о значении, правописании, целесообразном употреблении того или иного слова).

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 [1, 4].

Занятия по русскому языку необходимо организовать 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 учитывают слова, которые следует ввести в речь; слова, которые следует повторить и ввести в контекст предложения, подбирать игры для работы над языковым материалом; наглядные материалы; определять систему заданий на отработку фонетических, грамматических навыков, отбирать стихи, песни, загадки и др., выстраивать материал с учетом его чередования и этапов урока, продумывать реальный план урока.

В работе с двуязычными детьми очень важно суметь их с мотивировать, помочь почувствовать уверенность в себе.

Есть целый ряд условий, способствующих возникновению заинтересованного отношения к любой науке, изучаемой в школе. Сюда относится прежде всего:

- мотивация изучения предмета;
- разнообразие информации и способов действия в процессе самостоятельного открытия новых знаний;
- постоянные связи с усвоенным ранее интересным материалом;
- достаточная трудность обучения (при его посильности);
- активные действия школьника в процессе самостоятельного открытия новых знаний;

Плод учения и сам процесс постижения нового материала должен быть для учеников увлекательным и занимательным. Поэтому на своих уроках я стремлюсь:

- использовать такой материал, который несет радость приобщения к неведомым ранее тайнам;
- давать такие задания, выполнение которых приносят моральное удовлетворение, чувство гордости за свои успехи;
- использовать разнообразные виды работ, опираясь на индивидуальные возможности, постоянно используя ситуацию успеха;
- подбирать материал, способствующий развитию сообразительности, смекалки, интереса к изучаемому.

Занимательность на уроке – это отнюдь не синоним развлекательности, а наоборот напряженный труд и постоянный поиск.

Подлинные знания и навыки приобретаются в процессе активного овладения учебным материалом. Активность же при его усвоении требует

внимания к изучаемому предмету, материалу, заданиям учителя, формулировке правил и заданий учебника. Интерес ребенка как нельзя лучше помогает легче запомнить, повышает работоспособность, вызывает удивление, желание понять явление, будит мысль. Когда учиться интересно, легко учиться, радостно учиться. А счастливого ребенка легче учить и воспитывать, легче развивать его духовный потенциал, растить творца.

Остановлюсь на характеристике дидактической роли в применении некоторых видов занимательного материала [2, 3].

Загадки, например, активизируют мышление ребенка, помогают успешно решать задачи его всестороннего развития. Ведь загадки – это соревнование на смекалку, дающие большие возможности для наблюдений за окружающим миром, удивительная игра, тренирующая внимание и память, развивающая любознательность.

Очень важны и скороговорки, развивающие фонематический слух ребенка, правильное произношение звуков, дикцию, голосовой аппарат, темп речи. Эти виды занимательности использую в работе с детьми среднего возраста. Для старших ребят больше подходят перфокарты, домино и лото. Их обычно я использую на уроках закрепления. Они дают возможность более глубоко усвоить пройденный материал без особого труда, проверить знания каждого за короткое время.

Дидактические игры помогают мне создать условия, способные развивать личность ребенка и эффективно усваивать учебный материал. Их провожу на уроках развития речи и коррекции. Подходят для детей среднего и старшего возраста.

Никого не оставляют равнодушными кроссворды, ребусы, шарады. Они тренируют память, развивают внимание, логическое мышление, расширяют кругозор, помогают лучше усвоить материал. Наряду с другими формами и методами работы активно использую на всех этапах урока игровую деятельность, соотнося ее с сущностью изучаемого материала и нравственному развитию личности.

А.С. Макаренко утверждал: «Надо широко применять игру в учебном процессе, т.к. она дает возможность облекать познание мира в иные формы, не похожие на обычное обучение: здесь и фантазия, и самостоятельность в поиске ответа, и новый взгляд на известные уже факты и явления, пополнение и расширение знаний, установление связей, сходства и различия между отдельными событиями» [6, с.6]. С возрастом, пишут психологи, потребность в игре не исчезает, меняется лишь ее характер и уменьшается время, которое ей уделяют.

Что же привлекает педагогику в игре? Какие качества игры являются дидактически ценными?

Игра способствует усвоению знаний не по необходимости, а по желанию самих учащихся и проходит не формально, а заинтересованно.

Советский психолог А.Н. Лук пишет: «В игре нет принуждения, а также нет непосредственно жизненной, так называемой утилитарной необходимости. Это чисто добровольная деятельность».

С.Т. Шацкий говорил: «Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства» [5, с.263].

Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, взаимосвязано с другими формами обучения и воспитания. На некоторых примерах покажу методику проведения таких игр.

«Бесконечное предложение»

Часто использую эту игру для развития речи в 5-7 классах. Она развивает не только речь, но и память, внимание.

Водящий называет любое слово, а каждый из участников по очереди добавляет к нему слово, повторяя целиком предыдущее.

При распространении предложения слова могут быть размещены в различных его местах (в начале, в конце, в середине), но добавлять их необходимо с учетом смыслового содержания. Например, исходное слово «солнце»:

-светило солнце;

-ярко светило солнце;

-на небе светило солнце;

-на небе ярко светило весеннее солнце;

-на небе ярко светило и играло весеннее солнце;

-на небе ярко светило и играло лучами весеннее яркое солнце;

-на небе ярко светило и играло золотыми лучами весеннее яркое солнце;

-на голубом небе ярко светило и играло золотыми лучами весеннее солнце;

-на голубом небе ярко светило и играло своими золотыми лучами весеннее солнце;

-на голубом небе ярко светило и играло своими золотыми лучами весеннее ласковое солнце;

На начальном этапе применения этой игры у детей 5 класса были серьезные затруднения, но к концу года у ребят это получалось легко и просто.

Таким образом, пополнился их лексический запас слов, они научились правильно строить предложения, стали чувствовать себя увереннее.

Перфокарты- иначе я называю их тренажерами. Например, тренажеры по морфологии предназначены для формирования навыков разбора существительного, прилагательного, глагола как частей речи. Они в основном воспроизводят образцы, помещенные в учебниках «Русский язык», но с их помощью экономится время на уроке, создается ситуация успеха, закрепляется и усваивается материал. Двухязычные дети очень медленно и с трудом пишут, а здесь они получают возможность развивать навыки морфологического разбора, не записывая много слов и имея перед глазами подсказки. Работу по формированию навыков морфологического разбора начинаю с 5 класса, т. к. к этому периоду обучения большая часть грамматической информации о существительном, прилагательном, глаголе уже известна учащимся.

Перфокарты использую и при изучении безударных гласных во всех классах, дети вставляют только пропущенные безударные гласные, (при изучении сложных предложений в 9 классе (простое «+», сложное «-») при изучении видов предложений по наличию второстепенных членов (распр. «+», нераспр. «-») и т. д.

«Лото» и «Домино»

Много времени у меня уходит на подготовку этих игр, но зато окупается этот труд большой экономией времени на уроке. С их помощью я очень быстро могу проверить знания учащихся по разным темам. Например, 9 класс «Сложноподчиненное предложение» (лото), для каждого ребенка готовлю карточки размером 9*15. В средней клетке записываю «СПП». Во всех остальных клетках записываю сложные предложения. К карточке прилагаю 8 фишек, которые нужно будет закрыть только сложноподчиненные предложения (СПП).

«Составное именное сказуемое» (8 класс)

В карточке записаны предложения с разными видами сказуемых. Детям необходимо найти и закрыть фишками только те предложения, в которых сказуемое составное именное (СИС).

Игра развивает зрительное внимание, умение работать по инструкции. Проводить её можно в любом классе по разным темам.

«Домино». Закрепление темы «Причастие» в 7 классе.

Для каждого учащегося готовлю набор карточек (8 штук размером 4*15) Делю их пополам. Справа в карточке пишу вопрос, а на другой карточке слева записываю ответ и т. д. Дети должны собрать лото, находя правильные ответы на вопросы.

На такую игру уходит не более 2-х минут на первом уроке, на втором уроке ребята укладываются в 1-1,5 минуты. Ребят в классах у нас немного, поэтому я имею возможность проверить правильность выполнения задания очень быстро.

Такие игры помогают лучше усвоить изучаемый материал, активизируют деятельность мыслительную, развивают внимание.

«Домино» использую во всех классах при изучении различных тем. Например, «Имя числительное» (6 кл.), «Сложное предложение» (9 кл.) «Имя существительное» (5,6 кл.)

Изучая тему «Лексика», провожу с детьми дидактические игры, которые развивают память, внимание, сообразительность, их общий кругозор.

«Переводчик»

1. Кто быстрее заменит все слова в предложении (кроме служебных) синонимами?

- Доктор прописал пациенту инъекции.
- Разъяренная вьюга замела тропинки.
- Шофер вновь стал внимательно всматриваться во мрак.
- Караульный спрятался от ливня под кровлей здания.

2. Кто найдет иноязычные слова и заменит их русскими?

- При проверке было выявлено немало дефектов.
- Он пишет мемуары.
- Ваши аргументы убедительны.
- Все работали с энтузиазмом

3. Кто сумеет найти старославянский (по происхождению) слова и заменить их русскими?

- Горят румянцем свежие ланиты.
- Старец нахмурил чело.
- Построен град великий над Невой.

«Соколиный глаз»

1. Кто найдет в тексте больше устаревших слов?

Снился Святославу смутный сон
В стольном граде в тереме высоком.
И, собрав бояр, проведаль он,
Что узрел во мраке вещим оком.

(Н. Рыленков)

2. Кто больше всех найдет в тексте слов, использованных в переносном значении?

Хороший Ветер
Я проснулся поутру,
Пляшет Солнце на ветру.

Веселятся все поля без меня,
И режутся тополя без меня.
И смеется вся земля,
И шмели снуют, звеня.
Все на свете без меня, без меня!
И я тогда вскочил,
Башмаки скорей схватил.

Мне Ветер, Ветер, Ветер
Сказал, куда идти.
И мой хороший Ветер
Играл со мной в пути.
(Э. Мошковская)
«Перевертыш»

1. Замени в словосочетании главное слово так, чтобы зависимое стало употребляться в переносном значении.

Железный гвоздь, румяная девочка, глупая собака, кудрявый малыш, спящая красавица, сладкий пирог, колючий ёж, золотые часы, черная шаль, бархатная штора, стальная балка.

2. Замени в предложении подлежащее так, чтобы глагол-сказуемое приобрел переносное значение.

Загорелась дача. Гаснет свеча. Собака воеет. Цыган пляшет. Девочки шепчутся. Малыш улыбается. Птица поет. Дети играют. Отец спит и др.

«Корректор»

1. Найди ошибку в выборе слова.

- После теплых атмосферных осадков на листьях сверкали яркие капли.

- В конструкции есть отрицательные и положительные дефекты.

- Из передовой бригады он перешел в отсталую.

- В центре города построен памятник герою.

2. Кто быстрее и точнее отредактирует заметки?

- В первой четверти работа нашего отряда шла плохо. Дисциплина в нашем классе тоже была плохая. Особенно плохо ведут себя на уроках рисования.

- Сегодня на уроке биологии учитель говорил нам о Мичурине. Он много говорил о его жизни, а потом стал говорить о созданных ученым гибридах.

3. Исправьте ошибки в толковом словаре Пети Ошибкина.

- Западня – квартира с окном на запад.

- Гривенник – юноша с модной гривой.

- Маховик – регулировщик на перекрестке.
- Застрельщик – браконьер.

4. Найди лишнее слово.

- Петя ушиб колено ноги.
- Робинзоны ослабли от недоедания пищи.
- Собрание будет в декабре месяце.
 - Многие города были превращены в руины и развалины.
 - Путь кораблю преградил ледяной айсберг.
 - Он написал свою автобиографию.

«Бумеранг» (9 класс)

Воспитывает у детей внимание и быстроту реакции: ученику необходимо быстро извлечь из памяти нужное слово и «возвратить» его учителю.

1. Найди синоним.

- Простой человек (бесхитростный)
- Простая истина (прописная)
- Беспокойный взгляд (тревожный)
- Крепкая подошва (прочная)
- Простая задача (легкая)
- Беспокойный человек (неугомонный)
- Крепкая дружба (надежная)

2. Найди антоним.

- Ближний берег (далекий)
- Веселая комедия (скучная)
- Глубокий колодец (мелкий)
- Мелкая рыба (крупная)
- Ближний человек (чужой)
- Веселое настроение (грустное)
- Глубокие знания (поверхностные)
- Мелкая река (глубокая)

Замени прилагательное таким образом, чтобы оно не только называло признак, но и давало яркое, образное представление о предмете.

Березка высокая (кудрявая, стройная, тоненькая и т.д.)

Трава зеленая (бархатная, молодая, нежная, ласковая, молчаливая и т.д.)

Вьюга февральская (злая, дикая, сердитая, разбушевавшаяся, бешеная и т.д.)

Туча грозовая (зловещая, хмурая, гроыхающая т.д.)

Русский язык (богатый, могучий, яркий, образный и т.д.)

Сорока пестрая (болтливая, суетливая, бойкая, хитрая и т.д.)

Осина тонкая (трепетная, дрожащая, огненная, лепечущая и т.д.)

Данная работа даёт положительные результаты обучения русскому языку как неродному. Мои дети

- знают этнокультурные особенности, правила речевого этикета в типичных ситуациях и умеют осуществлять своё речевое поведение в соответствии с этими знаниями;
- знают правила построения связного устного и письменного речевого произведения;
- умеют отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения различных коммуникативных задач;
- умеют использовать в своей продуктивной речи различные языковые явления и понимание их в речи других людей;
- имеют положительный результат учебной деятельности.

Список литературы

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование: Теория и практика. Retorica A., 2005.
2. Карпова Е.В. Дидактические игры. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1997.
3. Тарабарина Т.И., Соколова Е.И. И учеба, и игра: русский язык. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1997.
4. Харенкова А.В. Анализ речевого развития детей билингвов // Проблемы современного образования №2, 2013.
5. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т.2. М., 1964г.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. М., 1983-1986гг.

«ПЕРЕЛЕТНЫЕ ДЕТИ». КАК ИНТЕГРИРОВАТЬ ДЕТЕЙ В СИСТЕМУ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Курбатов Рустам Иванович

директор «Лицей «Ковчег-XXI»

инициатор проекта «Перелетные дети»,

Красногорск, Россия

e-mail: pereletnie.covcheg@ya.ru

Аннотация: Эта статья о том, как помочь детям из семей-мигрантов освоиться в российской школе. В статье приведены статистические данные о том, сколько детей из других стран учатся в школах Москвы, описан опыт организации международного класса на базе школы «Лицей «Ковчег XXI век» и приведены методические рекомендации по проведению занятий по русскому языку как неродному.

Ключевые слова: дети мигрантов, дети-инофоны, русский как иностранный, РКИ, игровые методики преподавания, международный класс, социализация, адаптация

Все дети нуждаются в защите и поддержке: здоровые, больные, те, кто не ходит в школу, те, кто ходит... Есть еще одна группа: дети мигрантов и беженцев. Они приехали, прилетели в наши края: кто на сезон, кто в надежде остаться надолго – Перелетные Дети. Закон предписывает брать в школы любого ребенка, находящегося на территории России, независимо от статуса его родителей. Сотни тысяч детей из стран СНГ сидят за партами – и низкий поклон учителям обычных муниципальных школ, которые работают с этими ребятами на уроках и после [2].

Однако, на практике, не все директора берут таких детей, особенно в среднюю школу, пытаясь отказать в приеме под разными предлогами: не знают языка, неуправляемые, агрессивные. А если берут, то сажают в класс на два-три года младше. Директоров можно понять: как взять в класс по возрасту тех, кто плохо говорит по-русски и пишет еще хуже? Но если шестнадцатилетних посадить в класс к одиннадцатилетним, то получится, что подростки должны проходить «курс адаптации» в чужой языковой и культурной среде с детьми на два или три года младше. Понятное дело: бунтуют, не хотят учиться, уходят из школы.

Те, кто остался за бортом школы, иногда помогают родителям на работе, нелегально, разумеется. Почти всегда – остаются дома: сидят с младшими братишками-сестренками, ведут хозяйство. Что будет, если все эти мальчишки и девчонки, не говорящие по-русски, выйдут на Рождество из своих подвалов и полуподвалов на Тверскую улицу, светящуюся со всех сторон? Я не про угрозу для безопасности местных – нет. Стыдно, что в стране с такой иллюминацией нет средств или желания подумать о детях, неговорящих по-русски. Конституция, Закон об образовании, международные акты, подписанные Россией, говорят: все дети, находящиеся на территории РФ, имеют право на образование. Есть ли гражданство, регистрация, вид на жительство – не важно. Ребенок должен ходить в школу. А иначе – какие остаются варианты? Высылать детей на родину? Брать с них деньги за учебу? Закрывать глаза и ничего не делать? Хорошо ли будет, если среди нас будут жить люди, никогда не посещавшие школу, не умеющие ни читать, ни писать?

Проблема есть, нужно ее решать.

Сколько их – перелетных?

В Москве 15% учеников начальной школы – это дети мигрантов [1]. 29 разных национальностей. В Подмосковье – и того больше. Довольно много из них вообще не ходят в школу. По статистике, очень приблизительной – 10-20%; по своему опыту – из 20 детей школьного возраста, пятеро не ходят в школу. Некоторые не выходят на улицу, потому что статус их родителей не определен. Другие не говорят по-

русски. У них нет перспектив с образованием, а в будущем – с работой. Если ничего не предпринимать, то наше общество будет тихонько дрейфовать по направлению к апартеиду – раздельному существованию – когда в парках будут стоять скамейки для местного населения, а рядом на корточках будут сидеть приезжие рабочие, с трудом объясняющиеся по-русски.

Эта проблема не исключительно российская, она международная. Думаю, опыт европейских стран, когда для детей мигрантов в школах открываются специальные курсы на один-два года по изучению языка, а учителя учат фарси, урду и польский, чтобы общаться со своими разноцветными учениками, – очень правильный и полезный для нашей страны. Нельзя закрыть мир: хорошо, если наши дети смогут учиться в Европе, мы – путешествовать по курортам. Мир не может быть полуоткрытым: открытым для русских туристов и закрытым для людей из Средней Азии и Кавказа, ищущих работу в России. Разделяем мы европейские ценности или нет, но должны хотя бы знать первую строку Декларации прав и свобод: все люди рождаются и остаются свободными и равными в правах. Свободными и равными: и французы, и немцы, и арабы, и негры тропической Африки, и жители бывших республик СССР: киргизы, узбеки, таджики. Мы все – люди, и имеем право на достойную жизнь, а все дети, независимо от цвета кожи и страны рождения, имеют право учиться. Вопрос лишь в том, как и где?

Перелетная школа: курсы и классы

Решить нужно две проблемы: часть детей мигрантов не ходят в школу вообще; большинство же в школу ходят, мало понимая, что там происходит. Тогда и концепция проста: мы создали Классы и Курсы.

- Классы – для тех, кто не смог устроиться в школу: на полгода или год, по тридцать часов русского и математики (потому что таблицу умножения знают не все) в неделю, английский, основные школьные предметы. После окончания – можно продолжить учебу в обычной школе.

- Курсы – факультативы, попросту говоря, дополнительные занятия русским языком для тех, кто в школу устроился, но мало понимает, что учитель говорит на уроке. Три часа в неделю. Ведут учителя из городских школ: неравнодушные, неформальные, готовые учить, играя, и играть, уча. Учитель получает свою ставку и доплату к ней от нас – за освоение педагогической целины. В Красногорском районе, по данным департамента, более 1000 детей-мигрантов: четверть из них ходят на наши курсы. Но есть и другие районы Московской области. И другие области: планируем начать работу в Калужской,

встретив там горячую поддержку со стороны Министерства образования. Присоединяйтесь!

Создали еще и Классы Рабочей молодежи: для молодых людей, которые хотят свободнее говорить по-русски, и восьми-, девятиклассников, которым предстоит сдавать ОГЭ, который и русский человек не сдаст без спецподготовки. По субботам.

Международный класс не закрытого, а открытого типа

С факультативами все обстоит легко и просто, каждый директор хоть завтра может сделать, если захочет. С классами – сложнее: не превратится ли "класс адаптации" в маленькое гетто внутри школы? На первом этапе работы именно с этой проблемой мы и столкнулись: нам не удалось преодолеть этнический и социальный барьер. Попросту говоря – подружить перелетных с местными.

Тогда возникла идея: а почему бы на некоторые предметы студентам не ходить в обычные классы, по возрасту? Так получился Международный класс для нерусских детей разного возраста: с 11 до 15 лет. Поначалу почти все уроки дети учатся вместе. Основной предмет, ясное дело, русский язык: устный и письменный. На искусство и футбол разрешаем пойти в обычные классы по возрасту: кто в пятый, кто в девятый.

По мере того, как студенты лучше начинают понимать по-русски, отправляем их в обычные классы на отдельные предметы: кого – на английский, кого – на математику, биологию, географию и так далее. Тут ничего нового не изобретешь: европейцы реализуют принцип инклюзии последние десять лет, до того у них были тоже закрытые Классы Приема для недавно приехавших детей, сейчас они открыли эти классы: на одних уроках дети учатся вместе, на другие – расходятся в классы по возрасту.

Кто будет учить этих детей? Нужен Учитель и Куратор. Учитель начальной школы, который может преподавать до восьмого класса включительно, филолог по преимуществу; либо три-четыре, не больше, по основным предметам. Куратор очень важен – это человек, составляющий пятнадцать индивидуальных расписаний, знающий, кто куда и на какой предмет.

Управленцы системой образования, читающие эту статью, этот абзац для вас: такие классы вполне можно делать и в обычных школах. Мы договорились с красногорским департаментом об организации Международных классов в двух школах города. Еще в двух школах: в Дмитрове и Мытищах завучи, насколько я понимаю, тоже думают о создании таких классов. Мне не вполне ясен способ бумажного оформления, но опытные завучи знают секреты.

РКИ: Русский как игровой

Когда организационные вопросы решены, классы и курсы набраны, возникает новый вопрос, методический: как максимально быстро и эффективно обучить русскому нерусских детей? Два подхода существуют в преподавании иностранного языка. Первый, назовем его «дидактическим», строится вокруг тщательно отобранного лексического материала и грамматических конструкций: язык предстает сложной и логической конструкцией, подчиненной правилам и закономерностям, обучение разворачивается от простого к сложному: от алфавита и транскрипции к отдельным словам, предложениям и далее. Наверное, для взрослого человека это лучший, если не единственный, путь овладения чужим языком – особенно, если этот человек не погружен в языковую среду.

Но возможен и другой путь. Учитель и дети делают что-то вместе и говорят на иностранном языке.

В молодости я преподавал в школе французский язык. Так вот, в методической книге к учебнику «Маленький лягушонок» я прочитал примерно следующее: «Изучение языка может строиться на основе игры. Учитель, играя, говорит с детьми по-французски, попутно отрабатывая и фонетику, и лексику, и грамматику».

При таком подходе на уроках мы рисуем, лепим из пластилина, строим дома и машины из «Lego», делаем кукольный театр, смотрим мультфильмы и фильмы, комментируя вслух; пишем письма друзьям, поем песни, ставим театральные сценки, играем в кубики и карты со словами, в настольные игры, загадываем слова, изображая жестами и мимикой, что загадали, снимаем фильм – играем! Вот об этом подходе и расскажем подробнее, так как он, кажется, куда веселее и проще.

Играть можно во что угодно, кроме молчанки. Главное правило: для игры нужно говорить (по-русски), игра не играется, если ничего не говоришь, игра требует слов. Параллельно занимаемся лексикой и грамматикой.

Рисую или играя в настольную игру, учитель держит в голове «дидактическую цель урока»: ввести десяток новых слов: от пассивного понимания, когда учитель говорит, а ученик понимает на слух, до активного – когда ученик сам может использовать слово в конкретной ситуации.

Читая сценарии и тексты песен, выделяем маркером новые слова. Уже знакомые слова и незнакомые, но очень редкие, не берем; только те, которые могут нам пригодиться.

*Все ссоры кончены и кончены все счеты,
Тверская улица течет куда не знает,
Какие женщины на нас кидают взоры,*

Фотограф щелкает, и птичка вылетает.

- Женщины? Фотограф? Улицы?

- Знаем, это знаем.

- «Кончены все счеты» - как понимаете?

- Разборкам, значит, конец.

Не только лексика, но и грамматика вводится, играя или играючи.

На Востоке живешь,

Весь базар обойдешь,

Наш обычай хорош,

Но... очень жарко!

- Ты живешь. Я?

- Я живу.

- Он?

- Он живет...

Глупо, разумеется, было бы запоминать каждое слово отдельно как китайский иероглиф и скрывать от детей существование правил и закономерностей языка. Проспрягав несколько глаголов, можно показать таблицу глагольных окончаний, объяснить, как изменяется по лицам и числам русский глагол.

Игровой подход вполне дидактичен. Составим список грамматических структур, которыми должен овладеть, играючи, ребенок:

Я умею спрягать глагол.

Я умею отличать слова мужского рода от слов женского рода.

Я умею образовывать множественное число существительного.

Я умею отличать глаголы совершенного вида от глаголов несовершенного вида...

Когда освоена та или другая структура, ставим пометку в этой таблице: плюсики или галочки. Или пишем слово «Молодец!»

Чем заняться на уроках русского весело и с пользой?

ИГРЫ: рисуем, лепим, крутим что-то в руках и говорим по-русски. Без этого говорения игра не играется – вот главное! Настольные игры, конструкторы, леги, домино, куклы, машинки – все идет и едет.

ТЕАТР: играем стихи, сказки, песенки и всякие прибаутки, известные русскому ребенку с молоком матери. Учить русский – так с Маршака и Барто. И кукольный театр, и музыкальный, с ложками и трещотками.

АУДИОКНИГА: громко и правильно читаем в микрофон «Айболита», «Тараканище» и другую классику пятилетних.

КИНОЗАЛ. Мультфильмы: и русские, и киргизские, что особенно смешно, ведь учитель не понимает ничего.

КРОКОДИЛ и другие языковые игры, когда нужно загадать слово, показать, подсказать, догадаться, задать правильные вопросы.

А еще – **ОНИ УЧАТ УЧИТЕЛЯ** узбекскому, киргизскому, таджикскому языку: весело, трудно, полезно.

Список игр и активити бесконечен. Главное – создавать ситуации, вынуждающие высказываться, чтобы говорение было не учебной задачей, а необходимостью игры. Ребенок проще нас воспринимает слова на слух: ему не всегда нужна зрительная опора. Эта способность, увы, с годами уходит.

Конечно, это не просто болтовня. Каждый раз прибавляется с десяток новых слов. Следим, чтобы ребенок сначала их узнавал пассивно и тут же использовал в речи – активно. И парочку грамматических конструкций, куда без них: «Я беру – я взял; я делаю – ты уже сделал?» Прошедшее время, совершенный вид. Главное – чтобы смешно было и весело. Ведь нет занятия веселее, чем говорить на иностранном языке!

Грамматические игры

Вернемся к грамматике. Как уже говорили, обойтись без нее не выйдет, да и зачем учить каждую форму каждого слова отдельно, если есть все-таки некоторые закономерности? Грамматику тоже можно учить в игре. Мы придумали несколько грамматических игр.

Карты

Можно играть в карты. Несколько колод: существительные, прилагательные, глаголы. С каждой колодой – несколько игр. Принцип этих игр – надо поставить слово на выпавшей карте в определенной форме.

Взрослым студентам нравится.

КОЛОДА ПЕРВАЯ. СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ.

1. Выложите карты в три ряда – три рода:

Дорога – дом – окно.

2. Придумайте словосочетание с существительным:

Тяжелая дорога – Родной дом – Чистое окно.

КОЛОДА ВТОРАЯ. ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ.

1. Надо сказать слово, противоположное по значению:

Быстрый – медленный.

2. Подобрать существительное к прилагательному.

Высокое дерево.

КОЛОДА ТРЕТЬЯ. ГЛАГОЛ.

1. Поставить глагол в личную форму.

Делать – я делаю.

2. Поставить глагол в прошедшем времени.

Делать – я делал.

3. Назвать парный глагол совершенного вида.

Учить – выучить.

4. Поставить глагол совершенного вида в прошедшее время.

Читать – я уже прочитал. Пить – я уже выпил.

Русские кубики

Шесть личных форм имеет глагол – а у кубика шесть граней.

Делаем **первый кубик**:

Я, ТЫ, ОН (ОНА), МЫ, ВЫ, ОНИ.

И второй, выбрав глаголы частого употребления, например:

ИДТИ, ГОВОРИТЬ, ЧИТАТЬ, ИГРАТЬ, СЛУШАТЬ, ХОТЕТЬ.

Бросаем **два кубика**:

МЫ и ИГРАТЬ...

- *Как правильно?*

- *Мы играем!*

Тридцать шесть комбинаций – не такая уж простая это игра!

Делаем **еще три кубика**:

• **Мужской Существительный Кубик**, например, *СТОЛ, ДОМ, КОМПЬЮТЕР, ТЕЛЕФОН, БРАТ, ДРУГ*;

• **Женский Существительный Кубик**, допустим: *МАМА, СЕСТРА, ДЕВОЧКА, КНИГА, ШКОЛА, МАШИНА*

• **Кубик Падежей**:

У МЕНЯ ЕСТЬ – именительный,

У МЕНЯ НЕТ – родительный

Я ИДУ К – дательный

Я ВИЖУ – винительный

ВМЕСТЕ С... - творительный

ДУМАЮ О... - предложный

Бросаем **Падежный кубик с Мужским**:

Вместе с братом,

Вижу стол,

Даю (конфету) другу...

Теперь – **Падежный с Женским**:

У меня нет книги,

Я иду к школе,

Вместе с сестрой...

Шестой кубик: Прилагательный. Например, *КРАСИВЫЙ, ХОРОШИЙ, БОЛЬШОЙ, НОВЫЙ, МАЛЕНЬКИЙ, РУССКИЙ.*

Бросаем уже **три кубика: Мужской, Женский, Прилагательный.**

Книга, Друг, Хороший...

Хорошая Книга – Хороший Друг!

Итого, имеем **шесть кубиков на шесть граней**:

- Мужской Существительный
- Женский Существительный
- Местоименный
- Прилагательный
- Падежный
- Глагольный

Кубики можно бросать два или три за раз. Разумеется, кубиков может быть больше – целая коробка. Могут быть новые и трудные пары, например, **Падежный кубик и Местоимения:**

*Думать о и Ты – думать о тебе,
Вместе с и Мы – вместе с нами.*

Игры с приставками

Рисуем на большом листе таблицу, допустим, девять строк и девять столбцов. Строчки – часто встречающиеся глаголы, столбики – приставки.

Глаголы, например, такие:

*ИДТИ, ДУМАТЬ, БРАТЬ, ХОТЕТЬ, ЕХАТЬ, ВИДЕТЬ, СЛЫШАТЬ,
КЛАСТЬ, ДАВАТЬ.*

Приставки:

В-, НА-, У-, ПЕРЕ-, ЗА-, ОТ-, ПРИ-, С-, ПО-

На пересечении – 81 клетка. Если приставка приставляется – ставим фишку.

У-видеть, На-ехать, За-брать.

Если не получается – оставляем пустой клетку. Некоторые случаи неоднозначны даже для носителей:

Что ты там удумал?

Разумеется, ставя фишку, говорим не просто слово, а сочетание слов:

Найти телефон, увидеть друга, забрать вещи.

Справились? Второй тур!

Узнаем, существует ли возвратная форма глагола? Ставим еще одну фишку.

При-брать-ся, на-йти-сь, за-думать-ся

Просим найти случаи, когда глагол существует только в возвратной форме. Теперь можно идти и дальше – третий тур! Есть ли существительные, соответствующие глаголу?

Уложить – уложение, собрать – собрание, убрать-уборка.

Диалог с теми, кто не согласен

- Я – не расист, но не хочу, чтоб мой ребенок сидел за одной партией с чернокожим, – Америка, лет пятьдесят назад.

- Я сочувствую детям, приехавшим из Средней Азии, но не хотела бы, чтобы мой сын учился в классе с такими...

Откровенных расистов и ксенофобов, кричащих, мол пусть они возвращаются в свои аулы, немного и с ними трудно вести разговор. Но с теми, кто сомневается, опасается, не уверен, еще не решил – давайте поговорим? Вопрос о том, почему иностранные дети должны учиться в наших школах бесплатно, другими словами – за счет наших граждан и налогов?

Детей в Россию привозят, как правило, люди, которые работают легально и платят налоги. Кроме того, мигранты не едут в Россию "гулять". Они работают без выходных по 12 часов в день и ночь, за 25-30 тысяч рублей, позволяя строительным и другим компаниям получать хорошую прибыль, а государственным муниципальным службам решать вопрос недорогих рабочих рук. Учитывая демографическую яму в стране, приезжих рабочих у нас будет все больше. А как быть с их детьми? Рабочие руки оставить, а детей отправить на родину?

Другая сторона вопроса: конституция РФ прямо указывает, что все дети, находящие на территории нашей страны, могут получать школьное образование: россияне и приезжие, "легальные" и "нелегальные". Если вы вдруг приезжаете с ребенком во Францию или Германию – ваш ребенок будет ходить в школу совершенно бесплатно, да еще и на курсы немецкого или французского языка. Взрослым мигрантам немцы, кстати, платят стипендию – чтоб не пропускали занятия! Не хотим же мы, чтобы рядом с нами росли дети, не вылезающие из подвалов, не понимающие по-русски и не знающие таблицы умножения? Кому от этого будет лучше? Разве так будет безопаснее?

Не знаю, останутся ли наши ученики в России или уедут в Киргизию, Таджикистан, Армению, понадобится ли им русский, английский и все прочие школьные знания, которые они получили, но, по крайней мере, один полезный урок они усвоят. Урок дружелюбия и солидарности.

Список литературы

1. Зиновьева Т.И, Афанасьева Ж.В. Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ 2015. №1. С.65-71.
2. Суровцева Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе // Педагогическое образование в России, 2014. №12. С.184-187.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Печурова Елена Анатольевна

*старший преподаватель кафедры педагогики,
дисциплин и методик начального образования
Тульского государственного педагогического
университета им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
e-mail: pechurova_elena@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются основные понятия, связанные с социокультурной адаптацией детей мигрантов, дается характеристика аспектов данного процесса, а также освещаются пути преодоления связанных с этим проблем. Отдельное внимание уделяется тем реальным мерам, которые применяются сегодня в российских образовательных организациях.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, дети мигрантов, образовательная среда, межкультурная коммуникация, стратегии адаптации.

Миграция является одним из факторов, позволяющих оценить благополучие или неблагополучие общества и отражающих происходящие в нем процессы. Современная политическая и экономическая обстановка в мире в значительной степени определяет уровень интенсивности и направление миграционных потоков. По данным Федеральной миграционной службы, на 2010 г. в России насчитывалось более 10 млн. трудовых мигрантов, что вывело нашу страну на первое место в Европе по данному показателю [5].

Миграции существенно меняют этническую и культурную картину общества, способствуют выявлению, а часто и обострению этнокультурных противоречий между различными группами населения. Это приводит к появлению определенных социальных проблем, влиянию которых оказываются наиболее подвержены дети мигрантов, вынужденные адаптироваться к иной среде и культуре и испытывающие в этом процессе значительные материальные, психологические и образовательные трудности.

Под социокультурной адаптацией понимается «процесс приспособления человека к условиям жизни, нормам поведения, нормам общения в новой социальной среде» [4].

Для измерения социокультурной адаптации обычно используют три базовых показателя, в комплексе составляющих ее суть:

- социально-психологический (определяется совокупностью «внутренних личностных или этногрупповых процессов, состояний и последствий вхождения в иноэтническую среду»);
- этнокультурный (отражает совокупность «связей адаптантов с новым этнокультурным окружением, включая их способность решать

проблемы в семейной, бытовой, образовательной, профессиональной и других сферах»)

– социально-экономический («характеризуется наличием или отсутствием работы, степенью удовлетворенности ею, уровнем профессиональных достижений и материального состояния») [6, с. 13-14].

Традиционно выделяют три взаимосвязанных между собой уровня социокультурной адаптации:

1) индивидуальный, предполагающий личностную адаптацию через приобретение опыта эмоционально-ценностных отношений,

2) групповой, реализующийся в различных ситуациях взаимодействия (часто противоречивого) адаптирующейся личности с другими участниками процесса коммуникации,

3) социетальный – осуществляется при взаимодействии инокультурного ребенка с различными социальными институтами. Именно на этом уровне происходит усвоение социальных норм и ценностей, в ходе которого у ребенка-мигранта формируются различные типы социальной и этнической идентичности, по сути определяющие процесс адаптации.

Одним из институтов, наиболее эффективно помогающих инокультурным детям адаптироваться в новой среде, является образование, поскольку в его основе лежат принципы демократичности, доступности, гуманности. По мнению ученых-социологов, «адаптация в образовательной среде является для детей мигрантов фундаментом всей социокультурной адаптации, что определяется многообразием её функций и потенциалом, обеспечивающим интеграцию ребенка на всех уровнях» [3, с. 7]. Именно образовательное пространство становится для детей мигрантов источником трансляции культуры принимающего сообщества, способствует их социальной и в будущем профессиональной мобильности. В такой ситуации первостепенной задачей образовательного учреждения любого уровня (от дошкольного до высшего) становится обеспечение интеграции инокультурных обучающихся с учетом разной степени их вхождения в общекультурную среду. При этом «ведущими факторами образовательной среды, влияющими на процесс социокультурной адаптации детей, являются личностная направленность процесса образования, формирование рациональных межличностных отношений и благоприятного психологического климата» [Там же].

Рассмотрим подробнее понятие, компоненты и специфические особенности адаптации в образовательной среде. Процесс социокультурной адаптации детей-инофонов в образовательной среде представляет собой конструктивное сотрудничество иностранных

учащихся, педагогов, администрации учреждения образования и других субъектов образовательного процесса, направленное на усвоение детьми-инофонами новых общественных требований при условии сохранения ими собственной социальной и культурной идентичности.

В качестве компонентов такой адаптации ученые выделяют следующие составляющие:

1) субъект адаптации, под которым понимается личность обучающегося-мигранта;

2) образовательная среда принимающего общества, выступающая по отношению к адаптирующемуся как ино- и мультикультурное пространство, характеризующееся определенными социально-экономическими условиями;

3) адаптивная ситуация – ситуация взаимодействия адаптирующейся личности со средой; адаптивная ситуация включает в себя

а) цели и задачи социокультурной адаптации инокультурной личности, их постановку и реализацию,

б) адаптивные ресурсы и средства, используемые соответствующим образом,

в) адаптивная потребность личности, возникающая под воздействием упомянутых выше ресурсов и средств

4) стратегии адаптации, представляющие собой «осознанные или неосознанные, регулярные или случайные действия (или бездействия), обеспечивающие ребенку состояние адаптированности» [3, с. 15].

Все факторы, определяющие эффективность и направленность процесса межкультурной коммуникации вообще и влияющие на процесс социокультурной адаптации детей мигрантов в частности, можно условно разделить на две группы: дифференцирующие и интегрирующие. Первые определяют социокультурную идентификацию, помогают классифицировать собеседника как «своего» или «чужого», к ним относят прежде всего язык, традиции, религиозные представления, ценностные ориентации и т.п. Вторые призваны обеспечить адаптированность личности на всех трех уровнях (индивидуальном, групповом и социальном), ее включение в новую социокультурную среду; такими факторами являются «позитивное социальное самочувствие, интеграция с местным населением, активность по отношению к социальной среде, оптимизм в оценке своего будущего» [3, с. 7]. Задача образовательной среды – найти определенный баланс между данными факторами, чтобы в процессе адаптации не были нарушены границы собственной культурной идентичности обучающегося и в то же время он смог приспособиться к новым социокультурным условиям.

Анализ современных общеобразовательных учебных заведений с точки зрения их адаптивного потенциала показал, что на сегодняшний день они используют свои возможности в недостаточной степени. При этом отмечается, что все субъекты образовательного процесса осознают и признают важность разработки и реализации воспитательных мер, направленных на социокультурную адаптацию инокультурных детей. Однако на практике эти меры осуществляются далеко не всеми учебными заведениями. Это во многом обусловлено теми проблемами, с которыми приходится сталкиваться педагогам при работе в поликультурном классе. К наиболее распространенным таким проблемам относят

- слабое знание языка и культуры принимающей страны адаптирующейся личностью,
- отставание по образовательной программе (по сути вытекающее из предыдущей проблемы),
- ущемление прав детей мигрантов,
- недостаточная подготовка педагогов для работы в условиях поликультурной среды и др.

Сравнительно небольшой отечественный и зарубежный опыт изучения данной проблемы позволил выявить проверенные на практике и положительно зарекомендовавшие себя меры, применение которых поможет облегчить путь адаптации инокультурных детей в образовательной среде. К ним относят, во-первых, раннее начало адаптации детей мигрантов: как правило, сегодня она начинается в начальной школе, однако в дошкольном возрасте этот процесс проходит более легко и безболезненно как для адаптирующейся личности, так и для других участников социокультурного взаимодействия. Снижение возрастной планки предполагает задействование в процессе адаптации детских садов, различных социальных служб и специализированных адаптационных центров (при их наличии).

Во-вторых, важную роль в повышении эффективности адаптационного процесса играет социально-просветительская работа с родителями адаптирующегося ребенка. Как правило, она направлена на мотивацию родителей в получении их детьми образования, расширение их представлений об инокультурной образовательной среде и повышение компетентности.

В-третьих, адаптация проходит более легко и безболезненно, когда ребенок в образовательном процессе сталкивается с родными ему представлениями и понятиями, понимает, что процесс адаптации идет не в одностороннем порядке и предполагает не только его «подстраивание» под чужеродную культуру, но и принятие его культуры другими участниками. Этого можно достичь путем внедрения в образовательную

программу, а также программы внеурочной деятельности и дополнительного образования элементов иноэтнической культуры.

В-четвертых, практика показывает, что интеграции в принимающей среде способствует привлечение к работе с детьми-мигрантами уже успешно адаптировавшихся иностранных обучающихся, а также волонтеров из различных благотворительных, спортивных и культурных организаций, мигрантских общин (при их наличии).

В-пятых, продуманная и правильно реализованная в образовательной организации работа с талантливыми детьми из инокультурной среды, с одной стороны, помогает такому ребенку почувствовать себя признанным в новом сообществе, найти свою нишу в нем, стать более уверенным в собственных силах и завтрашнем дне; с другой, показывает другим детям-мигрантам, что они тоже могут найти себя в этой новой для них среде, с третьей стороны, позволяет принимающей стороне найти «точки соприкосновения» с адаптирующейся личностью, то общее, что позволяет ускорить адаптационный процесс.

В-шестых, для организации специальной работы по адаптации инокультурных детей в образовательном процессе должны быть подготовлены соответствующие педагогические кадры, знающие все закономерности данного процесса, понимающие возможные трудности, которые возникают при этом, способные спланировать и реализовать конкретные шаги по их преодолению. Подготовка таких кадров может осуществляться через систему дополнительного образования путем создания специализированных курсов повышения квалификации, а также через включение в действующие образовательные программы подготовки будущих педагогов специальных практик по работе с детьми-инофонами.

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого большое внимание уделяется помощи иностранным студентам в их адаптации к новой среде. К данной работе активно привлекаются волонтеры из числа студентов разных факультетов. За каждым из волонтеров закрепляется небольшая группа иностранных обучающихся международного факультета. Деятельность таких кураторов включает в себя разные аспекты, основные из которых – тьюторство, культурное просвещение, социальная работа. Выбор данных направлений обусловлен тем, что социокультурная адаптация неразрывно связана с процессом формирования у инокультурных студентов социокультурной компетенции, включающей в себя три блока:

– лингвострановедческий («знание лексических единиц с национально-культурной семантикой, умение применять их в ситуациях межкультурного общения»),

– социально-психологический («владение социокультурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной культуре»),

– культурологический («знание социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать их для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры») [1].

Тьюторская работа предполагает оказание консультативной помощи иностранным студентам в выполнении различных заданий по предметам, подготовке к экзаменам, выступлениям на конференциях, семинарах и т.п. В этом случае кураторы прорабатывают с адаптирующимися студентами изучаемый материал, поясняют его, помогают составить текст выступления, при необходимости поясняют, как необходимо скорректировать его языковое оформление. В процессе такой работы происходит не только освоение иностранными студентами учебного материала, но и формирование у них всех трех составляющих социокультурной компетенции, а также необходимых коммуникативных навыков (слушания, говорения и др.), что в значительной степени способствует ускорению их социокультурной адаптации.

Формированию социокультурной компетенции способствует проведение кураторами для иностранных студентов экскурсий по городу, сопровождающихся рассказом о его улицах и достопримечательностях, посещением памятных и культурных мест (например, парков, мемориальных комплексов, библиотек). Неформальное общение, комфортная обстановка, интересное содержание обеспечивают адаптирующейся личности позитивный настрой, располагают к усвоению норм чужой культуры, а значит, снимают психологический барьер, помогают преодолеть неуверенность в себе, что в свою очередь способствует формированию позитивного отношения к принимающей инокультурной среде. Все это обеспечивает мотивационную составляющую адаптивной ситуации, без которой весь процесс включения личности в новую социокультурную среду будет малоэффективным.

Подобное взаимодействие студентов обогащает их представления о культуре и традициях разных народов и всегда пробуждает неподдельный интерес к ним. Чтобы удовлетворить познавательную потребность обучающихся и поддержать формирующиеся межличностные отношения, факультет искусств, социальных и гуманитарных наук совместно с международным факультетом проводит ставший уже традиционным «Вечер дружбы народов». В ходе данного мероприятия студенты рассказывают о культуре своих стран, готовят

национальные блюда, исполняют народные песни, а также знакомятся с народными костюмами, танцами и играми. На этом мероприятии в процессе живого общения все студенты получают обширные социокультурные знания о России и других странах мира. Как правило, соблюдая русские традиции гостеприимства, студентов из Мексики, Китая, Туркменистана, Индии, Вьетнама, Узбекистана, Болгарии и др. стран встречают вкусным караваем. В этом году вместе со студенткой Эвелин Кристиной Лопес Рамирес все участники вечера «отправились в жаркую Мексику, познакомились с национальными костюмами и праздником Гелагеца, а также вкуснейшими блюдами Тамалес, Мале, Позоле. Студенты из Туркменистана подарили гостям свой национальный танец. Ань Нгуен, Бегзодбек Муминов и Красимир Адамов под гитару исполнили песни на русском, узбекском и болгарском языках» [2]. Подобные вечера обеспечивают комплексное формирование социокультурной компетенции в ее лингвострановедческой, социально-психологической и культурологической составляющих. На таких мероприятиях реализуются все компоненты адаптивной ситуации, позволяющей использовать различные адаптационные стратегии, что способствует более быстрому освоению инокультурной личности в принимающей среде.

Университет активно сотрудничает с базовыми культурными площадками города. Так, в Модельной библиотеке № 3 им. В.Ф. Руднева регулярно проходят «Рождественские встречи», неизменными участниками которых являются иностранные студенты, сопровождаемые своими молодыми русскими кураторами. На этих встречах сотрудники библиотеки знакомят своих гостей с народными обычаями и традициями, с тульским национальным костюмом, рождественскими песнями и колядками, проводят экскурсию по библиотеке. Наиболее запоминающейся частью встречи становится мастер-класс по созданию русской народной куклы-оберега «Колокольчик».

Другой часто посещаемой площадкой является Дом-музей В.В. Вересаева – филиал Государственного учреждения культуры Тульской области «Объединение „Историко-краеведческий и художественный музей“». На базе данного музея организуются вечера поэзии, в которых с большим удовольствием принимают участие иностранные студенты. На этих вечерах в доме русского писателя, пушкиниста, переводчика и литературоведа студенты разных национальностей читают стихотворения русских поэтов. Кураторы оказывают помощь студентам-инофонам в подготовке к выступлению: проводят лексический анализ выбранного стихотворения, помогают понять смысл и назначение тех или иных средств выразительности,

особое внимание уделяется интонационной стороне поэтической речи (расстановке пауз и логических ударений, темпу чтения и силе голоса). Кроме декламации поэзии, большой интерес вызывает исполнение русских песен и романсов, а также инсценирование фрагментов различных произведений. Двери Дома-музея В.В. Вересаева открыты также в канун ключевых для русской культуры праздников. Так, в преддверии Нового года и Рождества сотрудники музея при поддержке студентов-кураторов иностранных групп организуют встречи, в ходе которых представители разных стран рассказывают о своих национальных традициях проведения данных праздников. Участие в подобных мероприятиях не только значительно обогащает лексический запас студента-инофона, но и знакомит с социо-, историко- и этнокультурными особенностями страны изучаемого языка. Доброжелательность и открытость студентов-кураторов и сотрудников музея, живое общение с носителями языка формируют позитивное отношение к принимающей среде, укрепляя адаптивную потребность личности, что в свою очередь способствует ускорению процесса социокультурной адаптации.

Таким образом, образовательная среда в силу широты и многообразия её функций обладает высоким адаптационным потенциалом. Именно она является одним из наиболее значимых институтов, обеспечивающих социокультурное внедрение иноэтнических детей в новое социальное пространство. Это обусловлено тем, что в процессе образовательной деятельности формируется социокультурная компетенция, определяющая успешность адаптации личности в принимающей среде на трех уровнях: когнитивном, ценностно-мотивационном и поведенческом. Опыт показал, что привлечение волонтеров к работе с иностранными обучающимися позитивно сказывается на процессе их адаптации, поскольку позволяет не только обеспечить усвоение образцов и норм культуры, культурно-исторической и социальной самобытности принимающей страны и этноса, но и стимулирует «активное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности». Особую значимость в этой работе представляет собой формирование «предрасположенности детей мигрантов к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитию толерантности по отношению к другим этническим и социальным группами», поскольку именно это определяет ценностно-мотивационную адаптацию, выступающую приоритетной составляющей по отношению к когнитивному и поведенческому ее аспектам. Поддержка адаптивного воздействия образовательной среды другими культурными и социальными институтами (например, библиотеками и музеями) также значительно повышает эффективность

данного процесса и ускоряет внедрение инокультурной личности в новую социокультурную среду.

Список литературы

1. Дорохова Г.Д. Формирование социокультурной компетенции студентов на уроках иностранного языка // Материалы конференции "Современные подходы к организации образовательного процесса". Ливенский филиал ОГУ им. И.С. Тургенева: [сайт]. URL: http://lfostu.ucoz.ru/publ/sovremennye_podkhody_k_organizacii_uchebnogo_processa/2_aprobacija_sovremennykh_podkhodov_k_organizacii_obrazovatelno_go_processa/formirovanie_sociokulturnoj_kompetencii_studentov_na_urokakh_inostrannogo_jazyka/36-1-0-325
2. Калейдоскоп традиций // Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого: [сайт]. URL: http://www.tsput.ru/news_university/105221/
3. Макаров А.Я. Социокультурная адаптация детей мигрантов в образовательной среде (на примере столичного мегаполиса). – Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. М., 2010.
4. Социокультурная адаптация // Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. URL: https://methodological_terms.academic.ru/1893/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%9E%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%90%D0%AF
5. Статистические данные УФМС по учету трудовых мигрантов и вынужденных переселенцев [Электронный ресурс]. URL: [http://www.fms.gov.ru/programs/list.php?ID=61&SECT\[ONJD\]=244](http://www.fms.gov.ru/programs/list.php?ID=61&SECT[ONJD]=244)
6. Ушакова С.С. Роль системы образования в социокультурной адаптации и интеграции мигрантов и их детей (на примере города Москвы). – Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. М., 2013.

ДЕТИ МИГРАНТЫ. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Салимбаева Ольга Аведисовна,

учитель начальных классов, учитель-логопед.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

Домодедовская средняя школа №6 города Домодедово

e-mail: salimbaeva.olga@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам обучения детей мигрантов в российской школе. Даются примеры заданий и упражнений, актуальных для работы с такими учениками в начальной школе. Рассматриваются характерные особенности работы с детьми мигрантов на дошкольном и школьном уровнях.

Ключевые слова: начальная школа, дети мигрантов, ценностные ориентиры, коррекционные классы, формулировка заданий, учебники для первого класса общеобразовательной школы.

После распада Советского Союза объемы и структура межгосударственных миграционных потоков на его территории очень изменились. Россия стала центром притяжения сотен тысяч мигрантов – постоянных и временных – из всех бывших союзных республик.

В связи с миграционным взрывом, во многих школьных классах муниципальных общеобразовательных учреждений средних общеобразовательных школ **появились ученики, для которых русский язык не является родным.** В связи с этим возникла проблема как **психологической адаптации учеников-мигрантов к новой культуре, к новым традициям, обычаям, ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе,** которые невозможны без знания языка, так и **в отсутствии учебных пособий и методик.** Следовательно, у учителей возникли вопросы: «Как организовать учебный процесс?», «Как включить в работу таких учеников?», «С чего начать?», а самое главное «Как обучить русскому языку нерусских учащихся?». «Как создать комфортные условия учащимся, чтобы они овладели русским языком?»

Легко ли учить в одном классе детей, неодинаково владеющих русским языком и по-разному воспринимающих мир?

«Инофоны» – так учителя между собой называют школьников, чья родина Таджикистан, Киргизия, Армения, Грузия... это те, для кого русский язык не родной. А кто плохо понимает по-русски, тот нередко отстает и по другим предметам. ***Как говорится, говорить на русском и учиться на русском – это две разные вещи!!!!***

Почему приходится говорить, прежде всего, о школьном образовании? **В дошкольных учреждениях** владения русским языком на бытовом уровне достаточно (экзамены не сдают), но **в школах** приходится работать с уже поступившими детьми, при том часто – не прошедшими подготовку к школе. Школьные учителя часто сетуют на то, что родители, сохраняя традиции и свой родной язык, не придают значения тому, как ребёнок будет изучать школьные предметы на русском языке.

Даже в присутствии учителей родители говорят с детьми на родном языке.

В начальном школьном образовании отсутствует система помощи детям, не владеющим русским языком как родным. В некоторых случаях такие дети попадают в **коррекционные классы,** при этом подход к обучению не меняется, а только увеличивается нагрузка на ребёнка.

Уже в **учебниках для первого класса** общеобразовательной школы большое количество заданий рассчитано на **свободное владение не только языком, но и общей культурной информацией**. Так, в «Азбуке», созданной по новому государственному стандарту, на который переходит сейчас большинство школ, практически все задания для высказывания ребёнка предлагаются *на основании знания русских народных сказок и их персонажей*. В первой части «Азбуки» подобных заданий не менее 20-ти. Как показал опрос школьников первых классов – из них знакомы ребёнку максимум три. Учебники по курсам «*Окружающий мир*» и «*Математика*» также во многом специфичны. Например, на картинке к заданию по математике изображены 3 дерева (*дуб, берёза, тополь*) – ребёнку предлагается ответить на вопрос «*Какое дерево выше?*» – ответ на подобные вопросы *требует знания названий деревьев, различения их по внешнему виду*, но многие из детей с названиями деревьев, ягод, цветов, растущих на территории России, не знакомы. В результате активность ребёнка на уроке снижается. Зачастую задания записываются не осознанно, пассивно. Отношения с одноклассниками из-за языкового барьера не налаживаются, но в начальном звене это встречается гораздо реже.

Овладение предметами, такими как *математика*, часто сопровождается большими трудностями. В этом случае имеет место *неподготовленность ребёнка к рассуждению на русском языке*, поскольку он также не знаком с элементарными математическими терминами. В результате при формулировании задания у педагога традиционно складывается мнение, что ребёнок просто «ничего не знает». Диалог учителя с детьми также часто сложен для детей. **Такие команды учителя как «перечисли», «сформулируй цель задачи», «продиктуй мне ответ» даже при общении на бытовом уровне в семье никогда не звучат, ребёнку требуется специальная подготовка.**

Классы в начальной школе формируются в количестве более 25 человек, объём учебной программы большой – это не позволяет уделять достаточно внимания таким детям. Возможно, создание малокомплектных классов, хотя бы на период начальной школы, помогло бы этим детям. К тому же обсуждается необходимость учить учителей-предметников работать с детьми мигрантов [2].

Существует мнение, что таким детям и семьям помогут **национально ориентированные учебники**. Но они применимы, если преподаватель не только знает родной язык детей, но и владеет русским языком как родным и обладает дополнительной квалификацией логопеда – для постановки правильного произношения звуков. Однако это невозможно в условиях полиэтничного состава школы, когда **в одном**

классе учатся дети более 5 национальностей. Вероятно, решение должно быть иным [6 и пр.].

Пусть не обижаются родители, но нужна **единая система тестирования**, которая выявляла бы уровень владения русским языком на момент поступления в школу (см., например, [7]). Такое тестирование и консультации для родителей можно организовать при национальных обществах. По результатам тестирования можно проводить **более обоснованное формирование классов** (в том числе и малочисленных) в школах, рекомендовать родителям **дополнительный год подготовки**, чтобы потом не оставлять ребёнка на повторное обучение в первом или втором классе.

В своей педагогической деятельности проблему воспитания и обучения детей мигрантов, их адаптации в социуме я решаю с 2004 года. Безусловно, главные проблемы адаптации инофонов в школьной среде начинаются с языкового барьера, т.к. языковой барьер – это препятствие в общении, мешающее взаимопониманию. Как мы чувствуем себя, когда оказываемся в кругу людей, говорящих на чужом, непонятном нам языке? Большинство из нас испытывает чувство дискомфорта, мы начинаем раздражаться, потому что не понимаем, о чем говорят вокруг нас. В состоянии дискомфорта находятся и дети-инофоны. **Учащиеся, для которых наш язык является неродным, не только не говорят на русском языке, но и думают иначе.** Учителю важно помнить, что закономерности русского языка дети-мигранты воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто и приводит к ошибкам. Такой перенос называется *интерференцией*. Для речевого развития данной категории школьников характерны **трудности в усвоении русской фонетики, аграмматизм в связных высказываниях, ограниченный словарный запас** и другие недочеты, обусловленные, прежде всего, ограниченной речевой практикой в сфере русского языка, двуязычием в общении с родителями, приводящим к интерференции разных языковых систем. Задача учителя – преодолеть влияние родного языка, предупредить интерференционные ошибки в русской речи.

Данная проблема подвергается детальному рассмотрению в работах школьных и вузовских педагогов, связанных с обучением детей мигрантов (например, [5]). Я бы хотела поделиться некоторыми **методическими приемами**, которые помогают мне при обучении русскому языку детей мигрантов. Для меня *первична проблема низкого словарного запаса*. Поэтому на своих уроках, а так же внеурочной деятельности я стараюсь пополнять словарный запас учащихся, для которых русский язык не является родным.

Например, от простого *разговора о доме* (значение слова, подбор к нему синонимов и т.д.) можно перейти к *фразеологическим оборотам*: *обивать пороги, загнать в угол, под потолок* (работе с фразеологизмами в полиэтническом классе посвящен ряд публикаций российских и зарубежных педагогов [3 и пр.]). Разбирая с учащимися значение этих оборотов, я использую наглядность для того, чтобы материал лучше запомнился, особенно в начальной школе такой подход очень актуален. Можно разобрать эти фразеологизмы на уроке и дать домашнее задание – проиллюстрировать их. Ребята обычно с удовольствием выполняют такие задания, готовят компьютерные презентации. На следующем занятии я предлагаю учащимся *включить эти фразеологические обороты в диалог*. Если учащиеся очень плохо говорят по-русски, можно предложить им *модели предложений*, в которые они должны вставить подходящие по смыслу фразеологические обороты.

Большое внимание я уделяю фонетике. В этой работе мне очень *помогают скороговорки*. Я, конечно, не ставлю перед инофонами задачу произнести скороговорку быстро. Для них важно произнести ее правильно. Хорошо предложить учащимся *пары слов, лексическое значение которых зависит от произношения одного звука*. Например: *мел – мель, плот – плоть, кон – конь* и т.д. и т.п. Учащимся предлагается *сравнить пары, сделать вывод, что от неправильно произнесенного звука меняется смысл слова*. Этот вывод очень важен для инофонов. Они учатся бережному отношению не только к слову, но и к звуку. Затем я предлагаю *пары слов, лексическое значение которых зависит от написанной буквы*, например, *плот – плод, леса – лиса* и т.д. Все примеры хорошо **иллюстрировать наглядностью**. Дети-инофоны видят, чтобы тебя поняли правильно, нужно следить за произношением и написанием слов (вопросы обучения грамоте иноязычных детей признаются особо актуальными [1 и др.]). Зачастую приходилось **применять интернет**, чтоб объяснить то или иное слово.

Изучая самостоятельные части речи, например глагол, в своих классах я предлагаю *расположить глаголы в порядке нарастания или снижения интенсивности действия*. Например: *дождь.... (моросил, лил, накрапывал, шел)*. Такие задания работают на обогащение лексического запаса мигрантов, в дальнейшем позволят говорить о градации, будут **развивать чувство языка**. Успеваемость инофонов значительно ниже, чем успеваемость русскоязычных учащихся. Это связано именно с плохим знанием русского языка, что **не дает возможность в полном объеме понять объяснение учителя, формулировку задания, которое требуется выполнить в классе и**

дома. Да и темп работы у таких учащихся ниже. Поэтому во внеурочной деятельности важно создать для этих детей **ситуацию успеха**, т.к. в процессе обучения это не всегда получается (о способах создания ситуации успеха см., к примеру, [4]).

Чтобы создать благоприятную, доброжелательную обстановку в классе, много времени я уделяю **работе с родителями**. Все начинается с семьи и для классного руководителя важно заручиться поддержкой семьи. Для родителей в школе проводятся консультации по различным вопросам.

В заключение хочется сказать, что обучая, необходимо просвещать. Дети всегда тянутся за тем, кому они верят, а чтобы тебе поверили, надо самому верить в то, что ты делаешь. И, говоря сегодня о толерантности, мы понимаем, что перед школой стоят такие **основные проблемы** как: **незнание русского языка, конфессиональные и ментальные различия**. И наша задача искать пути решения этих проблем.

Список литературы

1. Баранова И.Г. Особенности методики обучения грамоте билингвов и инофонов в общеобразовательном классе московской школы / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 98-105.
2. Дроздова О.Е. Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин в контексте обеспечения единого речевого режима в школе / Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного. Коллективная монография. Москва, 2016. С. 252-260.
3. Матевосян Л.Б. Обучение детей мигрантов стереотипным "формулам" коммуникативной модели (на материале русского языка) / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 47-55.
4. Матрусова А.Н. Занимательный русский: использование нескучных материалов на уроке РКИ // Русский язык за рубежом. 2016. № 1 (254). С. 68-70.
5. Сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций,

работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. 248 с.

6. Синёва О.В. Учебник предметной области "Русский язык" и лингводидактические аспекты преподавания русского языка в разноуровневом поликультурном классе / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 64-71.
7. Смирнова Н.Л., Юшкова Н.А. Диагностика двуязычных детей на наличие и уровень сбалансированности билингвизма в контексте формирования вторичной языковой личности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 71-82.

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ФОРМ (НА ПРИМЕРЕ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ) КАК НАУЧНАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Феррер Альберт

учитель иностранных языков,

ГБОУ Школа №2120,

Россия, г. Москва

e-mail: ferrera@sch2120.yaconnect.com

Аннотация: данная статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу языковых форм испанского и русского языков. Учет особенностей преподавания в полиэтнических классах. Такой методический прием особенно эффективен в обучении русскому языку, или иностранному языку детей-билингвов и детей инофононов, при этом объектом сравнения могут выступать различные разделы сравниваемых языков. В статье акцент сделан на фонетическом и морфологическом контрастивном анализе русского и испанского языков.

Ключевые слова: полиэтнические классы, педагогика, языковые формы, сравнительно-сопоставительная грамматика, испанский язык, русский язык, морфология, фонетика.

Сопоставление языков – является актуальной проблемой на сегодняшний день. Подобными изучениями лингвисты и методисты всего мира занимаются давно. Некоторые аспекты данной проблемы нашли свое научное освящение в работах И.А. Бодуэна де Куртенэ, а также Е.Д.

Поливанова. В их трудах изложен сопоставительный лингвистический материал, который можно использовать в процессе обучения русскому в поликультурной школе. Научными исследованиями доказано, что практическое усвоение второго языка (в данной статье имеется в виду русский язык) и общение на них не создает такие условия, при которых ребенок начинает развиваться быстрее, так как это способствует активизации мыслительных процессов.

Эвристически значимым, на наш взгляд, является процесс обучения типологическому и сопоставительному изучению систем русского и родного языков. При этом, речь должна идти о сравнении разных языковых форм испанского и русского языков. Их анализ позволит сделать выводы, связанные с грамматическим строем языков, рассмотреть этапы и хронологию развития языков. Анализ литературы по данному вопросу, позволит выявить сходные типологические явления при изучении иностранного языка, опираясь на знания родного. Подобного рода знания помогут педагогу подобрать наиболее эффективные методы обучения русскому языку детей с билингвизмом.

Современное теоретическое языкознание актуализирует вопрос о единых тенденциях в развитии языков. Современные тенденции изучения основ и особенностей языкознания свидетельствуют о том, что исследования языка тесно связано с мышлением, мировоззрением, картиной мира и национальной культурой. К подобным выводам еще в XX веке пришли логопеды. Поэтому в своей деятельности они используют комплексный подход и всесторонне воздействуют на процесс освоения речью.

Рост интереса к сравнительно-сопоставительным исследованиям вызван так же:

- необходимостью выявления универсальных черт языкового материала;
- учетом сформированной национальной картины мира носителей разных языков;
- необходимостью совершенствования словарей, с учетом строения структуры родного языка;
- интересом к изучению национальной специфики семантики и изучения национальной специфики языкового мышления.

В определенной степени этим объясняется повышенный интерес к вопросам и проблемам сопоставительного анализа в обучении и изучении языков.

Современная наука в области сопоставительных исследований характеризуется углубляющейся дифференциацией различных направлений.

Наука, связанная с исследованиями в области сопоставления языков между собой, появилась достаточно давно. Она появилась тогда, когда у людей возникла потребность и трудность в объяснении с носителями других языков.

Первыми исследователями в области сопоставления языков были люди, которые занимались составлением словарей для изучения иностранных языков. Они были вынуждены подбирать соответствия словам иностранного языка в своем родном. Такими знаниями обладал только человек с богатым практическим опытом большим словарным запасом. На момент создания таких словарей – метода сопоставления языков еще не существовало, да и такого понятия и направления еще не было. Оно пришло в современную лингвистику значительно позже.

Только в начале XIX века появилось сравнительно-историческое языкознание. Это служило предпосылками для современного течения. С этим этапом развития лингвистики связаны такие имена, как Ф. Боппа и Я. Гримма, Р. Раска. В России этим занимался А.Х. Востоков.

Еще в далеком 1954 году ведущие языковеды писали о том, что результаты метода сравнения можно использовать для двух целей:

- 1) Добыть исторический опыт,
- 2) Обнаружить общие закономерности.

Немного теоретических основ, связанных с изучением, сравнением и сопоставлением различных языков. Сравнительно-историческое языкознание представляет для нас область языкознания. Объектом языкознания является установление соотношений между языками, которые являются родственниками, описание их во времени и пространстве в процессе эволюции. Существует убеждение, согласно которому, сходство языков объяснено их родством, где происхождение языковых семей берет истоки из древнего праязыка.

С каждым годом данная проблема набирала все больше оборотов. Поэтому уже в начале XIX века ученые разных стран начали поиск родственных отношений между языками. При изучении разных языковых систем были выявлены общие черты индоевропейской семьи. К признакам этой семьи относятся:

- 1) Отсутствие между гласными гармонии. Состав гласных не первого слога слова в индоевропейских языках никогда не определяется составом гласных первого слога. В тех случаях, где термин «гармония гласных» применяется к отдельным индоевропейским языкам или диалектам (например, в подляшских и западноукраинских говорах), на самом деле имеет место просто приспособление неударяемых гласных к ударяемым по степени открытости.

2) Число согласных в начале слова не беднее числа согласных в середине слова.

3) В индоевропейских языках слово может начинаться не с корня. Также эта группа языков не может существовать без префиксов. Употребление морфем, которые используются при сложении с корнем. Как самостоятельные слова они не употребляются.

4) С помощью аффиксов и чередования гласных внутри основы образуются новые формы. При чередовании гласных создаются сложнейшие ряды.

5) Согласные также чередуются при образовании грамматических форм. Во всех индоевропейских языках прослеживается эта особенность.

6) Подлежащее переходного и непереходного глагола трактуется одинаково.

Все родственные языки имеют своего общего «предка». Таким образом, они образуют семью. Индоевропейская семья имеет одну общую основу, но при этом существует множество диалектов, которые превратились в самостоятельные единицы – языки, родственные между собой. Так, например, осетинский и русский языки будут являться родственными по происхождению.

Мы бы хотели проанализировать между собой сходства и различия русского и испанского языков. Это сравнение поможет нам правильно организовать работу с детьми в полиэтнических классах при изучении русского языка, как иностранного.

По степени владения русским языком обучающихся полиэтнического контингента можно разделить на две группы:

1) Обучающиеся-билингвы – это дети, которые хорошо говорят на русском языке, грамотно пишут и свободно излагают свою мысль. Это, как правило, дети эмигрантов второго и третьего поколения, их родители также владеют устным и письменным русским языком. Дома ребята разговаривают с родителями на русском. Эти семьи уже ассимилировались в русскоязычной среде, не испытывают особенных затруднений в ежедневном взаимодействии с представителями другой культуры.

2) Обучающиеся-инофоны – это дети, чьи семьи эмигрировали недавно. Они плохо говорят по-русски (или не говорят вовсе), не понимают русскую речь, а дома слышат только их родной язык, не имея возможности практиковаться в русском.

Проблема массовой миграции коснулась многих, в том числе и Россию. Поэтому детские сады и школы вынуждены принимать детей полиэтнического контингента. Если в классе обучаются испаноговорящие

дети, то необходимо учитывать ряд языковых особенностей таких детей. Именно поэтому давайте чуть подробнее остановимся на этой теме.

В испанском языке всего пять гласных: **a, e, i, o, u**, в отличие от русского языка. В испанском языке гласные имеют свойства произносятся ясно и отчетливо. Гласные этого языка произносятся одинаково как под ударением, так и без ударения. Именно поэтому необходимо в самом начале изучения научиться правильно произносить гласные. Особое внимание нужно обратить на **a, o, e**. Их нужно произносить четко.

a, o	всегда произносятся, как русские ударные [a], [o]
E	произносится, как русский ударный [э] в словах: <i>poét</i> , <i>éto</i>
i в начале слова	произносится, как слоговой гласный [и] в русском слове „ива”, например: ira [ира] гнев
i после гласных	произносится, как неслоговой звук [й] в русском слове „буйно”, например: ruido [руйдо] шум
i перед гласными	произносится, как щелевой согласный [й] при произношении которого, шум, хотя и слабый, слышится все же ясно, например: tierra [тйэрра] земля

U произносится, как русский звук [у] в слове „улей”, но в зависимости от фонетического положения изменяет в некоторой степени свое произношение. Итак, в сочетаниях: que, qui; gue, gui — u не произносится, но если в этих сочетаниях над u стоит трема (двоеточие) – ù, то u произносится.

У Русская гласная y в испанском языке не существует. Испанская буква u произносится, как русский звук [и] между двумя согласными, в основном, когда является союзом, и как звук, подобный русскому [й] в соединении с гласными

Многие буквы и звуки в испанском языке отличаются по звучанию от своих аналогов в русском. Например, в испанском, также как и в русском, имеется буква "Ч". Хотя она и пишется как "CH", но имеет законное отдельное место в алфавите и довольно часто используется в языке. Между прочим, в английском языке отдельной буквы «Ч» нет и звук Ч составляется из двух букв - C и H [2, с. 356].

Произношение буквы CH в испанском языке немного отличается от русской Ч и занимает некоторое промежуточное место между "Ч" и "Ц". Когда испаноговорящие говорят Coche (машина), то можно

услышать нечто среднее между "коче" и "коце". Однако mucho (много) чаще всего звучит именно как "мучо", а Chica (девушка) никогда не произнесут как "цика", она всегда будет "чика".

Стоит сразу напомнить, что звук «С» в испанском словаре дают сразу три разных буквы при разных условиях написания. Поэтому создаются трудности при произношении. При разговоре с испаноговорящим ребенком можно заметить искажение звуков «С» и «З». На письме данные особенности отмечаются написанием. Ребенок может взаимозаменять буквы «С» и «З», используя правила правописания испанского языка.

Буква "C" даёт звук "C", когда после неё стоит "e" или "i" (Cinco - синко, пять; Cerdo - сердо, свинья), однако звук являет собой нечто среднее между С, Ф и Т. Ерислушаться к речи испанцев, то слово gracias (спасибо) из некоторых уст будет звучать как "графиаc", а из других - ближе к "гратиас".

Буква S даёт звук C - всегда и он действительно похож на русский звук С.

Буква Z даёт звук, отдаленно похожий на С, и классифицируемый как английское межзубное th. Причём на деле это нечто среднее между звонким вариантом th (this, это) и глухим (think, думать) [4, с. 72].

Так как разобраться в произношении того или иного вариант звука С отнюдь непросто, многие испаноговорящие иностранцы "проглатывают" этот звук и выдают слова просто без него. Например, латиноамериканец за стойкой магазина как-то спросил "ке бука?" и только невероятное напряжение мозга помогло мне понять, что изначально это было "que buscas?" - ке бускас, что ищешь?

Данные особенности создают трудности при изучении русского языка. Потому что в русском языке как буква пишется, так и читается, и нет других произношений.

Исключением из этого правила являются лишь йотированные гласные. Которые при изучении звукобуквенного анализа составляют трудности в написании и понимании. Еще в устных речевых высказываниях русского языка можно встретить либо количественную, либо качественную редукцию. Не во всех романо-германских языках такое встречается. Поэтому при изучении русского языка стоит уделять этому внимание.

Множественное число некоторых слов в испанском языке.

Нередко на уличных вывесках можно прочесть такие формулировки, которые в буквальном переводе на русский язык означают полную бессмыслицу. Для испанского же глаза это вполне обычные надписи. Например, "carnes" - обычная мясная лавка, но буквальный

перевод будет звучать как "мясы" или "мяса", ведь *carnes* - это множественное число от слова "мясо", которое в русском языке по стечению обстоятельств существует лишь в единственном числе. Нет у слова мяса множественного числа и в английском языке, потому как нельзя сказать *meats*, есть только *meat*. Также нет в английском языке и множественного числа у пива: *beer* оно и есть *beer*. В испанском *cervecas* - "пива", "пивы".

Еще важной отличительной особенностью языков является то, что в русском языке 4 категории рода, а в испанском 2.

В отличие от русского, в испанском языке существительные имеют два рода: мужской и женский. Средний род у испанских существительных отсутствует. Принадлежность существительного к тому или иному роду определяется по флексиям, а также в зависимости от употребления артиклей: женского (*la* – определенный артикль, *una* – неопределенный артикль (*la chica* – ж.р.– девочка, *una gata* – ж.р.– кошка)) и мужского (*el* – определенный артикль и *un* – неопределенный артикль (*el chico* – м.р. – мальчик, *un gato* – м.р. – кот)). Существительные мужского и женского родов в испанском языке имеют следующие основные флексии-индикаторы: Мужской род *El ingeniero* – инженер, *El maestro* – учитель, *El hermano* брат, *El pintor* – художник [3, с. 274].

Женский род *La ingeniera* – инженер-женщина, *La maestra* – учительница, *La hermana* – сестра OR ORA, *La pintora* – художница.

В русском языке к мужскому роду относятся существительные со следующими флексиями: а) с основой на твердый или мягкий согласный.

Например, конь, словарь, дождь, компьютер, путешественник.

б) с основой на *ж* и нулевым окончанием.

Например, музей \square , кий \square , санаторий \square , зной \square .

в) с основой на твердый и мягкий согласный с флексией.

Например, папА, юношА, владыкА, дяд'Я.

г) формы субъективной оценки с суффиксами: -ушк, -ишк (а), -иш (е), -ин (а).

Например, доминА ← от сущ.м.р. дом; голосИЩе ← от сущ.м.р. голос.

К женскому роду относятся существительные со следующими флексиями:

а) с основой на твердый и мягкий согласный с окончанием А/Я
Например: земл'Я, тег'Я, песн'Я, кастрюл'Я, лампА, сестрА, рукА, мамА.

б) с основой на мягкий согласный и шипящий с нулевым окончанием.

Например, тетрадь, дверь, площадь, лень, ночь, мышь.

в) с основой на ИЯ Например: аудиториИЯ, цивилизацИЯ, информацИЯ, деградацИЯ.

К среднему роду относятся существительные со следующими флексиями:

а) с основой на твердый или мягкий согласный с окончанием О/Е и ЕНИЕ Например: облако, яблоко, море, сердце, упражнение, вдохновение, озарение.

б) слова на –МЯ и слово ПУТЬ Запомнить: имя, время, бремя, темя, знамя, вымя, пламя, племя, стремя, семя.

в) устаревшие формы.

Например, дитя, порося.

Таким образом, в парадигме единственного числа наблюдаем различие, слово может представлять один род. Во множественном числе род существительного определяется по форме единственного числа [5, с. 47].

В особую группу относятся имена существительные общего рода:

а) слова разговорного и просторечного характера в ед.чл. с окончанием А или нулевым.

Например, сладенА, неженкА, зубрилА, умницА, неряхА, молодец□

б) неофициальные имена собственные с окончанием А\Я

Например, ЖенЯ, СашА.

в) слова эмоционально-оценочного характера

Например, ну ты и дуб! Тюфяк. Господин дерево.

Если слова из данных категорий называют лиц мужского пола, то в предложении согласуются с мужским родом. Если – лиц женского пола, то согласуются с глаголами, существительными и прилагательными женского рода. И также имеют синтаксическое выражение.

Например, она настоящая неженка (сказуемое). Плакса остался дома.

Таким образом, у испаноговорящих школьников при изучении русского языка возникает трудность при определении рода. Для того, чтобы верно определить род, необходимо выучить правила.

В индоевропейских языках, есть категория времен и, но в отличие от русского языка форм времени в испанском языке больше. Имеется два настоящих времени, восемь прошедших времен, четыре будущих.

Например, в изъявительном наклонении у испанских глаголов по восемь времен в каждом из двух залогов, а в сослагательном – по шесть времен. В то время как в русском языке, к примеру, сослагательное наклонение вообще не имеет форм времени и образуется от форм прошедшего времени с помощью частицы бы.

Повелительное наклонение в испанском языке также имеет свои отличия от русской повелительной формы.

В испанском языке, в отличие от русского языка, повелительное наклонение выражается 5 формами:

обращение на «ты» - (tú) oye

обращение на «Вы» - уважительное (Usted) oiga

обращение на «мы» - (nosotros) oigamos

обращение на «вы» - дружественное (vosotros) oíd

обращение на «Вы» - уважительное во мн. Числе (Ustedes) oigan [1,

с. 29]

Таким образом, изучение, сравнение и сопоставление одно из самых популярных направлений в лингвистике. Заслуга лингвистов в том, что они пытаются найти сходства в языках и языковых формах. При таком подходе открывается большое количество интересных фактов, которые позволяют проанализировать, затем грамотно составить рекомендации для родителей и педагогов.

Поскольку в своей статье мы говорили о сравнении русского и испанского языков, то можно сделать вывод о том, что при изучении русского языка испаноговорящему человеку необходимо учитывать то, что в нем есть йотированные гласные. В русском языке есть ударные и безударные гласные, в испанском же это значения не имеет. Мигрантам также следует обратить внимание на то, что в русском языке намного больше категорий рода. Особенность же испанского языка заключается в том, что в нем есть только мужской и женский рода. Определение рода является одним из самых трудных моментов изучения русского языка.

Что же касается обучения испаноговорящих детей в поликультурном классе, то педагогу необходимо учитывать не только особенности «чужого» языка, но и ряд психолого-педагогических тонкостей. Поэтому обучение детей полиэтнического контингента русскому языку должно базироваться на следующих важных принципах:

1) обучение должно быть коммуникативно-направлено;

2) обучение видам речевой деятельности должно быть взаимосвязано;

3) приобретённые знания и умения должны быть применяемы на практике;

4) должна прослеживаться связь с родным языком обучающихся.

Актуальность проведенного сравнительно-сопоставительного исследования языковых форм двух индоевропейских языков заключается не только в апробации современного лингвистического материала, но и несомненный научный интерес представляют результаты проведенного

анализа, который поможет в обучении как русскому, так и испанскому языкам.

Список литературы

1. Lázaro Carreter F. Diccionario de Términos Filológicos. Madrid: Editorial S.A. Gredos, 1994.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.-Л., 1947. – 784 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с.
4. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц / под ред. Е.И. Дибровой. М., 2006. – С. 146-158.
5. Шанский Н.М. Сопоставление как один из методических приемов обучения русскому языку нерусских // Русское языкознание и лингводидактика. – М., 1985. – 220 с.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Харченкова Татьяна Леонидовна,
кандидат политических наук, доцент,
педагог-организатор ГБОУ Школа № 2120,
Москва, Россия
e-mail:
tata072120@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена обобщению и систематизации опыта педагогического коллектива по социокультурной и языковой адаптации учащихся из семей мигрантов и иностранных граждан в поликультурном образовательном пространстве. Анализируются не только модели и механизмы учебной и воспитательной работы с данной категорией учащихся, уровень их предметной подготовки в целом, и по русскому языку, как языку межнационального общения в частности, но и такие корреляционные зависимости, как взаимосвязь между уровнем владения русским языком и степенью социокультурной адаптации и интеграции детей-мигрантов, зависимость между языковой и коммуникативной компетентностью, корреляция между навыками владения русским языком обучающихся и их возрастом, социальным положением, интеллектуальным и образовательным уровнем развития их родителей, степенью и качеством владения последними русским языком.

Ключевые слова: поликультурное образовательное пространство, языковое и культурное разнообразие, социокультурная адаптация, интеграция.

Основной целью современного столичного образования, является включение обучающихся в современный общемировой социальный контекст национальной и общечеловеческой культуры, формирование у

школьников понимания межкультурных различий как основы культурного многообразия и единства образовательного пространства, взаимного обогащения традиций и культуры разных народов, развитие навыков для успешной межкультурной коммуникации в многонациональном мегаполисе, каким является Москва.

Столица Российской Федерации, интенсивно развивающийся современный город, традиционно привлекающий большое количество людей с разных регионов страны и ближнего и дальнего зарубежья, что приводит к этническому и языковому разнообразию крупного мегаполиса России [1].

Миграционные процессы требуют последовательного осуществления целого комплекса мер для успешной адаптации, а в дальнейшем и интеграции в российский социум мигрантов, иностранных граждан и их детей.

Вопрос об успешной социокультурной адаптации и интеграции мигрантов и их детей особенно актуален для школ города Московский, территориально расположенных в одном из самых многонациональных и многоконфессиональных районов города Москвы. Анализируя общетеоретические проблемы миграции, необходимо выявлять закономерности формирования миграционной политики Российской Федерации, учитывать ее основные политические и правовые аспекты, разрабатывать практические рекомендации, направленные на оптимизацию процесса адаптации мигрантов, оказавшихся не только в новых жизненных обстоятельствах, но и в иной языковой и культурной среде.

Эти вопросы нашли свое отражение в «Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года», где определяются цели, принципы, задачи и основные направления государственной миграционной политики Российской Федерации [5].

В отличие от западной мультикультурной политики, основанной на защите коллективных прав различных этнических и конфессиональных общностей, для сохранения их языковой, этнической и религиозной идентичности, с целью недопущения гражданской и социальной интеграции с принимающим сообществом, в указанной концепции акцентируется внимание, прежде всего на обеспечение прав и свобод человека и гражданина.

Только приоритет личных прав и свобод мигрантов и их детей обеспечит их более конструктивное взаимодействие в иной языковой и культурной среде, когда идентификация на основе этнических, или

конфессиональных признаков не будет выступать главным фактором, объединяющим людей.

Представляется, что именно такой подход, позволит избежать негативных последствий мультикультурной политики, которая на протяжении последних десятилетий в «мягкой», или «жесткой» форме проводилась, в Великобритании и в странах Евросоюза, и окажет реальное содействие в адаптации и интеграции мигрантов.

Педагогическим коллективом школы накоплен теоретический и практический материал по социализации личности в поликультурном образовательном пространстве, апробированы различные образовательно-адаптационные методики, сформулированы основные задачи:

- проведение мониторинга состояния межнациональной и миграционной ситуации;
- исследование проблемы интегрированность/не интегрированность детей-мигрантов и их родителей в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности;
- оценка уровня толерантности и риска деструктивных процессов;
- определение формы и модели, критериев и показателей оценки социальной адаптации и интеграции детей мигрантов;
- анализ природы и динамики ксенофобии и мигрантофобий, этнических стереотипов в российском социуме;
- изучение факторов и механизмов формирования и распространения мигрантофобий;
- выявление уровней этнической, национальной и гражданской идентичности и социокультурных факторов формирования российской идентичности.

Определены основные подходы, способствующее эффективной адаптации и интеграции:

- комплексный;
- гуманистический;
- личностно-ориентированный;
- деятельностный

Определено стратегическое направление интеграционных процессов- формирование на основе этнической идентичности гражданской идентичности, а также поиск ключевых показателей и интеграционных процессов детей мигрантов в иной общеобразовательной среде.

Методы исследования

Для оценки эффективности и результативности учебной деятельности в школах г. Московский проводится мониторинг

успеваемости и качества знаний обучающихся, в том числе детей-мигрантов и детей иностранных граждан, по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. В рамках данного исследования не представляется возможным представить результаты мониторинга по всем образовательным площадкам школьного комплекса, но в качестве примера рассмотрим полученные данные по одной общеобразовательной площадке условно-сокращенно называемой «Ш-3».

Для измерения качественных и количественных параметров использовались такие показатели, как процент качества знаний, процент успеваемости, а также процент степени обученности для начальной школы по четырем предметам: русский язык, математика, литературное чтение.

В целом, оценки детей-мигрантов сопоставимы с оценками остальных обучающихся. Заметно существенное отставание детей-мигрантов по математике (9%) по сравнению с литературным чтением (12%), что вполне объяснимо отставанием данной категории детей по русскому языку (20%).

Основной проблемой и критерием эффективности учебной деятельности детей-мигрантов является освоение ими русского языка. Для преодоления отставания по традиционным предметам школьного цикла начальной школы в образовательном учреждении созданы все условия для интенсивного овладения детьми-мигрантами русским языком.

Прежде всего, это высокий уровень профессионально-личностной культуры педагогов, обладающих необходимыми педагогическими и профессиональными компетенциями, применяющих современные методики и программы обучения русскому языку с учетом этнокультурных особенностей детей-мигрантов. Широко используются педагогами начальной школы как в учебной, так и во вне учебной деятельности и такие формы обучения, как ролевые игры, театрализованные представления, учебные тренинги и другие, предполагающие имплицитное усвоение русского языка.

Основной проблемой и критерием эффективности учебной деятельности детей-мигрантов является освоение ими русского языка. Для преодоления отставания по традиционным предметам школьного цикла созданы все условия для интенсивного овладения детьми-мигрантами русским языком. Один из них, проблемно-поисковый метод, сочетаемый с решением познавательных задач, на основе сравнительно-сопоставительного анализа употребления тех или иных слов, признаков

Материалы круглого стола

речи в русском и национальных языках, анализ и примеры взаимосвязи языка и культуры в развитии любого народа.

Таблица №1

начальное общее образование																				
СВОДНАЯ ТАБЛИЦА																				
МОНИТОРИНГ УСПЕВАЕМОСТИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ, В ТОМ ЧИСЛЕ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ																				
Школа (корпус) _____ ш-3 _____																				
Наименование учебной дисциплины	Классы	Кол-во учащихся, всего	В том числе, учащиеся мигранты (% от общего кол-ва)	Учащиеся (без учета детей-мигрантов)							Учащиеся дети-мигранты									
				ОЦЕНКИ					% качества знания	% успеваемости	Степень обученности в %	ОЦЕНКИ					% качества знания	% успеваемости	Степень обученности в %	
				5	4	3	2	н/а				осв об	5	4	3	2				н/а
Русский язык	17	497	20(4%)	151	239	86	1			81%	99%	69%	3	10	7			65%	100%	60%
Чтение	17	497	20(4%)							0%		0%						0%		0%
Математика	17	497	20(4%)	178	230	68	1			85%	99%	73%	3	10	7			65%	100%	60%
Литературное чтение	17	497	20(4%)	267	185	25				94%	99%	82%	9	8	3			85%	100%	76%
ИТОГО:	17	497	20(4%)	118	247	111	1			76%	99%	66%	1	10	9			55%	100%	53%

Эффективность усилий педагогов начальной школы отражают результаты мониторинга основного общего образования, см. табл. 2. Практически по всем предметам, за исключением небольшого отставания (2%) по математике дети-мигранты опережают своих сверстников. В структуре учебной деятельности одним из основных элементов является мотивация. Очевидно, дети-мигранты гораздо в большей степени мотивированы в освоении учебной программы, что вполне закономерно и естественно.

Таблица №2

основное общее образование																				
сводная таблица																				
МОНИТОРИНГ УСПЕВАЕМОСТИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ, В ТОМ ЧИСЛЕ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ																				
Школа (корпус) _____ ш-3 _____																				
Наименование учебной дисциплины	Классы	Кол-во учащихся, всего	В том числе, учащиеся мигранты (% от общего кол-ва)	Учащиеся (без учета детей-мигрантов)							Учащиеся (дети-мигранты)									
				ОЦЕНКИ					% качества знания	% успеваемости	Степень обученности в %	ОЦЕНКИ					% качества знания	% успеваемости	Степень обученности в %	
				5	4	3	2	н/а				осв об	5	4	3	2				н/а
Русский язык	23	663	21(3%)	72	259	307	4			52%	99%	54%	3	8	10			52%	100%	56%
Математика (алгебра, геометрия)	23	663	21(3%)	107	307	227	1			64%	100%	60%	3	10	8			62%	100%	58%
Литература	23	663	21(3%)	197	279	165	1			74%	100%	68%	4	14	3			86%	100%	67%
История	23	663	21(3%)	160	311	171				73%	100%	66%	6	11	4			81%	100%	69%
Обществознание	23	537	17(3%)	191	258	71				86%	100%	73%	6	9	2			88%	100%	73%
ИТОГО:	23	663	21(3%)	59	215	364	4			43%	99%	51%	1	10	10			52%	100%	52%

Другим важным фактором является время пребывания детей-мигрантов в системе московского образования. Как правило, дети-мигранты, закончившие в Москве начальную школу, демонстрируют отличные показатели в учебной деятельности, в отличие от детей-мигрантов, недавно прибывших на территорию Российской Федерации.

Данный вывод подтверждается результатами мониторинга успеваемости и качества знаний обучающихся по программам среднего общего образования, представленные в таблице № 3. Действительно, показатели качества знания и процент успеваемости, а также степень обученности у детей-мигрантов по предметным дисциплинам ниже, чем у сверстников.

Главным препятствием к успешному освоению учебной программы в 16-18 летнем возрасте является недостаточное знание русского языка, которое быстрее всего компенсируется в раннем возрасте и проходит сложнее в случае миграции в более старшем возрасте.

Таблица № 3

среднее общее образование																						
СВОДНАЯ ТАБЛИЦА																						
МОНИТОРИНГ УСПЕВАЕМОСТИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ, В ТОМ ЧИСЛЕ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ																						
Школа (корпус) _____ ш-3 _____																						
Наименование учебной дисциплины	Классы	Кол-во учащихся, всего	В том числе, учащиеся мигранты (% от общего кол-ва)	Учащиеся (без учета детей-мигрантов)							% качества знания	% успеваемости	Степень обученности в %	Учащиеся (дети-мигранты)								
				ОЦЕНКИ						осв об				ОЦЕНКИ						% качества знания	% успеваемости	Степень обученности в %
				5	4	3	2	н/а						5	4	3	2	н/а	осво б			
Русский язык	4	103	3(3%)	35	36	29					71%	100%	81%		2	1				67%	100%	55%
Математика (алгебра, геометрия)	4	103	3(3%)	15	57	28					72%	100%	49%		2	1				67%	100%	55%
Литература	4	103	3(3%)	37	35	28					72%	100%	80%		2	1				67%	100%	55%
История	4	103	3(3%)	38	46	16					84%	100%	35%		2	1				67%	100%	55%
Обществознание	4	103	3(3%)	44	45	11					89%	100%	24%		2	1				67%	100%	55%
ИТОГО:	4	103	3(3%)	9	38	53					47%	100%	139%		2	1				67%	100%	55%

Основу успеха социализации личности в поликультурном общеобразовательном пространстве обеспечивает, прежде всего, дифференцированно личностный подход к проблемам каждого обучающегося.

При формировании личности ученика сегодня как никогда актуально усиление аксиологических ориентиров в работе со школьниками и молодежью, нацеленность этой работы на осознание подрастающим поколением их российской гражданской идентичности. Вопрос об эффективности интеграции детей-мигрантов и детей иностранных граждан в российское многонациональное и многоконфессиональное сообщество является важнейшим для государственной политики с точки зрения национальной безопасности, межнационального и межконфессионального мира, согласия и благополучия [5].

В этой связи при выстраивании работы с данной категорией обучающихся необходимо понимать, что дети из семей мигрантов – это или потенциальные граждане Российской Федерации, или иностранные

граждане, в будущем «популяризирующие русский язык, образование, культуру России» [6] в своей стране, что «будет способствовать усилению российского влияния, формированию положительного образа страны за рубежом, повышению ее международного авторитета и в конечном счете защите геополитических интересов России».

В ходе регулярно проводимых в школе мониторинговых исследований миграционной ситуации, успеваемости и качества знаний обучающихся были выявлены такие корреляционные зависимости, как взаимосвязь между уровнем владения русским языком и степенью социокультурной адаптации и интеграции детей-мигрантов, зависимость между языковой и коммуникативной компетентностью, корреляция между навыками владения русским языком обучающихся и их возрастом, социальным положением, интеллектуальным и образовательным уровнем их родителей, степенью и качеством владения последними русским языком.

Проведенные исследования не только выявили имеющиеся проблемы культурно-языковой адаптации, но и позволили установить, что успешность учебной деятельности зависит в первую очередь от степени владения русским языком.

Для создания оптимальных условий обучения детей-мигрантов русскому языку была разработана комплексная междисциплинарная программа, позволяющая использовать в процессе учебной деятельности данные различных наук, в том числе этнографии. Так, например, на уроках русского языка широко применяются проблемно-поисковые методы, сочетаемые с решением познавательных задач, на основе сравнительно-сопоставительного анализа употребления тех или иных слов, признаков речи в русском и национальных языках, анализ и примеры взаимосвязи языка и культуры в развитии любого народа [3].

Использование таких методов обучения в поликультурной общеобразовательной среде особенно значимо. Как известно, взаимодействие субъекта с представителями иных национальностей и культур актуализирует его идентификационные признаки. В ситуации иного этнического окружения происходит активизация этнического самосознания. Исторические и этнографические знания не только расширяют кругозор, но и формируют у обучающихся понимание сути межкультурных различий как основы культурного многообразия, необходимого для полноценной социализации современной личности и воспитания у неё этнокультурных компетенций, необходимых для полноценного межнационального общения. Этнокультурная компетентность – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений о своем этносе и знаний о той

или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимодействию и взаимопониманию.

Итак, формирование знаний об историко-культурных различиях этносов и единства нравственно-этических ценностей позволяют формировать у современных школьников необходимые навыки поликультурного и межконфессионального сотрудничества в современном российском обществе.

Учитывая, что аккультурация мигрантов всегда имеет коллективный характер, комплексная междисциплинарная программа по социокультурной адаптации и интеграции обучающихся, в том числе детей-мигрантов предполагает с необходимостью совместное участие в различных формах взаимодействия родителей и детей, учителей-предметников, социальных педагогов, педагогов-психологов, родительской общественности и представителей государственных и муниципальных органов власти.

Таким образом, современная школа как поликультурное образовательное пространство является важным социальным институтом, выполняющим различные социальные функции, в том числе и функцию социальной интеграции.

Безусловно, писал выдающийся филолог Ларин Б.А., невозможно понять эволюции и судьбу литературного языка пока к этому материалу не применены социологические принципы исследования. Нельзя приступить к социологическому истолкованию литературного языка, пока не изучается его непосредственная лингвистическая среда, т. е. остальные типы письменного языка и все разновидности разговорной речи городского коллектива, так же и значимые направления деятельности по оптимизации межнациональных процессов в образовательной среде, невозможно определить без учета их детерминированности особенностями социальной динамики в полиэтническом районе[4,189].

Социологические исследования основных субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей), а также культурных, социальных и лингвистических факторов влияющих на процесс адаптации иноязычных школьников к российскому образованию, степень владения и способы изучения русского языка носителями иных языков, представленных в Москве, позволят получать достоверные, своевременные, сопоставимые данные, для их последующего использования в практике социального управления на уровне образовательного учреждения, и самое главное – позволят установить

обратную связь, столь необходимую для развития этносоциальных групп и гражданского общества.

Список литературы

1. Винер Б. Е. Полевая этнография в мегаполисе / Б. Е. Винер// Полевая этнография: Материалы международной научной конференции. - СПб. 2004. - С. 198-200.
2. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Речь москвичей. Коммуникативно-культурологический аспект / М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова // РАН Ин-т РЯ им. Виноградова. - М.,1999. -395 с.
3. Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание. - М.,1977. С.189-199
4. Ларин Б.А. О лингвистическом изучении языка города / Б.А. Ларин // Русская речь. -Л., 1928. - Вып.3. - С.61-74.
5. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации// Российская газета. -2010/
6. Питухина М.А. Взгляд на современную миграционную политику Российской Федерации: направления развития и перспективы / М.А. Питухина; – Петрозаводск: Издательство Скандинавия, 2016. – 320 с.

СРЕДСТВА НАГЛЯДНОСТИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ

Чернова Любовь Викторовна

*кандидат филологических наук, доцент
кафедры отечественной филологии и журналистики
Армавирского государственного педагогического
университета, Армавир, Россия
e-mail: lolache@mail.ru*

Дорофеева Ольга Алексеевна

*магистр культурологии
старший преподаватель кафедры
отечественной филологии и журналистики
Армавирского государственного педагогического
Университета, Армавир, Россия
e-mail: koka3082@mail.ru*

Аннотация: В статье обобщён и описан опыт работы преподавателей кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «АГПУ» в области преподавания русского языка как иностранного в контексте формирования активного словарного запаса обучающихся. Авторы заостряют внимание на роли средств наглядности в процессе лексической работы.

Ключевые слова: Текст, контекст, подтекст, смысл, лексема, семантическое поле, культура, символ, словарный запас, наглядность.

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, включающая формирование лексических навыков речи. Освоение нового языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширяет горизонты социализации и способствует становлению диалогичного мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида. Лексические навыки справедливо считаются магистральным звеном экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Действительно, для успешного осуществления общения, т.е. для решения коммуникативных задач студенты, изучающие иностранный язык (в том числе и русский как иностранный), должны в первую очередь овладеть лексикой данного языка. Следовательно, эффективность общения напрямую зависит от объема словарного запаса, необходимого для общения на русском языке.

При этом начинающие изучать язык часто сталкиваются с проблемой выбора подходящих к конкретной ситуации слов для обозначения предметов, признаков, чувств, действий и т.д., необходимых для выражения своих намерений, а также с проблемой понимания незнакомых слов. Кроме того, достаточно сложным является понимание сочетательных механизмов, поскольку лексическое значение неразрывно связано с синтагматическим потенциалом слова.

К числу наиболее эффективных, безусловно, относятся интерактивные методы как способствующие развитию живого интереса к предмету, интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся, поскольку нацелены на деятельностное участие в процессе межличностной коммуникации. В ходе индивидуальной, парной и групповой работы происходит смена форм деятельности, что способствует, с одной стороны, предельной концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении задания, и, с другой стороны, релаксации, снятию нервной нагрузки, повышению эмоционального компонента.

Интерактивные формы работы при обучении лексике позволяют успешно преодолевать комплекс трудностей, связанных с изучением содержания, формы, употребления слова, его сочетаемости, включенности в синонимический ряд, а также пополнять лексический запас учащихся и выводить его в активную форму коммуникации. Так, например, речевая игра не только развивает коммуникативные навыки, воображение, но и включает в совместную групповую деятельность.

Практика преподавания русского языка как иностранного как самостоятельного направления работы существует в ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (далее –

АГПУ) не так давно. Однако традиции преподавания русского языка как неродного в нашем вузе сильны, поскольку в 80-е годы XX века в университете успешно функционировала кафедра преподавания русского языка в национальной школе, где обучались студенты, приехавшие из Туркменской ССР. Такой подход позволял обеспечить квалифицированными педагогическими кадрами все республики бывшего Советского Союза. В работе с ними, безусловно, помогало то, что все они были билингвами. Являясь носителями национального, туркменского языка, они в достаточно высокой степени владели знаниями в области государственного, русского языка. Сегодня в АГПУ учатся ребята из Армении, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Украины и Туркменистана. В наиболее благоприятной ситуации оказываются, конечно, граждане Белоруссии и Казахстана, где согласно Конституции обеих стран русский язык является государственным наряду с национальным. Относительно легко к новой ситуации общения привыкают граждане Украины, ведь русский и украинский языки являются близкородственными. Труднее дело обстоит с выходцами из Узбекистана и Туркменистана. Государственные языки этих стран, относясь к тюркским языкам, имеют совершенно иной фонетический облик и резко отличную грамматику. Кроме того, русский язык студенты, приехавшие из большинства перечисленных выше стран, воспринимают исключительно как иностранный и в школе изучают его так, как российские школьники, например, английский, немецкий и другие языки зарубежных стран. Новым направлением работы со студентами-иностранцами стало сотрудничество с вузами Китайской Народной Республики, откуда для изучения русского языка студенты приезжают как в рамках программ академической мобильности, так и в рамках освоения основных образовательных программ АГПУ.

Работая со студентами, для которых русский язык не является родным, мы стараемся максимально включить их в ситуацию живого общения. Органическое включение визуальных средств в учебный процесс позволяет значительно повысить эффективность и качество занятий.

Таким образом, опора на разные источники восприятия создает благоприятные условия для прочного усвоения учебного материала. Кроме того, происходит активизации учебной деятельности и повышение интереса к занятиям, так как яркие зрительные и слуховые образы, представленные в определенной системе, создают дополнительные стимулы для работы и, следовательно, активизируют процесс обучения в целом.

Процесс обучения не может быть обозначен как выстроенная последовательность взаимодействий преподавателя и обучающихся, он обязательно связан со средой познания, в пространстве которой этот процесс протекает.

Формирование и развитие лексических навыков и умений может быть значительно оптимизировано, если учебный процесс по русскому языку будет протекать на основе органического включения в него системы визуальных средств обучения, обеспечивающих качественную семантизацию, автоматизацию лексического материала и перенос сформированных навыков в условиях реального общения (т.е. их включение в структуру коммуникативной компетенции). Согласно терминологии Г.М. Коджаспировой, наглядность делится на виды:

- естественная, которая включает предметы объективной реальности;
- экспериментальная, предполагающая наличие проведения опытов или экспериментов;
- объемная, которая представляется в качестве макетов или фигур;
- изобразительная, представленная в виде картин, рисунков, фотографий;
- звукоизобразительная, включающая видеодемонстрирование со звуком;
- звуковая, передающая информацию только посредством аудио воспроизведения;
- символическая и графическая, где используются карты, схемы, графики, формулы;
- внутренняя, которая создается при помощи учительской речи.

На занятиях по русскому языку наиболее продуктивными мы находим естественную, изобразительную, звукоизобразительную символическую наглядность, которые ложатся в основу комплекса упражнений. Например, на начальном этапе мы использовали лото «Овощи и фрукты».

Вначале по картинкам учили названия плодов и ягод, затем студенты получали задание описать изображенный овощ или фрукт, далее условия задания менялись: необходимо было собрать набор карточек, чтобы «приготовить» блюдо, поэтапно описывая процесс приготовления. Так, осуществляя фундаментальный принцип «от простого к сложному», учитель формирует языковое значение объекта: предмет – признак – действие/качество. Вокруг каждого предмета-существительного концентрически выстраиваются синтагматически взаимодействующие с ним прилагательные и глаголы. В данном случае

на практике реализовывался принцип концентрации. Причём, если пользоваться терминологией технологических производств, эта концентрация носила как параллельный, так и параллельно-последовательный характер.

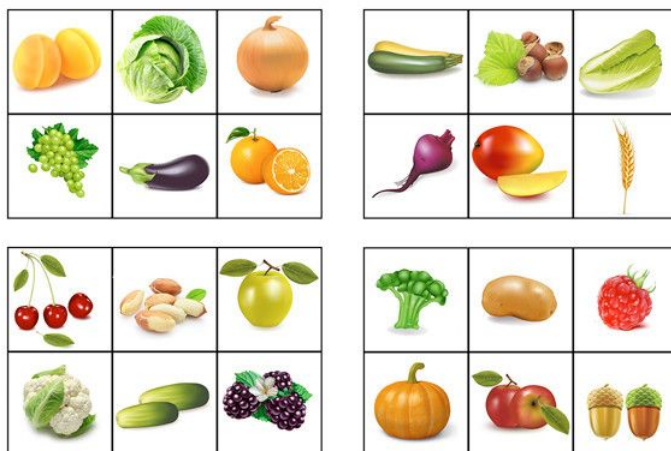


Рисунок 1. Лото "Овощи и фрукты"

Ведь обучающийся сначала определял характерные признаки предмета (в данном случае овоща, фрукта или ягоды). Например, апельсин (какой?) – круглый, оранжевый, сладкий, сочный и т.п. Называя признаки, студенты дают развёрнутую характеристику предмета действительности, описывая его с различных сторон. Например, цвет, форма, вкус, структура и т.п. Так создаётся статическое описание предмета. На помощь педагогу приходит изобразительная наглядность.

Следующим этапом становится освоение глагольных составляющих. При этом студент получает возможность рассказать как о своих действиях по отношению к плоду, так и о том, какие операции можно произвести с предметом. Таким образом происходит широкое включение в речь активных и пассивных конструкций, что свидетельствует о понимании сущности грамматической категории русского залога. Конечным продуктом данного этапа становится динамическое описание. Таким образом, работая над формированием активного словаря и его расширением, мы также решаем задачу освоения студентами функционально-смысловых типов речи и их разновидностей. В этой деятельности большую роль играет не только и не столько изобразительная наглядность, сколько внутренняя.

Далее мы приступаем к работе над прагматическим аспектом. Студенты учатся определять, какие продукты полезны и почему, формируют из своих суждений связный текст совершенно иного типа.

Это уже описание с элементом рассуждения, то есть качественно новый продукт речетворчества обучающегося.

Более того, составление «меню» и «рецептов» становится элементом работы по лингвострановедению. Друг от друга мы узнаём, чем принято завтракать в России и на родине студента, что едят на обед и какие традиции связаны с приёмом пищи. Так, например, китайские студенты высказывают восхищение и русскими продуктами, и русской кухней, говоря о том, что молочные продукты в России намного лучше, чем в Китае. А студенты из Туркменистана, напротив, говорят о том, что у них на родине фрукты и овощи существенно вкуснее.

Есть ещё одно важное преимущество у лексической работы подобного типа: она позволяет совершенствовать грамматические навыки обучающихся. Узнавая значительное количество существительных, ребята не только запоминают их, но и их грамматические признаки. В частности, родовую принадлежность.

По аналогичному принципу строится работа по освоению лексики, связанной с внешним видом человека: черты лица, части тела, одежда, обувь.



Рисунок 2. Предметы одежды, обуви

Однако в такой работе важным компонентом становится наглядность естественная. На начальном этапе ребята описывают лица присутствующих в аудитории, самих себя. Следующим шагом становится «выход в свет». Перед студентом ставится задача: в коридоре университета побеседовать с кем-то из обучающихся или преподавателей, рассмотреть, во что одет собеседник, и описать его внешний вид. Выполняя это упражнение, студенты повторяют этикетные формулы приветствия (в случае если беседуют с уже ранее знакомым человеком) и

знакомства (если знакомство происходит непосредственно в момент выполнения учебной задачи). Более того, совершенствуются механизмы зрительной памяти, позволяющие удержать образ человека в сознании, а затем уже описать его. Говоря о сопутствующих эффектах данной работы, заметим, что она позволяет продемонстрировать носителям языка, что в русском языке есть ряд существительных, употребляющихся только в форме единственного или только в форме множественного числа (брюки, колготки и др.). Не вводя в научный лексикон студентов термины *Singularia* и *Pluralia tantum*, мы, тем не менее, обозначаем их наличие в языке.

Здесь также оказывается интересным то, какие представления о внешней красоте имеются у представителей различных стран и этносов. Так, например, у студентов из Китайской Народной Республики неизменное восхищение вызывают светлые глаза, белая кожа и форма носа, типичные для россиян.

Вычленение в тексте языковых моделей и многократное построение аналогичных моделей по образцам активизирует процесс формирования грамматических навыков, которые вырабатываются на определенном лексическом материале. Упражнения по формированию автоматизма в употреблении языковых моделей, кроме того, способствуют выявлению и осознанию системности определенных языковых явлений на разных ярусах: лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом и др.

Такая работа формирует в языковой памяти обучающихся своего рода «банк» эталонных стереотипных грамматических сочетаний. Система эталонных грамматических сочетаний закрепляется в сознании и позволяет оценивать языковой фрагмент с позиций: «известное» / «неизвестное»; «типичное» / «нетипичное», «регулярное» / «нерегулярное» и т.д. Следовательно, в процессе многоаспектного подхода расширяется и углубляется зона известных стереотипных сочетаний, что дает возможность применять модели, используя новый лексический материал. При этом достижение важнейших образовательных целей (мотивация и интерес; скорость речевой реакции; критическое мышление; навыки коммуникации; развитие памяти, воображения, творческих способностей и т.д.) становится возможным благодаря использованию технологии анализа ресурсности, которая делает более эффективной аналитико-синтетическую переработку исходного художественного текста. Таким образом, данный подход позволяет преобразовать урок не только в процесс овладения определёнными знаниями о языке, но и в путь речевого, речемыслительного, духовного развития билингва в результате его

активной деятельности, результатом чего будет формирование соответствующих коммуникативных компетенций.

Методы и приемы наглядности представляют собой сложно структурированную систему, результирующий вектор которой приводит к интенсификации обучения. Применение этих методов и приемов способствует активизации формирования мотивационно-эмоциональной сферы личности. Это создает условия для развития познавательной деятельности через использование активных форм обучения, которые позволяют как чистым, так и смешанным билингвам осмыслить и преобразовать речевой опыт, в определенной мере сформировать навыки речевого общения: с одной стороны, довести до автоматизма употребление языковых формул и клише, с другой стороны, креативно использовать те или иные языковые средства в определенных речевых условиях. Применять наглядные методы и технологии рекомендуется как на уроках, так и во внеурочной деятельности: на факультативных занятиях, на занятиях кружка, интенсивного курса, школ выходного дня, летнего лагеря и т.д.

Список литературы

1. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154.
2. Деньгина Т.В., Чернова Л.В. Проблемы формирования коммуникативной компетенции школьника. – Армавир, 2014.
3. Дорофеева О.А., Садовская И.С. Работа по грамматике русского языка на материале мультипликации (мультфильм «Чуня») // Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом (16 февраля 2018 г.) / Под общей ред. И.А. Пугачёва. - Москва: РУДН, 2018. - 248 с. - С. 113-121.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. – М., 2004. – С. 311.
5. Ладыженская Т.А. Модернизация образования и риторика // Русская словесность. – 2005. – № 3. – С. 64-66.
6. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб: Питер, 2006. - С.227-229.

Материалы стендовых докладов
МАТЕРИАЛЫ СТЕНДОВЫХ ДОКЛАДОВ

**РКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ КАК ОДНО ИЗ
НАПРАВЛЕНИЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ФПКП
РКИ РУДН**

Бальхина Т.М.

*доктор пед. наук, профессор, научный руководитель ФПКП РКИ
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: fpkprki@rudn.ru*

Юрманова С.А.

*канд. пед. наук, доцент, декан ФПКП РКИ
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: yurmanova_sa@rudn.ru*

Нетёсина М.С.

*канд. пед. наук, доцент, и.о. зав. кафедрой лингводидактики и тестологии
Факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: netesina_ms@rudn.ru*

Кролевецкая И.В.

*зав. лабораторией разработки инновационных проектов ФПКП РКИ
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: krolevetskaya_iv@rudn.ru*

Соловьёва Ю.С.

*ассистент кафедры лингводидактики и тестологии
Факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: solovyeva-yus@rudn.ru*

Свиридова А.Э.

*канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и тестологии
Факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: sviridova-ae@rudn.ru*

Аннотация: В статье представлено направление научно-методических школ ФПКП РКИ РУДН, связанное с обучением русскому языку/ на русском языке детей мигрантов, билингвов. Рассматриваются программы дополнительного образования данной предметной области, электронные средства обучения, созданные на факультете, ежегодный семинар для учителей полиэтнических классов – как средства реализации указанного научно-методического направления.

Ключевые слова: научно-методическая школа ФПКП РКИ РУДН, программы обучения для школьных учителей полиэтнических классов, электронные тренажёры и игры, семинар для учителей полиэтнических классов.

Проблематика одной из научно-методических школ факультета связана с поиском оптимальных методик обучения мигрантов, детей мигрантов, которые являются особым типом

учащихся с точки зрения лингводидактики [2]. Характеристики, включаемые в **социолингвистический портрет** (социокультурная, социо- и психолингвистическая, а также языковая компетенция) **мигранта** в большой степени зависят от выделяемых нами (вслед за В.А. Ионцевым, В.И. Мукомелем и др.) параметров миграции: наличия и уровня образования, профессии, цели приезда, срока пребывания в России, опыта обучения и пр. (о чём мы уже писали, например, в [4]).

- ✓ Можно разделить учащихся на группы в зависимости от **исходного уровня знания ими русского языка** и особенностей этого знания.
- ✓ Неодинаковы и традиционные **системы, методы, методики обучения в странах**, откуда приехали мигранты.
- ✓ **Уровень владения русским языком**, а также **опыт изучения языков** у этих групп учащихся очень разный.
- ✓ У многих уже сформированы **ошибочные речевые навыки**.
- ✓ Большинство **не имеет навыков изучения иностранного языка и знаний о системе своего родного языка**.

Именно поэтому при обучении мигрантов целесообразно использовать **методы, развивающие аналитическое, критическое и эвристическое мышление** [1].

Открыты **новые программы обучения для школьных учителей полиэтнических классов «Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности»** (<http://rusist24.ru/index.php/obuchenie/kursi/983-sotsiokulturnaya-adaptatsiya-detej-migrantov-sredstvami-russkogo-yazyka-v-urochnoj-deyatelnosti-2.html>) и **«Особенности использования русского языка в преподавании других учебных предметов учащимся средней (полной) общеобразовательной школы с полиэтническим составом»** (<http://rusist24.ru/index.php>).

Русист Портал развития и продвижения русского языка

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕКТЫ

008 / 124

УЧЕБНИК

Материалы для аттестации

Материалы

Русист Портал развития и продвижения русского языка в се

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕКТЫ

Особенности использования русского языка в преподавании других учебных предметов учащимся средней общеобразовательной школы с полиэтническим составом

Для кого: курс предназначен для лиц, имеющих высшее педагогическое образование (учителей-предметников средней общеобразовательной школы)

Форма обучения: очная

Срок обучения: 18 зачетных часов

Стоимость: 10 000 руб.

Даты проведения: 15 - 17 марта

[оставить заявку](#)

Цель обучения - получение дополнительных компетенций в области эффективного использования русского языка в преподавании других учебных предметов

В ходе курса освещаются вопросы технологий и методики работы с детьми, слабо владеющими русским языком, использование русского языка как средства

В рамках курсов ПК рассматривается проблема выбора методик обучения детей мигрантов: русский язык как родной, как иностранный, как второй. Подходы и методы преподавания русского языка как второго в полиэтническом классе позволяют учитывать: разновидности билингвизма и их учёт в обучении детей мигрантов русскому языку и межкультурному взаимодействию; родной язык учащихся; симметрию и асимметрию компетенций при пользовании русским языком детьми мигрантов; условия социокультурной адаптации детей мигрантов средствами языка в урочной деятельности (педагогическое взаимодействие, качество речи педагога и пр.); роль педагогического взаимодействия на уроке русского языка как условие социокультурной адаптации детей мигрантов; условия обучения (включение детей мигрантов в русскоязычный класс/полностью не русскоязычный класс; на уроке/факультативно).

На занятиях по названным программам описываются: методы и принципы обучения русскому языку как второму и частные приёмы обучения; стратегии и тактики обучения детей мигрантов русскому языку как второму; приёмы народной педагогики в условиях полиэтнического класса. **Учащиеся вместе с педагогами** рассматривают традиции и инновации в обучении мигрантов: кластер, работа в малых группах, ИНСЕРТ, игровые методики, исследовательская лингводидактика и др., – с точки зрения педагогического взаимодействия. **В рамках повышения квалификации** анализируются: социокультурная компетенция и её содержание (правила и нормы социального поведения, страноведческие сведения о России, социальные условности и ритуалы); социолингвистическая компетенция (обращение, представление, приветствие и т.д.); этнолингвистическая компетенция, приёмы и средства формирования этнокультурной осведомлённости детей мигрантов в условиях полиэтнического класса.

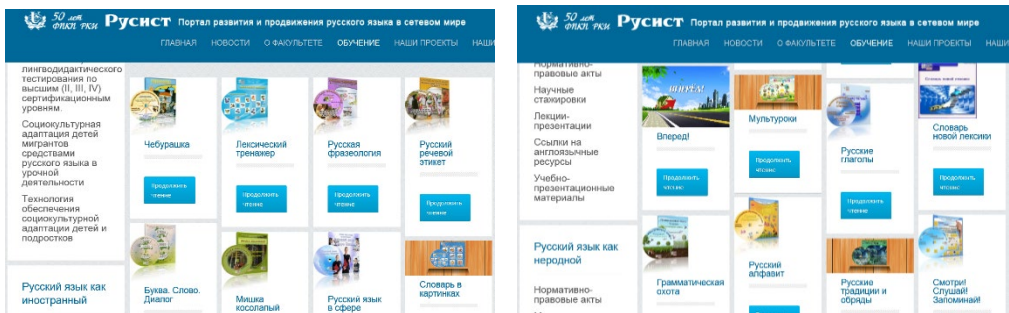
Особое место в новых программах занимают вопросы лингводидактического сопровождения общеобразовательных дисциплин [7]. Хорошее знание русского языка как объективная предпосылка успешной социокультурной адаптации детей мигрантов, достигается прогнозированием трудностей усвоения русского языка и общеобразовательных дисциплин учащимися, для которых русский язык является вторым/неродным; особой работой со словарём; использованием объяснительной модели выбора русского глагольного вида; приёмами «скрытого» ознакомления с законами конструирования русских предложений (предметный, глагольный, ситуативный); работой с цифрами и числами.

Таким образом, социокультурная адаптация и социализация становятся результатом **использования комплекса подходов в обучении русскому языку.**

Обучение по программам прошли учителя ряда московских школ.

На факультете активно ведется разработка электронных средств обучения русскому языку как родному, как второму, как иностранному [8]. В число задач Лабораторий, а также кафедры лингводидактики и тестологии включена разработка и создание мультимедийной лингводидактической продукции для детей мигрантов, мигрантов. В этом направлении создаются и внедряются в практику *электронные учебники, мобильные тренажеры, электронные тесты, методические пособия, электронные словари, обучающие электронные игры, мультимедийные учебные комплексы, обучающие видеофильмы по русскому языку для использования в электронном формате («Как научить языку быстро», «Тесты по звучащей речи», «Русские буквы» и т.д.).*

Используются формы представления материала: система интерактивных окон, интерактивные иллюстрированные задания. Сценарии учебных модулей основаны на гипертексте, что создает комфортную обучающую среду. Опыт сотрудников Лабораторий позволил **включить в программы курсов повышения квалификации лекции** не только по применению мультимедийного и компьютерного лингводидактического продукта, но и **по созданию** такового. В помощь преподавателям предлагается большой выбор различных прикладных программ для упрощения работы с учащимися [3].



Наша цель – создавать условия для **эффективного повышения квалификации педагога-русиста XXI века**, сочетать в своей работе **уважение к традициям с разработкой новаторских идей**, а также готовность экспериментировать и всемерно способствовать решению задач просвещения, распространения и популяризации русского языка и культуры [5].

В ряду научных мероприятий, организуемых факультетом и ставших ежегодными, – семинар для учителей полиэтнических классов.

50 лет ФКП РКИ Русист Портал развития и продвижения русского языка в сетевом формате

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕКТЫ КОНТАКТЫ

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целью программы является совершенствование профессиональных компетенций учителей в области социокультурной адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности. Курс предназначен для лиц, работающих с детьми мигрантов. Курс построен с опорой на традиционные и инновационные научные и методические теории обучения и воспитания с использованием современных средств обучения.

18 часов 10 000 рублей

Всероссийский научно-практический семинар для учителей

ЕЖЕГОДНЫЙ ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ

Цит
Истин
немьс
И. Плу
Язык
увадан
распу

Ежегодный **ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ** проводится в рамках разработанного научно-методической школой ФКП РКИ РУДН направления, связанного с методикой обучения школьных учителей, которые работают с детьми мигрантов и новых соотечественников. Актуальность тематики для российских школ и педагогов обусловлена увеличением количества учебных коллективов, где наравне с российскими школьниками учатся дети мигрантов, дети-билингвы. Мероприятие адресовано специалистам в области преподавания русского языка и иных предметов, работающим в поликультурном классе.

Цель – обмен опытом, приращение знаний, совершенствование профессиональных компетенций участников в области социокультурной адаптации обучающихся детей мигрантов, детей-билингвов средствами русского языка в урочной деятельности.

Тематика семинара не случайна и традиционно включает следующие вопросы.

- ✓ Подходы к преподаванию русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся: традиции и новации.
- ✓ Методы и приемы обучения русскому языку в полиэтническом классе.

- ✓ Условия успешной социокультурной адаптации билингвов, детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности.
- ✓ Лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин как фактор формирования образовательной среды.
- ✓ Проблемы культурно-языковой адаптации детей мигрантов.
- ✓ Психологические основы личностного включения в российский социум.
- ✓ Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку как средство социализации.

Традиционным стал формат семинара и порядок выступлений участников: основополагающие доклады на Пленарном заседании; практико-ориентированные материалы Круглого стола, представленные учителями школ, молодыми исследователями; Стендовые доклады сотрудников ФПКП РКИ РУДН.

На **Пленарном заседании** рассматриваются традиционные и новые подходы к преподаванию русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся.

В рамках секционных заседаний и **Круглого стола** участники научного мероприятия обсуждают методы и приемы обучения русскому языку в полиэтническом классе, обмениваются опытом успешной социокультурной адаптации билингвов, детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности. Особое направление в работе семинара составляет проблематика лингводидактического сопровождения общеобразовательных дисциплин. Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку как средству социализации также традиционно является предметом обсуждения специалистов – российских и зарубежных учёных и практиков.

Формы участия в семинаре: очная; очно-дистанционная (подключение по Skype). Формат выступлений: доклад – до 20 минут, сообщение – 7-10 минут.

Каждый год факультет приглашает учёных, педагогов к **обсуждению и обмену научными теориями, концепциями, гипотезами, педагогическими идеями, подходами, уникальным опытом преподавания в полиэтническом классе.**

Так, участниками **Первого Всероссийского семинара**, состоявшегося 16 февраля 2018 года, стали представители вузов, школ и других образовательных организаций России, Казахстана, Армении. Широка российская география Первого семинара: **Москва, Оренбург, Новосибирск, Санкт-Петербург, Белгород** и др. Прозвучали выступления учёных ведущих вузов, среди которых профессора МГУ имени М.В. Ломоносова, Сибирский федеральный университет,

**Новосибирский государственный технический университет,
Московский государственный технический университет им. Н.Э.
Баумана, Московский государственный педагогический университет.**

Результатом мероприятия стал «Сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся», включивший 29 статей и составивший 248 страниц.

Русист Портал развития и продвижения русского языка в се

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕ


В сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтничным составом учащихся, вошли материалы докладов участников семинара, проведенного в РУДН 16 февраля 2018 г., собравшего участников из разных городов России и зарубежных стран.

Тематика семинара связана с научно-методическими направлениями работы ФПКП РКИ и процессами, происходящими в последнее десятилетие в Российской Федерации.

Расположение материалов в сборнике повторяет порядок выступлений на семинаре: основополагающие доклады на Пленарном заседании; практико-ориентированные материалы Круглого стола, представленные учителями школ и колледжей Москвы, Тулы, Армавира, молодыми исследователями; Стендовые доклады сотрудников ФПКП РКИ РУДН.

Сборник материалов адресован широкому кругу специалистов.

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ
СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ**



**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА ДЛЯ
УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В
КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ**
Под общей редакцией И.А. Пугачева

Тип: сборник трудов конференции Язык: русский ISBN: 978-5-209-08374-0
Год издания: 2018 Число страниц: 248
Издательство: Российский университет дружбы народов (РУДН) (Москва)
УДК: 373:325:316(063)

**НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
e LIBRARY.RU**

КОНФЕРЕНЦИЯ:
ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ
Москва, 16 февраля 2018 г.
Организаторы: Российский университет дружбы народов

АННОТАЦИЯ:
В сборник вошли материалы докладов участников семинара, проведенного в РУДН 16 февраля 2018 г., собравшего участников из разных городов России и зарубежных стран. Тематика семинара связана с научно-методическими направлениями работы ФПКП РКИ и процессами, происходящими в последнее десятилетие в Российской Федерации. Расположение материалов в сборнике повторяет порядок выступлений на семинаре: основополагающие доклады на Пленарном заседании; практико-ориентированные материалы Круглого стола, представленные учителями школ и колледжей Москвы, Тулы, Армавира, молодыми исследователями; стендовые доклады сотрудников ФПКП РКИ РУДН. Сборник материалов адресован широкому кругу специалистов.



В 2019 году тематикой Второго семинара (14 марта) стали общие и частные вопросы интеграции и адаптации детей мигрантов, билингвов в

Материалы стендовых докладов

принимающее общество; проблемы формирования поликультурного пространства российской школы; вопросы обучения русскому языку в полиэтническом классе; средства социокультурной адаптации детей мигрантов в контексте основного и дополнительного образования; подходы, методы и приёмы обучения детей с неродным русским языком в начальной школе.



В режиме Круглого стола педагоги из различных учебных заведений (Воскресная армянская школа имени Месропа Маштоца город Домодедово; АНОО "Лицей "Ковчег-XXI". Проект "Перелетные дети"; Школа 2120; Московская область городской округ Домодедово Чурилковская СОШ; г. Домодедово МАОУ Домодедовская СОШ 6; Школа № 460; "Школа №1583 им. К.А. Керимова"; МАУ ДПО "Центр развития образования" Управления образования Администрации г.о. Домодедово; колледж при Тульском институте ВГУЮ (РПА Минюста РФ) и др.) обменялись мнениями по тематике семинара в рамках секций:

- ✓ Проблемы формирования поликультурного пространства российской школы.
- ✓ Вопросы обучения русскому языку в полиэтническом классе.
- ✓ Средства социокультурной адаптации детей мигрантов в контексте основного и дополнительного образования.
- ✓ Подходы, методы и приёмы обучения детей с неродным русским языком в начальной школе.

Участники семинара – всего более 50 человек – отметили **актуальность** данного мероприятия, важность иметь **площадку для обсуждения проблем** преподавания русского языка и на русском языке в полиэтнических классах, обмена опытом, теориями, концепциями, выработки общих стратегий решения существующих в данный момент методических и организационных вопросов в рамках указанной проблематики, а также обозначили целесообразность **создания Всероссийской научно-педагогической ассоциации «Русский язык в условиях культурно-языкового многообразия современной России»**, координатором работы которой стал бы РУДН.

И, конечно, ФПКП РКИ РУДН осуществляет комплексную деятельность по поддержке и продвижению русского языка в мире. За последние 5 лет факультетом было реализовано несколько крупных международных образовательных проектов в и вне России, инициированных Министерством образования и науки Российской Федерации, Россотрудничеством, Департаментом образования г. Москвы в рамках международного гуманитарного сотрудничества [6]. Значительная часть вопросов, решаемых в рамках таких проектов, также связана с **обучением русскому языку/ на русском языке в полиэтнических классах**, в частности с проблемами преподавания русского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проживающих за рубежом. Одним из таких мероприятий стал Пилотный проект «Факел русского языка на Великом шелковом пути», включавший успешно прошедший творческий конкурс «Я – наследник двух культур» **для билингвальной аудитории** (учащихся старших классов и студентов – носителей русского языка как одного из родных языков).

Актуальность и востребованность этого направления аргументируют продолжение и масштабирование деятельности факультета, посвящённой научно-методическому и методическому обеспечению процесса адаптации и интеграции детей мигрантов в российскую образовательную систему, их социализации в российском обществе.

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А., Аббасова А.А., Федоренков А.Д. Исследовательская лингводидактика по русскому языку: теория, практика, инновации. Москва, 2016. 598 с.
2. Балыхина Т.М., Хилькевич С.В., Калинина Ю.М., Кролевецкая И.В., Нетёсина М.С., Федоренков А.Д., Юрманова С.А. Глава 1. Научно-методические школы ФПК / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история,

- современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. С. 8-28.
3. Кролевецкая И.В. Глава 10. Современные возможности создания электронных обучающих курсов / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. С. 126-142.
 4. Нетёсина М.С. Актуальные вопросы социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся Под общей редакцией И.А. Пугачева . 2018. С. 199-208.
 5. Пугачёв И.А., Балыхина Т.М., Хилькевич С.В. Инновации в преподавании русского языка как государственного в полиэтнической учебной аудитории / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 168-177.
 6. Пугачев И.А., Хилькевич С.В., Юрманова С.А. Международные образовательные проекты факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного российского университета дружбы народов / Международная образовательная деятельность как фактор развития и сотрудничества высших учебных заведений в современном поликультурном мире Материалы международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.Ю. Перова. 2018. С. 51-57.
 7. Юрманова С.А. Методические основы эффективного использования русского языка для преподавания различных предметов в полиэтнической образовательной среде / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 209-217.
 8. Юрманова С.А., Кролевецкая И.В., Федоренков А.Д. Алгеброй гармонию проверим: электронные тренажеры в обучении детей-билинггов русскому языку / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных

Материалы стендовых докладов
организаций, работающих в классах с полиэтническим составом
учащихся Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 218-233.

**К ВОПРОСУ О ЦЕЛЯХ И ПЕРСПЕКТИВАХ
ПРОХОЖДЕНИЯ РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ГРАЖДАН
(ВЗРОСЛЫМИ И ДЕТЬМИ) ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО
ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ ЗА ПРЕДЕЛАМИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(ИЗ ОПЫТА КАЗАХСТАНА)**

Аульбекова Гульнара Дюсейновна
редактор республиканского научно-методического журнала
«Русский язык в казахстанской школе»
e-mail: gaulbekova@gmail.com

Куликова Екатерина Юрьевна
директор Международного центра тестирования ФПКП РКИ РУДН,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: kulikova_yeyu@rudn.university

Китаева Майя Валерьевна
специалист I категории Международного центра тестирования ФПКП РКИ
РУДН,
ассистент кафедры лингводидактики и тестологии ФПКП РКИ РУДН,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: kitaeva_mv@pfur.ru

Аннотация: В статье описываются цели и перспективы тестирования взрослыми и детьми категории мигранты за пределами России. Рассматривается опыт Центра тестирования Казахстана. Приводится классификация тестируемых. Делается вывод об актуальном направлении в обучении и диагностировании детей мигрантов – разработке, апробации и внедрении разноцелевых тестов по русскому языку.

Ключевые слова: тестирование разных категорий граждан, тестирование детей мигрантов, тестовые материалы для Центров тестирования на месте проживания вне России.

В современном мире процессы, связанные с формированием глобального информационного пространства, модернизации структуры мирового сообщества, создают новые условия для развития партнерских отношений в области экономики, культуры, образования.

В конце 20 века после обретения Казахстаном суверенитета русское население республики стало выезжать в Россию на постоянное место жительства и, приезжая в Россию, русские по национальности люди должны проходить **обязательное тестирование на знание русского языка как иностранного на базовом уровне** для подтверждения уровня владения русским языком для **получения российского гражданства.**

Материалы стендовых докладов

Помимо этого, в результате тесного и разностороннего сотрудничества России и Казахстана у казахских студентов отмечается большой интерес к получению образования в условиях культуры изучаемого языка, т.е. в российских вузах, а для этого необходим сертификат Первого сертификационного уровня владения языком.

С целью оказания помощи гражданам Казахстана в прохождении тестирования по РКИ в г. Алматы был создан локальный центр «Базис-Education», который является самостоятельной независимой организацией и сотрудничает с Российским университетом дружбы народов. Тестирование проходит в г. Алматы при непосредственном участии сертифицированных тестов из РУДН.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР ТЕСТИРОВАНИЯ РУДН

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР

ГРАЖДАНСТВО РФ

ТЕСТИРОВАНИЕ НА ВЖ

ТЕСТИРОВАНИЕ НА РВП

ТЕСТИРОВАНИЕ НА ПАТЕНТ

ТРКИ (УРОВНИ)

ПРОБНЫЕ ТЕСТЫ

РАСПИСАНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ | СТОИМОСТЬ ТЕСТИРОВАНИЯ | КАК ДОБРАТЬСЯ | НОВОСТИ | ЗАДАТЬ ВОПРОС

ТЕСТИРОВАНИЕ НА ГРАЖДАНСТВО РФ
Понедельник, Вторник, Среда, Четверг, Пятница: - 9:30 и 14:00
Суббота - 9:00
Стоимость тестирования - 6000 РУБЛЕЙ

ТЕСТИРОВАНИЕ ДЛЯ РВП И ВЖ
Понедельник, Вторник, Среда, Четверг, Пятница 10:00 и 15:00
Суббота 9:30
Стоимость тестирования - 4800 РУБЛЕЙ

ТЕСТИРОВАНИЕ ДЛЯ ПАТЕНТА/РАЗРЕШЕНИЯ НА РАБОТУ
Понедельник, Вторник, Среда, Четверг, Пятница 10:00 и 15:00
Суббота 9:30
Стоимость тестирования - 4500 РУБЛЕЙ

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО СЕРТИФИКАЦИОННЫМ УРОВНЯМ ПО ЯЗЫКУ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР ТЕСТИРОВАНИЯ
МЦТ РУДН ФПКП РКИ
ул. Миклухо-Маклая д.10 корп.2 (Гумсоц)

гор.тел: 8 (499) 936 85 89
моб.тел: 8 926 952 94 07

адрес электронной почты
mct@rudn.university

ТЕСТИРОВАНИЕ ПРОХОДИТ БЕЗ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ЗАПИСИ!

Расписание работы в майские праздники:

27 и 29 апреля - центр работает по обычному расписанию

30 апреля - экзамен в 9:30 (гражданство) и в 10:00 (рвп, вж, патент), выдача до 16:00.

Итерактивная карта тестирования по странам

КАРТА ТЕСТИРОВАНИЯ МЦТ ПО СТРАНАМ

Утверждение Указами Президента Российской Федерации от 14 ноября 2002 г. № 1229-03 утверждения Положения о порядке зачисления в Российскую Федерацию...

Федеральный закон Российской Федерации от 31 мая 2000 г. № 82-ФЗ «О гражданстве Российской Федерации...

Федеральный закон Российской Федерации от 25 июля 2002 года № 115-ФЗ «О правах положения иностранцев граждан в Российской Федерации...

Федеральный закон Российской Федерации от 20 апреля 2014 г. № 74-ФЗ «О правах граждан в Российской Федерации...

Приказы Минобрнауки России:

- Приказ от 21 августа 2014 г. № 1868-05 утверждения Порядка и критериев выбора...
- Приказ от 21 августа 2014 г. № 1825-05 утверждению порядка проведения...
- Приказ от 21 августа 2014 г. № 1825-05 утверждению порядка выдачи...
- Приказ от 21 августа 2014 г. № 1867-05 утверждению формы...
- Приказ от 21 августа 2014 г. № 1183-05 утверждению Порядка и критериев...
- Приказ от 24 августа 2014 г. № 1134-05 утверждению формы...
- Приказ от 23 августа 2014 г. № 1156-05 утверждению формы...
- Приказ от 30 декабря 2014 г. № 1553-05 утверждению перечня...
- Приказ от 30 декабря 2014 г. № 1554-05 созданию комиссии...

Постановление Правительства Российской Федерации от 26 августа 2014 г. № 740-ПП утверждению...

Постановление Правительства Российской Федерации от 26 августа 2014 г. № 740-ПП утверждению...

КАРТА ТЕСТИРОВАНИЯ МЦТ ПО СТРАНАМ



Казахстан

Общеизвестно, что тест по русскому языку в формате лингводидактического тестирования состоит из пяти частей-субтестов:

«Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение», «Лексика. Грамматика».

Именно такой тест является обязательным для любого инофона, который желает получить российское гражданство. Для участников тестирования, которые, как мы уже говорили выше, являются обычными **носителями языка**, становится **открытием**, что им приходится **показывать свои знания в непривычном виде**. Они предъявляют язык не как систему, а как умение пользоваться им в различных ситуациях общения в устной и письменной форме. Главный показатель уровня владения языком – это использование языка как инструмента и орудия общения и выражения мысли. Общение на русском языке предполагает активное использование его уже в процессе усвоения для устного и письменного обмена мнениями и мыслями.

Конечно же, минимум теоретических сведений участникам необходим, чтобы переносить сформированные навыки и умения в измененные условия. Большую роль играют и **возраст**, и **уровень образования**.

При прохождении тестирования происходит обобщение – построение целого из изученных ранее относительно изолированных друг от друга однородных языковых фактов, которые являются элементами системы языка. Все это происходит в процессе непосредственного пользования языком.

В настоящее время российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку включает шесть уровней владения. Каждый из уровней свидетельствует об определенной степени сформированности коммуникативных навыков и умений.

Сертификат **элементарного уровня** свидетельствует о том, что кандидат способен удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций повседневного общения.

Базовый уровень свидетельствует о начальном уровне коммуникативной компетенции, подтверждает то, что кандидат может удовлетворять основные (базовые) коммуникативные потребности в бытовой, общекультурной сферах общения.

Наличие сертификата **Первого сертификационного уровня** владения языком необходимо для поступления в вузы России и свидетельствует о способности кандидата удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями русского языка.

Второй сертификационный уровень позволяет общаться в достаточно широком круге ситуаций культурной, учебной и

профессиональной сфер общения, а также вести профессиональную деятельность на русском языке в системе курсового обучения, в качестве специалиста гуманитарного (за исключением филологического), инженерно-технического, естественнонаучного профилей. Сертификат необходим для получения диплома бакалавра-нефилолога. Предоставляет возможность поступать в магистратуру российского вуза.

Сертификат **Третьего сертификационного уровня** свидетельствует о высоком уровне коммуникативной компетенции во всех сферах общения; позволяет свободно общаться во всех сферах коммуникации, вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста-филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера, работающего в русскоязычном коллективе. Сертификат необходим для получения диплома бакалавра, специалиста, магистра перечисленных выше специальностей (за исключением специалистов и магистров филологов-русистов, для которых данный экзамен является промежуточным).

Самый высокий уровень владения языком – **Четвертый сертификационный уровень**. Сертификат этого уровня свидетельствует о свободном владении русским языком. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома специалиста и магистра филолога-русиста, кандидата филологических наук, а также кандидата педагогических наук по специальности «Теория обучения и воспитания» (русский язык как иностранный), предоставляет право на все виды преподавательской и научно-исследовательской деятельности в сфере русского языка.

В центре «Базис-Education» с сентября 2016 года по апрель 2018 года было проведено 12 тестирований. **Тестируемых** можно было разделить на **три категории**:

- участники, проходившие тестирование на **базовом уровне для получения гражданства РФ**;
- иностранные граждане, **работающие в российских компаниях**, где требуется определенный уровень владения русским языком;
- иностранные учащиеся (корейцы), живущие с родителями в Казахстане и желающие **обучаться русской филологии** в университете Сеула.

Тесное сотрудничество с Международным центром тестирования РКИ Российского университета дружбы народов позволяет **казахстанцам пройти тестирование по русскому языку, не выезжая за пределы РК** и получая при этом **высококвалифицированные образовательные услуги**.

Если рассматривать вопрос тестирования **русских по национальности детей, приезжающих в Россию на постоянное место жительства с родителями**, то они тоже могут быть подвергнуты **тестированию для принятия в общеобразовательное учреждение** – школу (в начальные, средние или старшие классы), техникум и пр. Такие дети, прожившие большую часть – если не всю – жизни в Республике Казахстан, вероятно, обладают разными, возможно даже частичными, компетенциями при общении на русском (родном, но, вполне может быть, забытом) языке. И в России они получают **статус детей мигрантов**, независимо от хорошего/ плохого владения русским языком.

На сегодняшний день необходимым условием работы с детьми мигрантами в Российской Федерации специалисты считают создание **системы диагностики уровня владения русским языком данной категорией детей при их зачислении в образовательное учреждение** [1, 3, 4]. Самое частое предложение педагогов – обязательное тестирование или собеседование для детей мигрантов при приеме в школу.

Такое тестирование вполне может стать частью работы уже существующих вне России **местных Центров**, и этот вопрос, думается, целесообразно было бы предложить к обсуждению научной и педагогической общественности.

По данным Информационного агентства «Фергана.Ру», в московских школах хотят ввести вступительное тестирование для мигрантов на знание языка [2]. Тестирование поможет решить проблему так называемых *мигрантских* школ. Детей, плохо говорящих по-русски, планируют направлять на спецкурсы для изучения языка и особенностей культуры. Рядом экспертов разработаны **вступительные тесты для детей мигрантов** (трёх уровней сложности: для учеников начальной, средней школы и старшеклассников). Задания тоже разнятся по уровням сложности – от рассказа, откуда школьник родом и как зовут родителей до ответа, где находится Кремль, подбора синонимов и антонимов к разным словам, демонстрации знания русских пословиц и поговорок.

Среди **основных сложностей** при проведении **диагностики детей**, не владеющих русским языком, специалисты – школьные педагоги и преподаватели вузов, исследующие эту проблему, указывают следующие (например, [5]): отсутствие единых

- критериев оценки и диагностирования уровня владения русским языком;
- системы стандартов и критериев владения русским языком;
- диагностического инструментария, направленного на выявление уровня знания русского языка.

Для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию, помимо определения единых критериев уровня знания русского языка для детей, не в полной мере владеющих языком, называют следующие **условия**:

- создание единого консультационно-диагностического центра для детей, не владеющих русским языком на базе образовательного учреждения;
- разработку, апробацию и внедрение в практику работы образовательных учреждений диагностического инструментария, направленного на выявление уровня знания русского языка детьми-мигрантами;
- развитие системы методического сопровождения всех участников образовательного процесса в условиях поликультурной среды.

С целью определения критериев единой системы диагностики, а также уровней владения языком в качестве основы специалистами признаётся возможность использования государственного стандарта по русскому как иностранному

Вместе с тем решения по ликвидации проблемы обучения детей, не в полной мере владеющих русским языком, необходимо регулировать не только основным российским законодательством, определяющим статус иностранных граждан в стране. Такова ситуация с рассматриваемой нами категорией детей русских по национальности граждан Казахстана, членов которой *мигрантами* можно назвать **условно**. Кстати, в эту группу войдут и дети граждан российского государства, жители разных стран СНГ.

В силу различия программной составляющей обучения, а также преобладанием в системе обучения и общения родного языка, уровень подготовки данной категории детей по русскому языку бывает очень низкий. Поэтому работа с детьми, для которых русский язык не является родным, должна начинаться, прежде всего, с диагностики и определения уровня знания государственного русского языка согласно утвержденной классификации и критериям. Важно и своевременное выявление семей с приоритетным использованием родного языка, создание мотивирующей основы, работа с родителями и детьми, вновь приступающим к школьному обучению. На сегодняшний день **актуальным направлением** в обучении и **диагностировании детей мигрантов** должна стать разработка, апробация и внедрение тестов по русскому языку, созданных специально для данной группы лиц и а) используемых самими **школами**, принимающими на обучение таких детей; б) применяемых **Центрами тестирования на месте проживания**, т.е. ещё до приезда в Россию.

Список литературы

1. Кудрявцева Е.Л. Road card bilingual: интегративный инструмент целевого психолого- и методико-педагогического сопровождения билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. ;4. С. 138-141.
2. Сайт Информационного агентства «Фергана.Ру» <http://www.migrant-help.org/node/49> (дата обращения 11.04.2019г.)
3. Смирнова Н.Л., Юшкова Н.А. Диагностика двуязычных детей на наличие и уровень сбалансированности билингвизма в контексте формирования вторичной языковой личности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 71-82.
4. Хамраева Е.А. Система диагностических измерителей по русскому языку и развитию речи для детей-билингвов / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 82-93.
5. Холматова Н.В. Проблемы диагностики детей, не владеющих русским языком <https://infourok.ru/problemi-diagnostiki-deteymigrantov-ne-vladeyuschih-russkim-yazikom-688573.html> (дата обращения 08.04.2019г.)

К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Юрманова С.А.

канд. пед. наук, доцент, декан ФПКП РКИ

Российского университета дружбы народов, Москва, Россия

e-mail: yurmanova_sa@rudn.ru

Аннотация: Предметом рассмотрения в статье является формирование у учащихся полиэтнического класса, слабо владеющих русским языком, предметно-языковой компетенции. Предложена общая модель пропедевтической работы, направленной на снятие языковых трудностей при работе с предметными учебными материалами у учащихся, слабо владеющих русским языком.

Ключевые слова: усвоение предметного учебного материала, развитие языковой компетенции учащегося в той или иной предметной области.

Обучение на русском языке в российской школе предполагает применение языковой компетенции в рамках любой изучаемой дисциплины. Так, ФГОС «Основное общее образование (5 – 9 кл.)» среди

метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования называет, например, следующие:

- умение определять понятия, (...) строить логическое рассуждение;

- смысловое чтение;

- владение устной и письменной речью [7].

В описании предметных результатов также отражены языковые аспекты деятельности, связанной с той или иной изучаемой дисциплиной, например:

- развитие умений работать с учебным математическим текстом (...извлекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли с применением математической терминологии и символики; овладение геометрическим языком; развитие умения использовать его для описания предметов окружающего мира (Предметные результаты изучения предметной области «Математика и информатика»);

- формирование умений (...) объяснять причины многообразия веществ, зависимость их свойств от состава и строения, а также зависимость применения веществ от их свойств (Изучение предметной области «Естественнонаучные предметы», Химия).

Учебные материалы, представленные в печатном виде (учебники, рабочие тетради, дидактические материалы и т.д.), призваны решать широкий круг образовательных задач: систематическое изложение теоретической и прикладной информации в определенной предметной области, формулирование заданий (как способствующее усвоению, закреплению пройденного материала, так и направленных на контроль сформированности той или иной предметной компетенции) и методические рекомендации по их выполнению. Очевидно, таким образом, что недостаточная сформированность у учащегося языковой компетенции – в частности, в плане чтения и понимания теоретического материала, заданий, прикладных рекомендаций и т.д. – негативно влияет на усвоение предметного учебного материала, затрудняет его закрепление и осуществление контрольных процедур.

Разумеется, наиболее методически оправданным и многократно апробированным способом решения проблемы является предварительная языковая подготовка учащихся, не владеющих в достаточной степени тем языком, на котором ведется учебный процесс. Именно таким путем строится обучение иностранных студентов в российских образовательных организациях высшего образования: абитуриенты зачисляются на подготовительное отделение вуза, где в течение года осваивают русский язык как в части общего владения, так и исходя из избранного

направления обучения в вузе (язык будущей специальности). Достаточным для поступления в вуз и обучения на русском языке является достижение абитуриентом за этот срок Первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным. Определение уровня осуществляется путем проведения сертификационного тестирования; требования, предъявляемые к тестируемому, представлены в соответствующих нормативно-методических изданиях, в частности: Требования по русскому языку как иностранному [6]; Лексический минимум по русскому языку как иностранному [5].

Однако система школьного обучения не предоставляет указанной возможности детям, слабо владеющим и даже вовсе не владеющим русским языком. По этой причине трудности в обучении неизбежно испытывает даже учащийся, имеющий достаточную подготовку в предметной области. Следовательно, к основной задаче учителя-предметника – обеспечить формирование предметной компетенции учащегося – прибавляется необходимость применения таких методических приемов, которые будут способствовать также развитию языковой компетенции учащегося в той или иной предметной области. При этом необходимо учитывать, что в традиционных учебных материалах элементов предметно-языковой работы практически не предусмотрено.

Рассмотрим следующий пример. Предметная область: естественные науки. Базовый школьный учебник: Габриелян О.С. Химия. Вводный курс. 7 класс.

Следует отметить, что указанный учебник представляет собой вводный курс, т.е. для его освоения не требуется предварительного формирования предметной компетенции.

Текст 1

§ 1. ХИМИЯ КАК ЧАСТЬ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ. ПРЕДМЕТ ХИМИИ

Человек связан с окружающим миром тысячами незримых нитей, и сам является частью его. Природа дает все необходимое для жизни человека, обеспечивает его повседневные потребности, дарит несказанное удовольствие от общения с ней.

Однако взаимоотношения человека с окружающей средой складываются очень непросто. С одной стороны, человек восторгается природой и воспевает ее в стихах, отражает природу на превосходных картинах и фотографиях (рис. 1).

Количественно представленный фрагмент может быть описан следующим образом: он содержит 4 предложения, 58 слов (46 без повторов), из которых 46 (39) знаменательных и 12 (7) служебных.

Лексический состав представленного фрагмента (знаменательные слова) совпадает с Лексическим минимумом Первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным, на 51 %.

Таблица 1

Лексический состав текстового материала в соотношении с Лексическим минимумом ТРКИ-I

<i>Входит в ЛМ</i>	<i>Не входит в ЛМ</i>	<i>Имеется в ЛМ в составе иной грамматической парадигмы либо в ином значении / употреблении</i>
весь давать дарить его (притяж.мест.) ее (притяж.мест.) жизнь картина мир один она очень природа сам стихи тысяча фотография часть человек являться	восторгаться взаимоотношения воспевать незримый несказанный нить обеспечивать общение окружающий отражать повседневный потребность превосходный связанный складываться	необходимый (в ЛМ: необходимо = надо, нужно) непросто (в ЛМ: простой) среда (в тексте: окружающая среда; в ЛМ: день недели) сторона (в тексте: в составе устойчивого сочетания «с одной стороны»; в ЛМ: в свободном значении) удовольствие (в тексте: в свободном значении; в ЛМ: только в составе выражения «с удовольствием»)

Требованиями к Первому сертификационному уровню владения РКИ (достижение которого позволяет учиться в российском вузе) установлено, что количество незнакомых слов в тексте для чтения не может превышать 5 – 7 %. Таким образом, понимание приведенного текста без предварительной лексической подготовки не только вряд ли

возможно для ученика седьмого класса, для которого русский язык не является родным, но даже далеко выходит за границы требований к абитуриенту-инофону.

Текст 2

1. Выберите правильное продолжение фразы: «Химия – это наука о...».

- а) живой природе;
- б) взаимоотношениях живых организмов друг с другом;
- в) законах движения;
- г) веществах, их свойствах и превращениях.

Текст 3

3. Сформулируйте определение понятия.

Вещество – это

Текст 4

8. С давних времен для письма использовали карандаши. Из кусочков мягкого минерала графита изготавливали палочки. Их обертывали в различный материал, чтобы не пачкать руки. Подпишите названия веществ, из которых изготовлен карандаш.

Рассмотрев формулировки учебных заданий в текстах 2 – 4 [2], приходим к тому же выводу: учащийся, слабо владеющий русским языком, окажется не в состоянии выполнить задания не в связи с отсутствием именно предметной компетенции, а по причине непонимания содержания заданий: «фраза», «определение понятия», «организмы», «вещества», «превращения» и т.д. – вся эта лексика не входит в обязательный состав даже для иностранного абитуриента, зачисляемого на первый курс российского вуза.

Исходя из сказанного, можно видеть, что, с одной стороны, отсутствие хотя бы минимального набора учебных материалов, направленных на снятие языковых трудностей в обучении неязыковым дисциплинам, затрудняет формирование у учащихся предметной компетенции; с другой стороны, разработка таких материалов является сложной задачей для учителя-предметника, не обладающего соответствующими лингвометодическими умениями.

Воспользовавшись приведенным текстом и другими материалами того же учебника, рассмотрим наиболее общую модель пропедевтической работы, направленной на снятие языковых трудностей при работе с предметными учебными материалами у учащихся, слабо владеющих русским языком.

1. Семантизация незнакомой лексики.

Для того чтобы представить учащимся лексические единицы, необходимые для понимания текста, используются разнообразные способы, среди которых:

- перевод (варианты: учитель, владеющий родным языком учащихся или языком-посредником, на уроке представляет учащимся список слов с переводом; список слов с переводом дается учащимся для предварительного самостоятельного ознакомления; учащимся предлагается список слов и задание по их переводу при помощи словаря);

- комментарий / объяснение (варианты: учитель на уроке объясняет учащимся значение незнакомого слова; незнакомые слова с объяснениями учащиеся получают для самостоятельного ознакомления в письменной форме; разработаны электронные учебные материалы, включающие объяснение незнакомых слов, например, [4]);

- визуализация (варианты: учитель на уроке обращает внимание учащихся на реально присутствующий в окружении предмет; для самостоятельного ознакомления предлагаются слова и картинки, представляющие понятие, в печатном либо электронном виде).

Первый из перечисленных способов считается наиболее легким и наименее затратным по времени, однако требует использования известного учащимся языка, что не всегда реализуемо на практике. Кроме того, книжной лексикой, в особенности терминологической, учащийся может не владеть и на родном языке.

Используя второй способ, следует иметь в виду, что объяснение имеет смысл лишь тогда, когда дается при помощи известных учащимся слов и не выходящих за рамки их уровня владения языком грамматических построений. Так, например, объяснение слова «растение» путем определения понятия «организм, обычно развивающийся в неподвижном состоянии и питающийся неорганическими и органическими веществами почвы и воздуха» (<https://www.google.ru/search?newwindow=1&biw=1600&bih=708&q=%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C#dobs=%D0%A0%D0%90%D0%A1%D0%A2%D0%95%CC%81%D0%9D%D0%98%D0%95>) вряд ли окажется эффективным.

Третий способ возможно использовать только в случае, если семантизируемое слово обозначает нечто такое, что непосредственно присутствует в окружающей обстановке (глобус, мел, карандаш...) либо может быть однозначно понято из изображения (например, картинка объясняет, что такое сапоги, но не объясняет, что такое сапоги-скороходы).

Принимая решение о том, проводить ли предварительную лексическую работу непосредственно на уроке или рекомендовать

учащимся самостоятельную подготовку, стоит принять во внимание ряд методических и организационных факторов. С одной стороны, в условиях ограниченного количества учебных часов и жестких рамок учебной программы урочного времени на предметно-языковую подготовку может не хватать. С другой стороны, в классе учащийся имеет возможность корректно усвоить не только графический, но и звуковой облик незнакомого слова; в ситуации же самостоятельной работы с печатным учебным материалом велик риск неправильного прочтения слова в плане произношения звуков и особенно постановки ударения. Закрепившись, ошибочное произношение неизбежно помешает в дальнейшем узнаванию слова со слуха, т.е. в процессе аудирования учебного материала.

2. Обеспечение закрепления изучаемых единиц в классе и дома. К специальным упражнениям такой направленности, например, относятся [1, с. 89]:

- упражнения в заполнении пропусков (нужные слова извлекаются из памяти);
- вопросно-ответные упражнения (в ответе используются отработанные слова);
- упражнения на сочетаемость (из двух колонок составляется словосочетание);
- упражнения на синонимию, тематическую группировку;
- упражнения на опознание слова в контексте.

3. Активизация лексики, т.е. использование учащимися изученных слов в речевой деятельности.

В ситуации, когда учебные материалы, как в приведенном примере (Текст 1), содержат значительное число незнакомых слов, причем многие из этих слов вряд ли пригодятся учащемуся для изучения предметной области (в Тексте 1: восторгаться; воспевать; незримый; несказанный и т.д.), целесообразно осуществить языковую адаптацию материалов. Адаптация, т.е. упрощение материалов, их приспособление для слабо подготовленных в языковом отношении учащихся, не должна, разумеется, касаться предметного содержания перерабатываемых учебных материалов.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: РУДН, 2010. 188 с.
2. Габриелян О.С. Химия. 7 кл.: рабочая тетрадь к учебному пособию О.С. Габриеляна и др. «Химия. Вводный курс. 7 класс» / О.С.

- Габриелян, Г.А. Шипарева. 4-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2013. 107 с.
3. Габриелян О.С. Химия. Вводный курс. 7 класс : учеб. пособие / О.С. Габриелян, И.Г. Остроумов, А.К. Ахлебинин. 7-е изд., стереотип. М. : Дрофа, 2013. 159 с.
 4. Кролевецкая И.В. Глава 10. Современные возможности создания электронных обучающих курсов / Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития Коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2017. С. 126-142.
 5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
 6. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрияшина и др. 2-е изд. М.-СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
 7. Федеральные государственные образовательные стандарты <https://fgos.ru/>

ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ АТТЕСТАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ ДО «СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Нетёсина Марина Сергеевна,

*канд. пед. наук, доцент, и.о. зав. кафедрой лингводидактики и тестологии
Факультета повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного,*

*Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: netesina-ms@rudn.ru*

Аннотация: В статье описана программа дополнительного образования для учителей полиэтнических классов в контексте социальных и профессиональных требований, предъявляемых к таким учителям. Дается характеристика аттестации слушателей как показатель конечного – то есть планируемого – результата прохождения программы. Приводятся примеры заданий к аттестации, представлена их классификация по форме и содержанию.

Ключевые слова: адаптация детей мигрантов средствами русского языка, письменный опрос, работа в интерактивной методической библиотеке с последующим устным опросом, выполнение методических задач.

Материалы стендовых докладов

Русист Портал развития и продвижения русского языка в сетевом мире

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕКТЫ КОНТАКТЫ

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Целью программы является совершенствование профессиональных компетенций учителей в области социокультурной адаптации детей мигрантов средствами русского языка и урочной деятельности.

Курс предназначен для лиц, работающих с детьми мигрантов. Курс построен с опорой на традиционные и инновационные научные и методические теории обучения и воспитания с использованием современных средств обучения.

18 часов **10 000 рублей**

Русист Портал развития и продвижения русского языка

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕКТЫ

Русист Портал развития и продвижения русского языка в сетевом мире

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕКТЫ

Формы обучения: лекции, семинары, мастер-класс, круглый стол.

Актуальность курса обусловлена увеличением количества учебных коллективов, где дети мигрантов вынуждены. Классы с разнородным составом (однаковый уровень языка), классы с разнородным составом языков и культур, значительные количественные учащиеся как с родным, так и с неродным русским языком требуют применения особых научных подходов, инновационных методов и методик от преподавателя, другого специалиста. Разнится исходный уровень владения детьми мигрантов русским языком. Именно поэтому теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку как средству социализации синтезирует достижения методики обучения родному языку и РКИ, а также инновационные теоретико-методические основы языковой адаптации.

Особенности адаптации детей мигрантов к условиям образовательного процесса в условиях сетевой адаптации.

Русист Портал развития и продвижения русского языка

ГЛАВНАЯ НОВОСТИ О ФАКУЛЬТЕТЕ ОБУЧЕНИЕ НАШИ ПРОЕКТЫ

ЧАРОДЕЙ

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

ЧАРОДЕЙ

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

ЧАРОДЕЙ

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

ЧАРОДЕЙ

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Материалы для аттестации

Тема: «Разработка русского языка»

Рисунки 1-6. Скриншоты страниц сайта ФПКП РКИ РУДН <http://rusist24.ru/index.php> (раздел «Наши очные курсы продолжительностью 18 академических часов», подраздел «Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности»)

Программа дополнительного образования «Социокультурная адаптация детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности» была разработана специалистами Факультета повышения квалификации РКИ РУДН в ответ на запрос времени **готовить школьных педагогов к ситуации, когда в одном классе учатся**

русскоязычные и иноязычные дети, причём последние владеют русским языком в разной степени. Сотрудники факультета в своих публикациях уже писали о том, что и учителя русского языка, и учителя-предметники оказываются не готовыми к работе в таких полиэтнических классах – по ряду причин (например, [2, 6]). **Во-первых,** в большинстве своём русисты и предметники не владеют методикой обучения русскому языку как неродному/ второму. **Во-вторых,** даже владея обеими методиками – обучения русскому языку как родному и как второму, – учитель не способен применять их в ситуации полиэтнического, смешанного класса, как бы одновременно, в рамках одного урока. **В-третьих,** педагоги не умеют менять свою речь применительно к потребностям детей-инофонов, а большинство из них даже не задумывается над этим [5]. **В-четвёртых,** большинству учителей (и русистам, и уж тем более предметникам) незнакомы конкретные приёмы представления материала и работы с ним, оптимальные и эффективные в данной аудитории [1, 3, 4].

На преодоление описанных трудностей и направлена программа повышения квалификации учителей, работающих в полиэтнических классах. Остановимся на **характеристике аттестации слушателей как на показателе** конечного – то есть планируемого – **результата прохождения программы.**

Промежуточная аттестация осуществляется после изучения каждого из трёх разделов курса и проходит в форме: **письменного опроса (раздел 1), работы в интерактивной методической библиотеке с последующим устным опросом (раздел 2), выполнения методических задач (раздел 3).** Аттестация предполагает владение приобретёнными слушателями знаниями и умениями, усовершенствованными/ приобретёнными в курсе компетенциями.

Итоговая аттестация выставляется, а) если все три промежуточные аттестации пройдены слушателем успешно, а также б) по результатам участия в методическом комментировании выполненных другими слушателями ранее (см. промежуточная аттестация (раздел 3) методических задач.

Промежуточная аттестация раздела 1 проводится в форме письменного опроса. Разработаны следующие структурно-содержательные требования к прохождению опроса. Слушателю предлагается выполнить задание в письменной форме. Содержание заданий ограничено тематикой и проблематикой раздела 1 курса.

Работа слушателя оценивается **по трём критериям:**

1) ответ является **правильным с точки зрения методики обучения русскому языку как второму;**

2) приведённые **примеры иллюстрируют** описываемое явление, методический приём, принцип, подход;

3) при ответе **использовались знания и умения, приобретённые** во время прохождения курса.

По результатам данной промежуточной аттестации слушатель считается аттестованным, если его работа (задание, выполненное в письменной форме) соответствует всем трём указанным критериям оценивания. В случае несоответствия работы хотя бы одному критерию слушатель считается не аттестованным по данному разделу курса.

Раздел **«Русский язык как средство социализации и гармонизации жизненного пространства детей мигрантов»** предполагает **изучение коммуникативных задач и программ речевого поведения в социально-бытовом, официальном, социально-культурном, межличностном общении детей мигрантов, общих коммуникативных умений, интенционального содержания речи.**

Примеры заданий к аттестации

- *Объясните суть тематико-ситуативного принципа организации учебного материала в методике преподавания русского языка как второго. Приведите пример его реализации.*
- *Объясните правило употребления слов «молекула» и «атом» с числительными с точки зрения методики обучения русскому языку как второму.*
- *Объясните роль педагогического взаимодействия в предотвращении коммуникативных и поведенческих неудач, барьеров в овладении вторым языком. Какие формы работы в полиэтничном классе, особенности речи педагога позволят предотвратить указанные трудности? Назовите.*

Форма промежуточной аттестации раздела 2 – **«Психолингвистические особенности личностного включения в российский социум»** – это работа в интерактивной методической библиотеке с последующим устным опросом. Слушателю предлагается работа в интерактивной методической библиотеке с последующим устным ответом на данный каждому вопрос. Таким образом, при подготовке ответа **предполагается использование конспектов лекций, а также материалов библиотеки.** Содержание заданий ограничено тематикой и проблематикой раздела 2 курса.

Примеры заданий к аттестации

- *Каковы составляющие культуроведческой компетенции (совокупность знаний реалий быта, материальной и*

духовной культуры принимающей стороны)? Назовите материалы, которые целесообразно использовать для передачи культуроведческих знаний детям мигрантов в полиэтническом классе.

- *Почему для каждого, кто хочет говорить и понимать по-русски как русский, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов? Приведите примеры ассоциативных связей слова «белый».*
- *Расскажите о механизме вероятностного прогнозирования. Что помогает его формированию при обучении второму языку? Какие упражнения будут целесообразны и уместны в условиях полиэтнического класса в указанных целях?*

Самый значимый раздел программы – **«Теория и практика обучения детей-мигрантов русскому языку как средству социализации»**. Рассматриваются стратегии и тактики, частные приёмы обучения русскому языку как второму. Теория и практика обучения детей мигрантов русскому языку синтезирует достижения методик обучения родному языку и РКИ, а также инновационные теоретико-методологические основы лингводидактики.

Ценным для слушателей должно стать рассмотрение **возможностей «встроить» работу с детьми мигрантов в общую схему и логику урока**. В итоговой аттестации представлены методические задачи, проверяющие сформированность в числе других и такого умения учителей.

Промежуточная аттестация раздела 3 представляет собой выполнение методических задач, при этом предполагается владение слушателем тематикой и проблематикой всех разделов курса.

Примеры заданий к аттестации

- *Подготовьте методическую разработку фрагмента урока русского языка как второго по теме: «Количественные числительные (от 1 до 20): чтение и правописание». При этом помните об особой трудности различения для детей мигрантов на слух и при произнесении числительных 12, 19, 20. Какие изученные в курсе методики, приёмы и правила Вы использовали, на какие подходы и принципы опирались? Как Вы считаете, какое время займёт такая работа? Как её можно встроить в урок в полиэтническом классе?*
- *Перед Вами параграф из «Справочника по русскому языку для школьника» «Порядок слов в простом предложении». В условиях полиэтнического класса на чём следует сделать*

акцент, что опустить, что перефразировать и что добавить, чтобы рассказать о порядке слов в простом предложении, в т.ч. при ответе? При этом помните о правилах адаптации речи педагога при обучении русскому языку как второму. Какие изученные в курсе методики, приёмы и правила Вы использовали, на какие подходы и принципы опирались? Как Вы считаете, какое время займёт такая работа? Как её можно встроить в урок в полиэтническом классе?

- *Перед Вами фрагмент текста-объяснения правил произношения ударных и безударных гласных (по методике обучения русскому языку как второму). «В каждом русском слове есть ударение. В одном слове только одно ударение. Ударение может падать только на гласный звук/букву (а, о, и, э, у, ы, е, ё, ю, я); на букву ё ударение падает всегда. Гласная буква, которая находится под ударением, произносится отчётливо, она не сокращается и не изменяется. Все безударные гласные короче, некоторые из них могут изменять своё звучание. Так, без ударения...» Продолжите объяснение. При этом помните о правилах адаптации речи педагога при обучении русскому языку как второму. Какие изученные в курсе методики, приёмы и правила Вы использовали, на какие подходы и принципы опирались? Как Вы считаете, какое время займёт такая работа? Как её можно встроить в урок в полиэтническом классе?*

Итоговая аттестация проводится в форме методического комментария слушателей к выполненным другими методическим задачам и имеет целью проконтролировать умения обучающихся применять полученные знания в практике преподавания русского языка в полиэтническом классе, включающем детей мигрантов. Слушателю предлагается дать методический комментарий к выполненным ранее другими слушателями методическим задачам.

МАТЕРИАЛЫ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Вопросы к аттестации

1. *Каковы факторы формирования социализирующей образовательной среды?*
2. *Каковы условия социокультурной адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности?*
3. *Что такое языковая ментальность? Приведите примеры ее проявления.*

4. *В чем заключаются принципы гуманистической лингводидактики? Какие приемы способствуют формированию самостоятельности в обучении? Зачем учителю понимание видения мира детьми мигрантов, обучающихся в полиэтническом классе?*
5. *В чем суть тематико-ситуативного принципа организации учебного материала в методике преподавания русского языка как второго. Приведите пример его реализации.*
6. *В чем состоит правило употребления слов «молекула» и «атом» с числительными с точки зрения методики обучения русскому языку как второму?*
7. *В чем роль педагогического взаимодействия в предотвращении коммуникативных и поведенческих неудач, барьеров в овладении вторым языком? Какие формы работы в полиэтническом классе, особенности речи педагога позволят предотвратить указанные трудности? Назовите.*
8. *Каковы составляющие культуроведческой компетенции (совокупность знаний реалий быта, материальной и духовной культуры принимающей стороны)? Назовите материалы, которые целесообразно использовать для передачи культуроведческих знаний детям мигрантов в полиэтническом классе.*
9. *Почему для каждого, кто хочет говорить и понимать по-русски как русский, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов? Приведите примеры ассоциативных связей слова «белый».*
10. *В чем заключается механизм вероятностного прогнозирования. Что помогает его формированию при обучении второму языку? Какие упражнения будут целесообразны и уместны в условиях полиэтнического класса в указанных целях?*

Задания к аттестации

1. *Объясните разницу в произношении между числительными 12, 19, 20 – с точки зрения методики РКИ.*
2. *Объясните правило употребления форм слова «тысяча» с числительными с точки зрения методики РКИ.*
3. *Объясните правило употребления форм числительных после «равно», «больше», «меньше» с точки зрения методики РКИ.*
4. *Объясните правило чтения дробей с точки зрения методики РКИ.*
5. *Объясните правило употребления форм слов «молекула» и «атом» с числительными с точки зрения методики РКИ.*
6. *Объясните правило образования отглагольных существительных с точки зрения методики РКИ, приведите примеры таких пар из языка естественных наук.*

7. *Объясните смысловую и грамматическую разницу в конструкциях, используемых для качественной характеристики предмета с точки зрения методики РКИ. Назовите такие конструкции.*
8. *Назовите, какое значение придаёт словам конечное -тель с точки зрения методики РКИ. Приведите примеры.*
9. *Объясните, как выражается в русском языке типовое значение «классификация объекта». Назовите способы выражения.*
10. *Расскажите о языковой догадке. Какие приёмы, типы упражнений позволят её развивать? Приведите примеры.*
11. *Расскажите об эффективном слушании. От чего зависит неэффективность слушания учеников – детей мигрантов?*
12. *Расскажите о языковой ментальности. Приведите примеры её проявления.*
13. *Объясните суть тематико-ситуативного принципа организации учебного материала в методике преподавания русского языка как второго. Приведите пример его реализации.*
14. *Объясните значение термина «навык». Приведите примеры приёмов формирования навыка (фонетического, грамматического или письма).*
15. *Объясните важность при планировании целей, задач, материалов, упражнений и заданий, способов и объёма контроля урока учитывать психологические особенности и уровня владения языком учащимися.*
16. *Объясните роль педагогического взаимодействия в предотвращении коммуникативных и поведенческих неудач, барьеров в овладении вторым языком. Какие формы работы в полиэтническом классе, особенности речи педагога позволят предотвратить указанные трудности? Назовите.*
17. *Каковы составляющие культуроведческой компетенции (совокупность знаний реалий быта, материальной и духовной культуры принимающей стороны)? Назовите материалы, которые целесообразно использовать для передачи культуроведческих знаний детям мигрантов в полиэтническом классе.*
18. *Почему для каждого, кто хочет говорить и понимать по-русски как русский, необходимо знать ассоциативные связи изучаемых слов? Приведите примеры ассоциативных связей слова «белый».*
19. *Расскажите о механизме вероятностного прогнозирования. Что помогает его формированию при обучении второму языку? Какие упражнения будут целесообразны и уместны в условиях полиэтнического класса в указанных целях?*

Методические задачи к аттестации

- 1. Подготовьте методическую разработку фрагмента урока русского языка как второго по теме: «Количественные числительные (от 1 до 20): чтение и правописание». При этом помните об особой трудности различения для детей мигрантов на слух и при произнесении числительных 12, 19, 20. Какие изученные в курсе методики, приёмы и правила Вы использовали, на какие подходы и принципы опирались? Как Вы считаете, какое время займёт такая работа? Как её можно встроить в урок в полиэтническом классе?*
- 2. Перед Вами параграф из «Справочника по русскому языку для школьника» «Порядок слов в простом предложении». В условиях полиэтнического класса на чём следует сделать акцент, что опустить, что перефразировать и что добавить, чтобы рассказать о порядке слов в простом предложении, в т.ч. при ответе? При этом помните о правилах адаптации речи педагога при обучении русскому языку как второму. Какие изученные в курсе методики, приёмы и правила Вы использовали, на какие подходы и принципы опирались? Как Вы считаете, какое время займёт такая работа? Как её можно встроить в урок в полиэтническом классе?*
- 3. Перед Вами фрагмент текста-объяснения правил произношения ударных и безударных гласных (по методике обучения русскому языку как второму). «В каждом русском слове есть ударение. В одном слове только одно ударение. Ударение может падать только на гласный звук/букву (а, о, и, э, у, ы, е, ё, ю, я); на букву ё ударение падает всегда. Гласная буква, которая находится под ударением, произносится отчётливо, она не сокращается и не изменяется. Все безударные гласные короче, некоторые из них могут изменять своё звучание. Так, без ударения...» Продолжите объяснение. При этом помните о правилах адаптации речи педагога при обучении русскому языку как второму. Какие изученные в курсе методики, приёмы и правила Вы использовали, на какие подходы и принципы опирались? Как Вы считаете, какое время займёт такая работа? Как её можно встроить в урок в полиэтническом классе?*
- 4. Подготовьте методическую разработку фрагмента урока русского языка как второго по теме: «Количественные числительные (от 1 000 до 1 000 000): чтение и правописание». Обратите особое внимание на числительные 2 000, 3 000, 4 000. Какие изученные в курсе методики, приёмы и правила Вы*

использовали, на какие подходы и принципы опирались? Как Вы считаете, какое время займёт такая работа? Как её можно встроить в урок в полиэтническом классе?

Список литературы

1. Балыхина Т.М., Ветер О.В., Куликова Е.Ю., Нетёсина М.С. Развитие этнокультурной осведомлённости детей мигрантов как необходимый элемент "ситуации успеха" в аспекте лингводидактики // Инновации в жизнь. 2016. № 2 (17). С. 98-115.
2. Нетёсина М.С. Актуальные вопросы социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 199-208.
3. Нетёсина М.С. Глава 4. Задания в тестовой форме для детей мигрантов: основания отбора / Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва, 2018. С. 56-70.
4. Цыбуля И.П., Юрманова С.А. Развитие абстрактного мышления при изучении научного стиля речи / Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Сборник материалов Межрегиональной конференции. Ответственный редактор: О.А. Скрябина. 2015. С. 372-375.
5. Юрманова С.А. Деонтологический компонент содержания дисциплины "Педагогическая риторика" / Обеспечение качества учебного процесса: традиции и инновации. Материалы XLII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2015. С. 316-319.
6. Юрманова С.А. Методические основы эффективного использования русского языка для преподавания различных предметов в полиэтнической образовательной среде / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 209-217.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ТРЕНАЖЕР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ «СИТУАЦИИ УСПЕХА» ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ (УРОВЕНЬ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

Кролевецкая И.В.

*зав. лабораторией разработки инновационных проектов ФПКП РКИ
Российского университета дружбы народов, Москва, Россия
e-mail: krolevetskaya_iv@rudn.ru*

Аннотация: В статье описываются различные варианты электронных тренажеров, которые можно использовать в работе учителя, а также особенности создания этих средств обучения. Приводятся примеры различных типов тренажеров.

Ключевые слова: ситуация успеха, обучение детей мигрантов, мультимедийные средства обучения, электронные тренажеры.

Впервые определил понятие «ситуация успеха» А.С. Белкин, который считал, что «успех» и «ситуация успеха» – разные понятия: «**Ситуация успеха** – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации» [3]. Исследователь уверен, что, если лишить ребенка веры в себя, то это может привести к полной потере интереса к учебе. А если мы говорим о детях мигрантов, то это особенно важно. Дети, вырванные из своей обычной среды, неизбежно чувствуют себя неуверенно. И обеспечить им «ситуацию успеха» – первостепенная задача учителя.

Обучение детей мигрантов осложняется тем, что они имеют разный уровень владения русским языком, а значит, по-разному воспринимают представляемый учителем материал. Считают, что мигрантов, в частности детей, можно разделить на группы в зависимости от исходного уровня знания ими русского языка и особенностей этого знания, а также наличия у них так называемых частичных компетенций (*говорит, но не читает; читает, но не пишет* и пр.):

- мигранты с нулевым знанием русского языка;
- полужычные учащиеся, демонстрирующие слабое владение и родным, и русским языками;
- мигранты, для которых русский язык является домашним языком (один русский родитель) – в этом случае язык, как правило, только устный;
- учащиеся с родным языком из славянской группы;
- билингвы по происхождению (*относятся преимущественно дети от смешанных интеллигентных браков, привыкшие с самого раннего детства равноправно пользоваться обоими языками*);
- билингвы по ситуации – индивиды, полноценно осваивающие второй язык по обстоятельствам или из-за профессиональной

специфики, вплоть до работы в коллективе людей другой национальности;

- билингвы по образованию – индивиды, во время получения образования полностью овладевшие вторым языком и продолжающие им пользоваться [6].

В некоторых ситуациях освоение учебного материала для детей мигрантов из первых трех названных групп «может оказаться невозможным в принципе, поскольку объяснений он не понимает и читать по-русски не умеет. Часто реакцией на этот стресс становится агрессивное поведение; естественным следствием ее является также отсутствие мотивации и познавательного интереса» [9].

В этой связи учителю современной полиэтнической школы (*национальная российская школа, то есть школа, где реализуется российский государственный национальный образовательный стандарт. Таким образом, на территории Российской Федерации все школы, где реализуется российский образовательный стандарт, являются «национальными»* [2]), выстраивая взаимоотношения с учащимися разных национальностей, приходится использовать индивидуальный подход.

Одним из средств, которые могут помочь учителю в создании условий для индивидуальной работы, являются электронные обучающие (игровые) тренажеры, которые можно адаптировать для работы с разными категориями детей мигрантов.

Мультимедийные средства обучения имеют в своем арсенале большое количество инструментов, использование которых позволит учителю вызвать дополнительный интерес к изучаемому материалу. Графика, звук, анимация, динамическое представление материала в электронном виде – все это неизменно привлечет внимание даже самых незаинтересованных учеников. У детей лучше развито непроизвольное внимание, и ребенок лучше воспринимает материал, который отличается наглядностью, яркостью, вызывая положительные эмоции [1]. Игровая форма позволит школьникам мигрантам не чувствовать себя неуверенно, а возможность исправить неудачу или улучшить результат при неоднократном использовании тренажера позволят почувствовать успех, забывая неудачи. Результатом становится повышение интереса к занятиям, снятие чувства страха, приобретение элементарных навыков самостоятельной работы. И как следствие – появление чувства эмоционального удовлетворения от проделанных действий.

По своему методическому назначению электронные средства обучения могут быть использованы для наглядного представления учебного материала, визуализации изучаемых явлений, процессов и взаимосвязей между объектами, для отработки навыков и умений

учащихся при повторении и закреплении учебного материала, для формирования умений учащихся по поиску и систематизации информации, для диагностики и контроля уровня овладения учебным материалом, также они позволяют «проигрывать» учебные ситуации, используются для организации деятельности учащихся во внеклассной работе.

В данной статье мы хотели бы, представляя различные варианты электронных тренажеров, постараться показать, каким образом их можно применять в работе учителя, и обрисовать особенности (если таковые имеются) в создании таких тренажеров. Современные программные средства дают широкий выбор для реализации учебных задач и создания электронных средств обучения. Самой доступной на данный момент является стандартная офисная программа PowerPoint. Возможности данной программы достаточно широки: визуализация учебного материала, возможность использования аудио- и видеоряда, анимация объектов. Для увеличения диапазона этих возможностей можно воспользоваться разработкой одной из российских компаний (iSpring), которая позволяет на основе слайдов презентации PowerPoint создавать тесты, курсы, викторины, симуляции диалогов, скринкасты, видеолекции и другие интерактивные учебные материалы [4].

Электронный тренажер – это *электронное средство обучения, предназначенное для отработки умений, навыков учебной деятельности, осуществления самоподготовки учащихся, используемое при ознакомлении с новым материалом, а также при повторении или закреплении пройденного материала.*

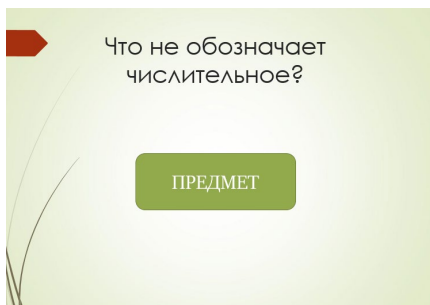
Тренажер-тест



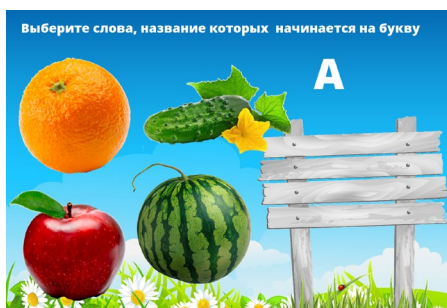
Самый простой и распространенный тип – тренажер-тест. Задается вопрос и предлагается несколько вариантов ответа. При выборе вариантов ответа возможны разные варианты оповещения о правильности или неправильности выбора: например, при клике на блок с правильным

Материалы стендовых докладов

вариантом ответа остальные блоки исчезают, а блок с правильным вариантом ответа меняет цвет (например, на зеленый), при неправильном – блок с неправильным ответом также меняет цвет, но уже другого оттенка (например, на красный).



Яркие, красочные картинки вызывают интерес ребенка мотивируя на решение задач, поставленных перед ним учителем, важна возможность в интерактивных заданиях тренажерах многократного выполнения упражнений и консультационной обратной связи. После выполнения ребенок сразу видит результат своей деятельности и может тут же повторить, и исправить результат, снимает напряженность, не концентрируя внимание ребенка на неудаче, а вызывая желание достичь положительного результата.



В этом примере при клике на картинку появляется текстовое и звуковое обозначение (название) предмета. При выборе правильного варианта ответа текстовое отображение появляется в зеленом цвете, при неправильном – красном, при этом и графическое изображение предмета и текстовое сопровождается голосовым (аудио) воспроизведением.

Материалы стендовых докладов

уменьшите число 6 на 2.

Выберите правильный вариант ответа:

✓	8	✗
✓	4	$6 - 2 = 4$
✓	3	✗

Помоги цапле сосчитать лягушат

$27 : 9 =$ 

$24 : 12 =$ 

$32 : 8 =$ 

Тренажер-тест может быть любой степени сложности, с использованием иллюстраций, анимации, видео.



Выберите слово, которое подойдет к каждой картинке

У папы сегодня день.

Мой рюкзак очень

трудный

тяжелый



В презентации могут быть использованы макросы, например DragandDrop. Этот макрос позволяет перетаскивать объекты на слайде с помощью мыши. В следующем примере таким образом правильный вариант ответа перетаскивается в соответствующий прямоугольник, если вариант выбран правильно, то он закрепляется на месте, если нет – появляется сообщение, что ответ неверен. В математическом же примере с лягушатами (пример выше) перетаскивались сами лягушата: их количество в ответе должно было соответствовать правильному ответу в примере.

Материалы стендовых докладов

Замените в предложении выделенные слова близкими по значению:

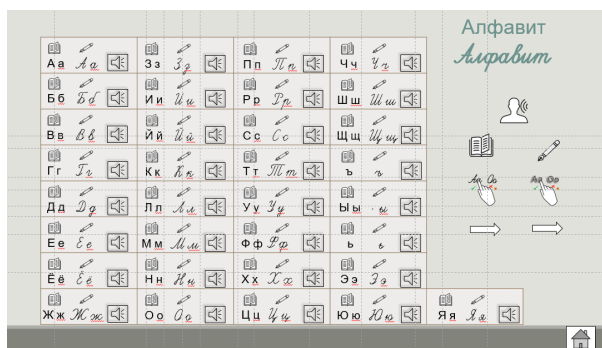
У меня *исчезла* собака.
На дороге сидел *небольшой* котенок.
Мы пошли гулять, но на улице был *холод* и мы вернулись.

У меня собака.
На дороге сидел котенок.
Мы пошли гулять, но на улице был и мы вернулись.

мороз маленький пропала дождь живет большой
лед хороший

Под данный тип тренажера (тренажер-тест) легко адаптировать упражнения из школьного курса, выделив наиболее проблемные моменты и используя тренажер для отработки навыков и умений по определенной тематике. При этом у ребенка не формируется негативное восприятие при неправильном ответе, ведь он может использовать тренажер несколько раз, с каждым разом улучшая свой результат, работая в своем темпе без оглядки на одноклассников.

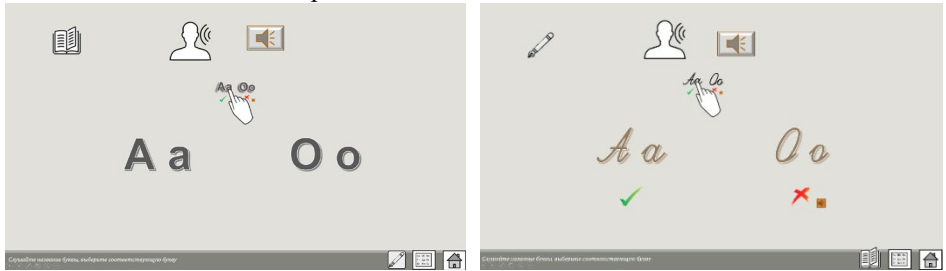
Если ребенок плохо распознает русскую речь и не понимает заданий учителя, можно использовать графическое изображение заданий:



Этот тренажер предназначен для изучения букв русского алфавита, распознавания русских букв на слух и их написания. Графически изображается, какое действие ребенок должен проделать (например, *прослушать весь алфавит*), а затем указано, что он должен делать в следующем задании.

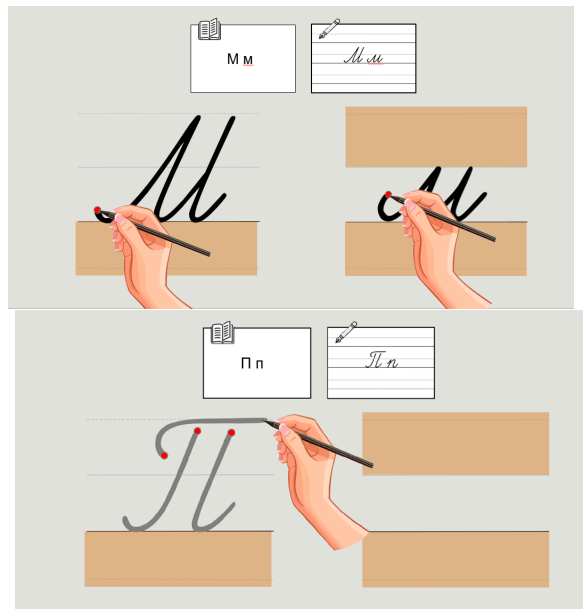
На каждом слайде с заданиями также располагаются подсказки:

Материалы стендовых докладов



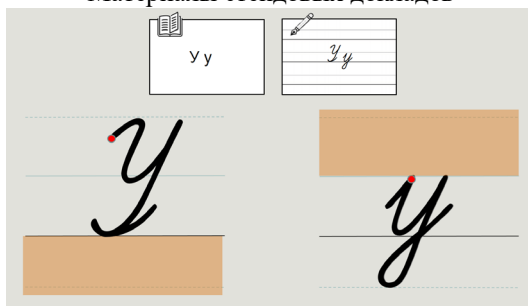
Галочкой зеленого цвета и голосовым сопровождением (повторяется название буквы) идет оповещение о правильном выборе. При неправильном выборе возникает «крестик» красного цвета и подсказка с голосовым сопровождением названия соответствующей буквы.

Такая же графика, соответственно, и на слайдах, где ребенку предлагается научиться написанию букв русского алфавита:



Яркой отметкой указываются точки начала написания элементов. С помощью анимированной картинки (рука с карандашом) указывается путь, по которому должна двигаться рука ученика при написании буквы, показаны границы написания того или иного элемента.

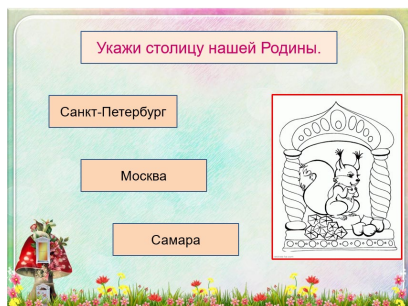
Материалы стендовых докладов



При этом каждая буква несколько раз сопровождается голосовым воспроизведением.

Тренажер-раскраска

Следующий тип электронного тренажера – раскраска. Здесь также дается задание, которое ребенок должен выполнить, но в тренажере этого типа при правильном ответе видоизменяется картинка (например, закрашивается один из объектов). Использование этого типа тренажера способствует снятию психологического дискомфорта, мотивируя ученика на положительный результат, ведь «даже при относительно свободном владении русским языком в рамках обиходно-бытового общения школьник, не имеющий опыта освоения российской образовательной программы, будет испытывать значительные проблемы» [10].



«Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» [8].

Картинку-раскраску можно заменить на иллюстрацию из известного (ребенку) произведения и «собирать» ее по ходу выполнения заданий:

Материалы стендовых докладов



Викторина по сказкам
А.С.Пушкина

Каждый правильный
ответ дополнит вашу
картинку!



У ЛУКОМОРЬЯ

С ЧЕМ ОСТАЛАСЬ СТАРУХА В
«СКАЗКЕ О РЫБАКЕ И РЫБКЕ»?



«Но невеста молодая,
До зари в лесу блуждая,
Между тем всё шла да шла
И на терем набрела!»

КТО ЖИЛ В ТЕРЕМЕ?




- Баба-Яга
- Семь богатырей
- Три медведя
- Семь гномов

Целесообразно после ответа давать комментарии, описание, правильные ответы (если ребенок хорошо читает), видео и аудио фрагменты или иллюстрации.

ПРАВИЛЬНО!

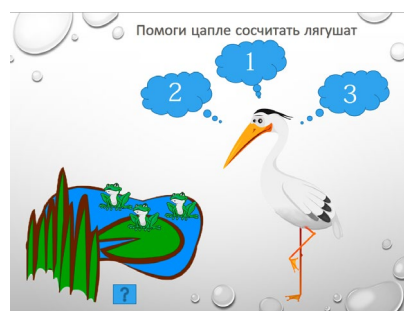
«День за днём идёт, мелькая,
А царевна молодая
Всё в лесу, не скучно ей
У семи богатырей.»



Тренажер-игра

Следующий тип – тренажер-игра: в игровой форме можно представить любую школьную задачу. Например, научить ребенка считать, различать звуки и написание букв, ознакомить ребенка с окружающим миром.

Подача материала в игровой форме помогает школьнику легче воспринимать материал. «Как известно, детство неотделимо от игры. Игра – наиболее доступный и интересный для детей вид деятельности, способ усвоения полученных из окружающего мира впечатлений. Игра дает возможность незаметного усваивания языкового материала, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения, повышается самооценка и мотивация. С точки зрения словесного материала, игра не что иное, как речевое упражнение. Игра помогает преодолеть и так называемый “языковой барьер”, который является, в первую очередь, психологической проблемой, а не просто недостатком словарного запаса или незнанием грамматического материала» [11].

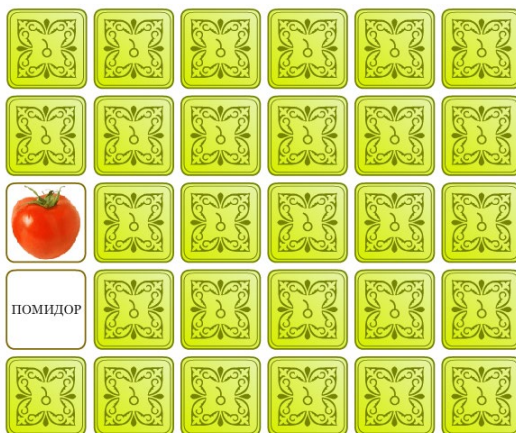


Например, игра по обучению детей счету. Ребенку предлагается сначала ознакомиться с цифрами: их написанием и произношением, а затем выбирать правильные цифры при счете. Можно даже сделать подсказку (знак вопроса) в виде звукового сопровождения правильного ответа.

Игра на запоминание. Дан набор карточек, где предмет представлен двумя способами: написанным словом и изображением. Одновременно играющий может открыть только две карточки, если при этом пара не сложилась (слово и изображение), карточки закрываются. Если пара сложилась, карточки остаются открытыми и игра продолжается с оставшимися закрытыми карточками. Путем перебора карточек играющему необходимо запоминать расположение закрывающихся слов и картинок, чтобы быстро находить соответствующие пары, при этом любой способ семантизации

Материалы стендовых докладов

(написанное слово-название или изображение предмета) сопровождается голосовым воспроизведением данного слова.



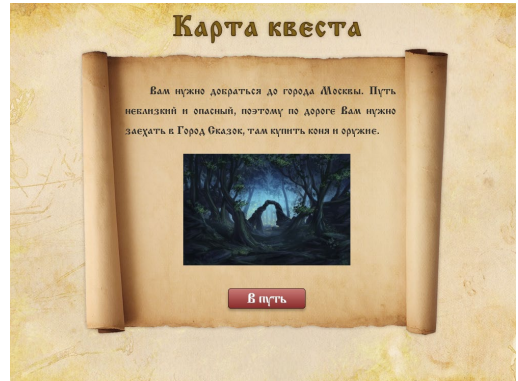
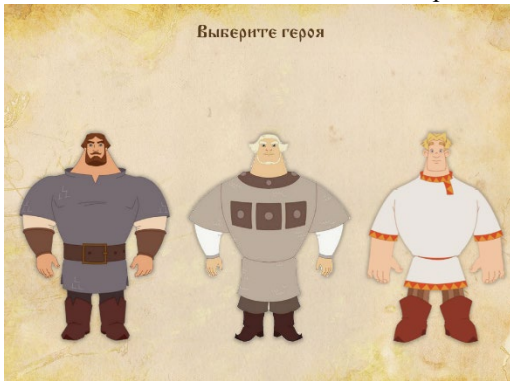
Тренажер-квест

Еще один вид игрового тренажера – квест, представляющий из себя *интерактивную историю с выбором главного героя, которым управляет игрок*. Основным элементом игры в жанре квеста является исследование мира, путешествие, а ключевую роль в игровом процессе играют решение головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий.

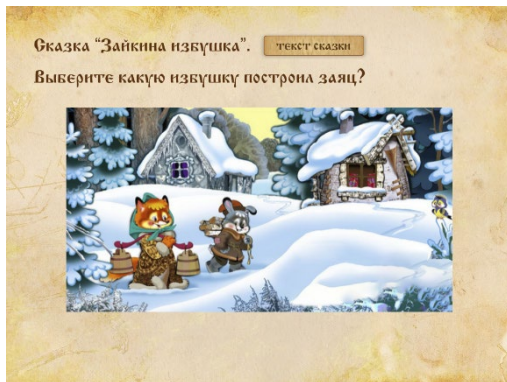


Обычно квест начинается с выбора персонажа путешествия, в зависимости от этого выбора игрок отправляется в путешествие в том или ином направлении, выбирая тем самым разные истории своего путешествия.

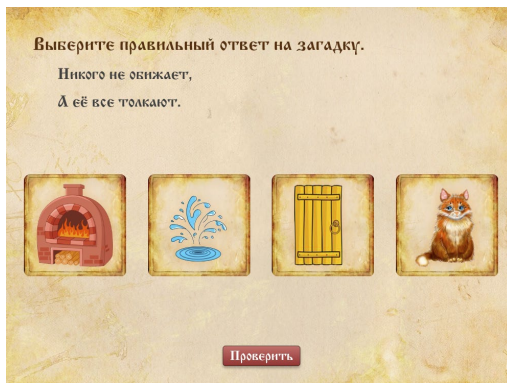
Материалы стендовых докладов



Игроку описывается ситуация, в которую попал его герой и предоставляется разные возможности выхода из нее.



Переходя от этапа к этапу, игрок должен пройти весь путь.



Так как дети мигрантов – школьники – в большинстве своем все-таки слабее, чем их русскоязычные сверстники, владеют русским языком, то в рассматриваемых нами тестах, играх и тренажерах других типов мы рекомендуем избегать сложных формулировок тестовых и игровых

заданий, непонятных инофону, либо вообще исключить словесную формулировку задания, заменив ее инструкцией-картинкой [7].

Детям-инофонам сложнее остальных учеников постигать учебную программу: трудности, постоянные неудачи и промахи, обидные замечания не только огорчают и разочаровывают ученика, но и могут привести к полной потере интереса к школе [5]. Учитель должен постоянно поддерживать их интерес к учебе, ориентироваться на положительное подкрепление учебной деятельности школьника, на то, чтобы вызвать и поддержать у него положительный эмоциональный настрой в процессе учебной работы. Учение только в том случае приносит удовлетворение, радость, воодушевление, если оно сопровождается успехом. Поэтому педагог должен позаботиться о том, чтобы организуемая им деятельность детей мигрантов скрывала в себе **ситуацию успеха.**

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М.: Политиздат, 1989. 333 с.
2. Багге М.Б. Русский язык в полиэтнических классах: методическое пособие / СПб.: СПб АППО, 2010. 56 с.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? М.: Просвещение, 1991. 176 с.
4. Кролевецкая И.В. Использование стандартной офисной программы PowerPoint для создания тренажёров, игр, викторин, квестов по РКИ / Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа. Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием. 2017. С. 48-57.
5. Ларионова И.А., Ларионова С.О. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества в системе "учитель-ученик" // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. 855 с.
6. Нетёсина М.С. Методика обучения мигрантов русскому языку: ключевые позиции / Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа. Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием. 2017. С. 220-226.
7. Нетёсина М.С. Актуальные вопросы социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов средствами русского языка в урочной деятельности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 199-208.

8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа. 1988. 270 с.
9. Юрманова С.А. К проблеме интеграции детей трудящихся мигрантов в российскую систему образования / Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации. Сборник научно-методических материалов Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией А.В. Должиковой, В.Н. Денисенко. 2015. С. 98-106.
10. Юрманова С.А. Методические основы эффективного использования русского языка для преподавания различных предметов в полиэтнической образовательной среде / Материалы Всероссийского научно-практического семинара для учителей общеобразовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся. Под общей редакцией И.А. Пугачева. 2018. С. 209-217.
11. Яковлев К.А., Волконская С.А. Использование игровых технологий на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2015. №3. – С. 862-866. – URL: <https://moluch.ru/archive/83/15460/> (дата обращения: 30.04.2019).

КИНОФИЛЬМ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Анисимов Владислав Евгеньевич

ассистент кафедры лингводидактики и тестологии

факультета повышения квалификации

преподавателей русского языка как иностранного

Российского университета дружбы народов, Москва, Россия.

e-mail: anisimov_ve@pfur.ru

Борисова Анна Степановна

кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры иностранных языков

филологического факультета

Российского университета дружбы народов, Москва, Россия.

e-mail: borisova_as@pfur.ru

Соловьева Юлия Сергеевна

ассистент кафедры лингводидактики и тестологии

факультета повышения квалификации

преподавателей русского языка как иностранного

Российского университета дружбы народов, Москва, Россия.

e-mail: solovyeva-yus@rudn.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования российского культурно-языкового пространства в полиэтническом классе посредством современных российских

патриотических фильмов. Анализируются перспективы использования кинофильмов в полиэтнических классах, даются рекомендации по применению киноматериалов в школьной аудитории в урочное и во внеурочное время.

Ключевые слова: кинодискурс, кинофильм, патриотизм, полиэтничный класс.

За последние годы в России были приложены значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания молодого поколения граждан Российской Федерации. За период с 2001 по 2015 год Правительству удалось реализовать три государственные программы патриотического воспитания.

Однако даже на сегодняшний день некоторые исследователи все еще отмечают снижение в общественном сознании «роли патриотизма как ценностного основания развития личности, семьи, общества и государства» [2].

30 декабря 2015 года Правительство Российской Федерации утвердило Государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», ориентированную «на все слои населения и возрастные группы граждан России при сохранении приоритета патриотического воспитания детей и молодёжи» [6].

Нельзя не отметить, что многие из указанных в программе целей (создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [6] напрямую или косвенно связаны с новыми соотечественниками – гражданами, недавно получившими гражданство Российской Федерации и их детьми.

Кроме того, одной из причин всплеска патриотизма в России называют потребность связи с историей своей страны и народа, связи со своими предками, справедливо отмечая, что «Патриотизм — это большой смысл, это опрокидывание своей маленькой обыденной жизни в огромное пространство истории» [3].

В разные времена для продвижения идеи патриотизма использовалась в основном печатная продукция – книги, газеты, агитационные плакаты. Сегодня в этот ряд встал и кинематограф, являющийся, по мнению отечественного исследователя кинодискурса В.Е. Горшковой, «довольно влиятельным и мощным средством для передачи ценностей, информации и различных идей» [1].

Произведения экранного искусства обладают большими возможностями для формирования мировоззрения, патриотизма, нравственного и эстетического воспитания студентов [5].

Очевидно, что школа, наряду с семьей, находится у истоков становления личности, поэтому важно в процессе образования и воспитания юных сограждан сформировать любовь к своей стране, её народу, истории и культуре. Однако не стоит забывать, что в воспитании патриотизма большая роль отводится не только методической сопровождающей, но и личности самого педагога – опытному воспитателю под силу пробудить в ребенке настоящий патриотизм, любовь к стране, ее истории и культуре.

На наш взгляд, несмотря на наличие и во многом успешное функционирование различных организаций военно-патриотического характера (ДОСААФ, «Юнармия») школа по-прежнему должна оставаться одним из важнейших центров воспитания подрастающего поколения. Процесс воспитания патриотизма, погружения в историю и культуру родной страны всегда был одной из основных задач российской общеобразовательной школы. Однако помимо различных мероприятий внеурочного характера (участие в выставках, концертах, праздничных линейках по случаю памятных дат истории России) воспитание патриотизма может быть включено и в основной учебный процесс.

Методика преподавания русского языка и литературы, направленная, в первую очередь на ребенка-носителя русской культуры, имеющего еще до поступления в первый класс социокультурные представления, полученные им путем общения в семье, процессе посещения дошкольных учреждений и жизни в российском социокультурном пространстве, к сожалению, не совсем готова к тем вызовам, с которыми может столкнуться педагог в ходе работы в классе с полиэтническим составом учащихся.

Основную роль в учебном процессе с точки зрения воспитания любви и уважения к стране проживания в юных согражданах, на наш взгляд, должны играть такие предметы как история и литература. Именно на уроках истории и литературы учащиеся напрямую сталкиваются с изучением памятных для страны событий, исторических и культурных, и очень важно обращать внимание не только на их запоминание, но и акцентировать внимание школьников на значении, которое сыграло в судьбе народа то или иное историческое или культурное событие.

С точки зрения интеграции детей мигрантов в социокультурное пространство России, формирование в них любви к России, ее истории, культуре и народам, важную роль играют школьные урочные и внеурочные мероприятия.

Работа в классе с полиэтническим составом требует от педагога взаимодействия с учениками различных национальностей. Как справедливо отмечает Я.Е. Столбова, ценностные ориентиры современной полиэтнической школы базируются на необходимости «формирования гражданина России, готового к активной созидательной деятельности, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, верований [7].

При работе с учениками – новыми соотечественниками педагогу необходимо в первую очередь знакомить обучающихся с историей и культурой России, осуществлять процесс воспитания любви и уважения к стране проживания.

Говоря о погружении детей мигрантов в социокультурное пространство русской культуры, мы считаем возможным, наряду с применением классических методов обучения и воспитания, внедрение в процесс обучения киноматериалов, позволяющих лучше понять историю и культуру России. Подобный подход, на наш взгляд, позволит педагогу более детально сформировать представление о том или ином периоде в истории России, ее исторических личностях и наиболее важных культурных событиях. При этом педагогу необходимо помогать ребенку, не являющемуся носителем российской культуры, с пониманием тех или иных реалий исторического, культурного, национального характера, содержащихся в кинопроизведении, которые не требуют пояснения при работе с русской аудиторией.





Разумеется, воспитание уважения к стране через кинематограф в нашей стране может быть реализовано в первую очередь посредством военно-патриотического кино, повествующего в основном о героических подвигах советских солдат во время Великой Отечественной войны. Использование подобных фильмов в учебном процессе в средней и старшей школе может быть, с одной стороны, приурочено к празднованию годовщины победы в Великой Отечественной войне, с другой – к изучению памятных дат: ключевых сражений (битва под Москвой, Сталинградская битва, битва на Курской дуге, битва за Берлин), и других важнейших событий, напрямую не относящихся к сражениям армий (блокада Ленинграда). Например, в качестве кинофильмов, ярко иллюстрирующих события Великой Отечественной войны, можно использовать «Сталинград» (2013), «Брестская крепость» (2010), «Батальонъ» (2014), «Спасти Ленинград» (2019) и другие военно-патриотические ленты российского кинематографа.

Стоит отметить, что в настоящее время в нашей стране наблюдается всплеск патриотического кино, что открывает преподавателям простор для творчества. Кинематограф нашей страны сегодня, наряду с уже упомянутым нами военно-патриотическим кино, представлен спортивной тематикой, повествующей о великих победах советских и российских спортсменов на международной арене, а также

«космической» тематикой, где упор сделан на освоение космоса советскими космонавтами («Чемпионы: быстрее, выше, сильнее» (2016); «Движение вверх» (2017); «Время первых» (2017); «Гагарин. Первый в космосе» (2013); «Салют-7» (2016).

В подобных кинофильмах упор сделан прежде всего на самопожертвование главных героев во имя страны проживания, Родины, народа, что можно заметить уже в их синопсисах: *«Смогут ли два человека предотвратить неминуемую катастрофу и спасти планету от падения станции?»* («Салют-7» (2017); *«Они стали легендами мирового спорта и дали возможность всей стране сказать: «Мы победили!»* («Чемпионы: быстрее, выше, сильнее» (2016) [8].

Не стоит также забывать о возможности применения художественного кинематографа на уроках литературы. Литературные произведения играют одну из важнейших ролей в воспитании любви и уважения к стране, в которой они живут, погружая школьников в памятные для страны события, её быт и культуру. Изучая в рамках школьной программы классические произведения русской литературы, учащиеся в большинстве своем проходят материал несколько «оторвано» от исторической и культурной составляющей того времени. Использование кинематографа на уроках литературы в процессе или уже после анализа того или иного произведения позволит показать школьникам многие важные элементы эпохи, упоминаемой в произведениях (быт и реалии определенной эпохи: одежду, нормы поведения, архитектуру и т.д.), которые очень сложно понять ученику – не носителю русской культуры без визуального восприятия.

Все это возможно благодаря аудиовизуальному характеру кинодискурса, который, наряду с описанием всех этих элементов, содержащихся в литературном произведении, позволит обучающемуся лучше усвоить материал. Хотелось бы отдельно обратить внимание на то, что, на наш взгляд, использование кинопродукции на уроках истории и литературы должно служить вспомогательным средством обучения, но никак не основным, заменяющим прочтение художественного произведения и его анализа в ходе занятия.

Кроме того, показываемое на экранах в школьной аудитории не должно идти вразрез с реалиями эпохи. К сожалению, в отечественных картинах военно-патриотической направленности зачастую присутствуют исторические неточности. Например, в некоторых современных патриотических фильмах встречаются явные неточности: например, в фильме «Сталинград» (2013) есть неточности в званиях немецких командиров (Паулюс упоминается в фильме фельдмаршалом, хотя получит его немного позднее), присутствуют упоминания о дивизиях,

которые не участвовали в сражении под Сталинградом. Очевидно, что подобные недочеты кинопроизведения не являются значимыми с точки зрения воспитания патриотизма в школьной аудитории, однако, при просмотре данной киноленты, на наш взгляд, педагогу необходимо дать разъясняющий комментарий, обратить внимание учащихся на возможные несоответствия.

Таким образом, для использования кинофильма как дополнительного средства обучения после прочтения учащимися произведения педагогу необходимо производить тщательный отбор кинокартин, а, если он невозможен, вовремя акцентировать внимание обучающихся на расхождениях с историческими фактами и культурными реалиями эпохи. Однако не стоит забыть, что с точки зрения формирования российского культурно-языкового пространства в полиэтническом классе даже на многочисленные несоответствия в кинофильме можно не заострять внимание, поскольку первоочередной целью просмотра кинопроизведения в данном случае является воспитание моральных качеств на примере героев и событий киноленты.

Стоит отметить, что применение киноматериалов возможно и в рамках внеурочного процесса обучения: педагог может организовывать просмотр кинофильмов в рамках функционирующих в школе военно-патриотических кружков, культурных фестивалей, организуемых общеобразовательным учебным заведением, а также событий, приуроченных к государственным праздникам (Дня защитника Отечества, Дню Победы, Дню Конституции и т.п.). Для формирования зрелой личности гражданина очень важно привлекать к подобным фестивалям и праздникам как можно больше учащихся и преподавательского состава – в этом случае у учеников возникает чувство причастности к жизни страны и ее истории и культуре. На наш взгляд, совместный просмотр кинофильмов в полной мере отвечает данным требованиям по сплочению коллектива учащихся и успешному формированию российского культурно-языкового пространства в условиях полиэтнического состава класса.

Итак, в первую очередь, результатом успешной работы школы по воспитанию уважения и любви к стране проживания должно стать уважительное отношение детей мигрантов и детей новых соотечественников к России, её культуре и истории. Успешная интеграция детей мигрантов и детей новых соотечественников в российское общество неотделима от знания ими истории и культуры России и уважения к ценностям российского народа.

Список литературы

1. Горшкова В.Е. Кинодиалог. Образ-смысл. Перевод: Коллективная моногр. / Под общ. ред. В.Е. Горшковой. Иркутск, 2014. 367 с. граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» (№1493 от 30.12.2015 г.) офиц. текст // Официальный сайт правительства Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/21341/> (дата обращения: 16.02.2019).
2. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях / Н.В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 9-15.
3. На чем растет патриотизм // Аргументы и факты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aif.ru/society/opinion/1181183> (дата обращения: 18.02.2019).
4. Нелюбина Ю.А. Кинодискурс как объект лингвистического изучения // Челябинский гуманитарий. 2013. №3 (24). С.71-74.
5. Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1973. 152 с.
Постановление Правительства Российской Федерации «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения: 16.02.2019).
6. Столбова Я.Е. Проблемы преподавания русского языка в классах полиэтничного состава // Ярославский педагогический вестник. 2014. №1. С. 94-97.
7. <https://www.kinopoisk.ru/>

Научное издание

**МАТЕРИАЛЫ
ВТОРОГО ВСЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО
СЕМИНАРА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ, РАБОТАЮЩИХ В КЛАССАХ С
ПОЛИЭТНИЧЕСКИМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ**

Под общей редакцией Т.М. Балыхиной

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор, дизайн обложки
компьютерная верстка *О.А. Миронова*

Подписано в печать

Бумага

Усл. печ.

Российский университет дружбы народов

115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН

115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41