

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
НОВОСИБИРСКАЯ РЕГИОНАЛЬНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
«УЗБЕКСКО-РУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ЦЕНТР»

РАБОТА С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Утверждено Редакционно-издательским советом ФГБОУ ВО «НГПУ»
в качестве учебно-методического пособия

Новосибирск 2020

УДК 376.7(075)
ББК 74.65я73
Р131

Рекомендовано
Учебно-методическим советом
ФГБОУ ВО «НГПУ»

Подготовлено и издано в рамках соглашения о предоставлении из бюджета города Новосибирска субсидии юридическим лицам (за исключением субсидий государственным (муниципальным) учреждениям), индивидуальным предпринимателям, а также физическим лицам – производителям товаров, работ, услуг, на финансовое обеспечение затрат в связи производством (реализацией) товаров, выполнением работ, оказанием услуг № Ю2-4-07970

А в т о р ы :

*Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева, Н. В. Кергилова,
Р. А. Орлова, С. В. Подзорова, Е. В. Ушакова*

Р е ц е н з е н т ы :

канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики, психологии и социальной работы
психолого-педагогического факультета

ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»

Е. Ю. Кудрявцева;

канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и методики начального образования
Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»

З. В. Бродовская

Касенова, Н. Н.

Р131 Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях : учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др] ; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

ISBN 978-5-00104-511-3

Учебно-методическое пособие будет полезно преподавателям вузов, воспитателям, учителям, руководителям образовательных учреждений, работающим с детьми мигрантов. Студенты, изучающие дисциплину по выбору «Работа в начальной школе с детьми-инофонами» / «Работа в начальной школе с детьми билингвами» / «Работа в начальной школе с детьми-мигрантами», магистранты и аспиранты педагогического вуза могут использовать пособие при подготовке к практическим занятиям или при написании рефератов, курсовых, выпускных квалификационных и диссертационных работ по соответствующей тематике.

**УДК 376.7(075)
ББК 74.65я73**

ISBN 978-5-00104-511-3

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
1. ДЕТИ МИГРАНТОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ	7
1.1. Дети мигрантов (билингвы и инофоны): понятия	7
1.2. Адаптация, социализация и интеграция детей мигрантов в российское общество	9
1.3. Формирование гражданской идентичности детей мигрантов как условие их успешной интеграции в российское общество	14
2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	27
2.1. Подготовка педагогов к работе с детьми мигрантов как психолого-педагогическая проблема	27
2.2. Этнокультурная компетентность педагога.....	35
2.3. Организационно-управленческая модель адаптации и социализации детей мигрантов в условиях общеобразовательной организации.....	40
2.4. Организация работы по психолого-педагогической и социально- культурной адаптации и социализации детей мигрантов в общеобразовательных организациях.....	63
2.5. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации и социализации детей мигрантов в образовательных организациях	70
2.6. Модель психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов в начальной школе	76
2.7. Организация работы с детьми мигрантов как детьми-билингвами, имеющими особые образовательные потребности.....	81
2.8. Примеры педагогических ситуаций с детьми мигрантов	88
3. ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ, РОДНЫМ ЯЗЫКОМ КОТОРЫХ НЕ ЯВЛЯЕТСЯ РУССКИЙ	100
3.1. Сущность, назначение предшкольного образования	100
3.2. Модель предшкольного образования для детей, родным языком которых не является русский	103

3.3. Построение образовательного процесса для детей, родным языком которых не является русский	108
4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ	141
4.1. Принципы и методы обучения русскому языку как неродному (РКН)	141
4.2. Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку детей-билингвов	145
5. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ	148
5.1. Типичные ошибки в устной и письменной речи учащихся-инофонов и билингвов	148
5.2. Основные направления и особенности языковой работы с учащимися-инофонами и билингвами в начальной школе.....	155
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	160
<i>Приложение 1. Входная диагностика владения русским языком.....</i>	<i>160</i>
<i>Приложение 2. Диагностика познавательного и личностного развития ребенка-мигранта.....</i>	<i>162</i>
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	194

ПРЕДИСЛОВИЕ

Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. определяет приоритетные задачи содействия адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. Образовательные учреждения должны стать основным агентом адаптации и интеграции детей-мигрантов в социокультурное пространство нашей страны, институтами первичной социализации.

Актуальность проблемы изучения социокультурной адаптации детей мигрантов связана с динамическими социально-психологическими процессами в изменяющемся обществе, которые происходят в нашей стране.

Значимость изучения проблемы адаптации мигрантов к иной культуре обуславливается выраженной потребностью в продуманной, научно обоснованной государственной миграционной политике, в том числе в сфере образования, определяющей перспективы жизни общества.

Приток значительного количества мигрантов в российские регионы привел к появлению проблем с обучением их детей, адаптацией к местной детской среде, усвоением традиций, норм и ценностей принимающего сообщества. Анализ социо- и этнокультурных аспектов адаптации детей мигрантов представляет особый интерес для субъектов учреждений образования, ибо именно образовательная среда является одним из важных условий успешной интеграции мигрантов в социум.

Важным методологическим основанием можно считать вопрос о роли детей в исследовании миграции. Миграция зачастую интерпретируется через детей, легитимируется через заботу о них. Дети становятся важнейшими транснациональными агентами, ибо часто выступают главными реципиентами финансовой и прочей поддерж-

ки, становятся главным связующим звеном между семьей, образовательным учреждением и социальными институтами.

Пособие поможет формировать у студентов, обучающихся в педагогическом вузе по направлениям подготовки компетенции по ФГОС ВО 3++: *44.03.01 Педагогическое образование* (ПК-2 – способен осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения метапредметных, предметных и личностных результатов; ПК-3 – способен применять предметные знания при реализации образовательного процесса); *44.03.02 Психолого-педагогическое образование* (ПК-6 – способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с ФГОС НОО на основе теоретических (научных) знаний учебных дисциплин начального общего образования, методик и технологий обучения младших школьников); *44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)* (ПК-2 способен осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения метапредметных, предметных и личностных результатов; ПК-3 способен применять предметные знания при реализации образовательного процесса).

Представленные в пособии материалы обеспечивают как теоретическую подготовку к работе с детьми мигрантов, так и практическую подготовку, поскольку изучение каждой темы предполагает выполнение ряда практических заданий.

1. ДЕТИ МИГРАНТОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

1.1. Дети мигрантов (билингвы и инофоны): понятия

В современном мире проблема миграции населения – одна из самых актуальных социальных проблем. *Миграция населения* (от лат. *migratio* – переселение) – переселение людей из одного региона в другой, в ряде случаев большими группами и на большие расстояния. *Мигранты*, т. е. люди-переселенцы из других регионов, прибывают в другие страны для решения вопросов трудоустройства, получения образования, улучшения условий жизнедеятельности и т. д.

Ситуация миграции населения из других стран типична для всего населения. Люди в поисках лучших условий жизни переезжают в другие регионы своего государства, либо в другие страны. В настоящее время большое количество мигрантов из стран Африки и Азии прибывает в страны Европы. После распада СССР в Россию также мигрирует большое количество людей, в основном выходцы из стран Средней Азии и Кавказа. В результате происходит все большее переплетение различных национальностей, культур, религий.

Поликультурность как совокупность представителей различных национальных культур, живущих на одной территории, всегда была одной из важнейших характеристик российского общества. Однако в настоящее время это явление несет в себе непостоянство, изменчивость, неустойчивость. Поэтому возникает вопрос: «Как будут происходить процессы интеграции и/или ассимиляции, аккультурации мигрирующих этносов с коренным населением той или иной территории?» Нелегко строить долгосрочные планы и предвидеть, какие этносы затронет процесс миграции; по каким причинам будут происхо-

дять политико-социальные, экономические, или природные процессы; где (географически) это будет проистекать.

Дети мигрантов – это дети родителей, переехавших на постоянное место жительства в другое государство по причине национально-правовой, экономической, политической нестабильности или иным причинам.

Одна из важнейших проблем детей мигрантов – это адаптация к иной этнокультурной среде. Освоение другой культуры, традиций, особенностей взаимодействия становится возможным лишь тогда, когда освоен язык этой страны, т. е. русский язык для людей, мигрирующих в Россию. Знание русского языка является важнейшим фактором успешности обучения детей-мигрантов. Слабое знание или абсолютное незнание языка неизбежно приведет к появлению проблем не только в успеваемости по различным предметам, но и во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами из-за возникновения, в первую очередь, языковых барьеров. Поэтому главнейшая задача родителей-мигрантов – обеспечить условия для освоения русского языка.

В зависимости от того, каков уровень освоения языка страны, в которую мигрировали родители, детей-мигрантов принято разделять на детей-билингвов и детей-инофонов.

Дети-билингвы – это дети, одинаково хорошо владеющие как своим родным языком, так и другим языком (явление, при котором ребенок одинаково хорошо говорит на трех и более языках, получило название *полилингвизма*). Дети-билингвы появляются как в семьях, мигрировавших в другую страну, так и в семьях, где родители – жители этой страны, но говорят на разных языках. Основная особенность детей-билингвов – это способность автоматически использовать для общения две языковые системы, не допуская при этом ошибок ни в грамматике, ни в фонетике.

Дети-инофоны – это дети, принадлежащие к иной языковой и культурной общности, чем большинство коренного населения стра-

ны, в которой они проживают и получают образование, слабо владеющие языком этой страны или вовсе не говорящие на этом языке.

Отметим, что ребенок, рожденный в другой стране или мигрировавший с родителями в раннем возрасте, скорее станет билингом. В таком возрасте усвоение другого языка происходит неосознанно, без волевых усилий. По мере взросления такое усвоение становится менее эффективно, однако не исчезает полностью. Дети, мигрировавшие в старшем возрасте, чаще являются детьми-инофонами, поскольку необходимо специальное обучение их другому языку. Однако в случае успешного овладения языком дети-инофоны также могут стать детьми-билингвами. В этом случае билингвизм становится не врожденным или ранним (естественным), а приобретенным, или поздним.

Таким образом, в зависимости от степени владения языком страны, в которую ребенок мигрировал, он может быть либо инофоном, либо билингом. Однако существуют случаи, при которых ребенок-билингв не обязательно является ребенком-мигрантом, а ребенок-инофон может быть билингом или полилингом (владеть двумя и более языками, но не языком страны, в которую мигрировал).

1.2. Адаптация, социализация и интеграция детей мигрантов в российское общество

Проблема увеличения в российском обществе числа мигрантов из других стран, прежде всего из бывших советских республик Средней Азии и Кавказа, в последнее время становится все более актуальной. Попадая в чужую страну, мигранты вместе с местом жительства вынуждены менять свой образ жизни, язык общения вне семьи, подстраиваться под другое мировоззрение, под необходимость взаимодействия с людьми другой культуры. В обществе же имеются такие социальные явления, как ксенофобия (неприязнь ко всему иностран-

ному, чуждому по духу, взглядам, интересам, традициям, внешним особенностям) и мигрантофобия (страх перед переселенцами из других стран, посягающими на места работы, жительства и т. д. основного населения). Большая миграция в Россию в последнее время вызвала у многих россиян недовольство, что сказалось в их отношении не только к самим мигрантам, но и к их детям. В подобных обстоятельствах особого внимания требует проблема вхождения детей мигрантов, становящихся гражданами России, в новые социальные, культурные, педагогические и другие условия.

Вхождение детей мигрантов в новую культуру в современной научной литературе описывается с помощью различных терминов. Наиболее часто встречающиеся – это «интеграция», «адаптация», «социализация». Эти понятия, безусловно, тесно взаимосвязаны, однако между ними есть некоторые специфические отличия.

Желаемым результатом вхождения ребенка мигранта в новое общество является, на наш взгляд, *интеграция* (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение; лат. *integer* – целый), понимаемая как принятие его за счет создания необходимых политических, экономических, социальных, педагогических и других условий. Достижение результата интеграции зависит, с одной стороны, от характеристик самого мигранта, с другой – от принимающего общества: национальной концепции, особенностей рынка труда, отношений к мигрантам в обществе, создания педагогических и других условий.

Интеграция детей мигрантов как результат вхождения в общество происходит в процессе адаптации и социализации.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) *детей мигрантов* как разновидность социальной адаптации – это процесс активного приспособления ребенка к условиям социальной среды, который происходит:

– на физиологическом уровне, т. е. на уровне приспособления организма к новым условиям проживания (например, к условиям изменения температурного режима, режима смены дня и ночи и др.);

– на психологическом уровне, т. е. на уровне приспособления человека к воздействию внешних психологических факторов, в том числе к принятию/непринятию в обществе;

– на социальном уровне, т. е. на уровне приспособления человека к социальным особенностям в обществе.

Таким образом, адаптация детей мигрантов к условиям жизни в другой стране – это сложный, многоуровневый процесс, предполагающий приспособление ребенка и как индивида, и как формирующейся личности.

Другим важным аспектом интеграции в российское общество является проблема социализации (от лат. *socialis* – общественный) детей мигрантов. Вопрос о соотношении понятий «адаптация» и «социализация» – один из обсуждаемых вопросов в педагогике, психологии и в других науках. Есть несколько подходов решению этого вопроса:

– адаптация не может происходить без социализации, т. е. без адаптации на социальном уровне;

– социализация предполагает полную интеграцию личности в социальную систему путем адаптации, т. е. приспособления к последней;

– социализация предполагает не только адаптацию как приспособление, но и активное взаимодействие человека со средой, предполагающее и возможность воздействия на среду.

Мы полагаем, что *социализация детей мигрантов* – это процесс, предполагающий усвоение ребенком социального опыта, путем вхождения в социальную среду, на основе чего формируется его личность как гражданина страны, имеющего активную социальную позицию, проявляющуюся в деятельности и отношениях в социальной среде.

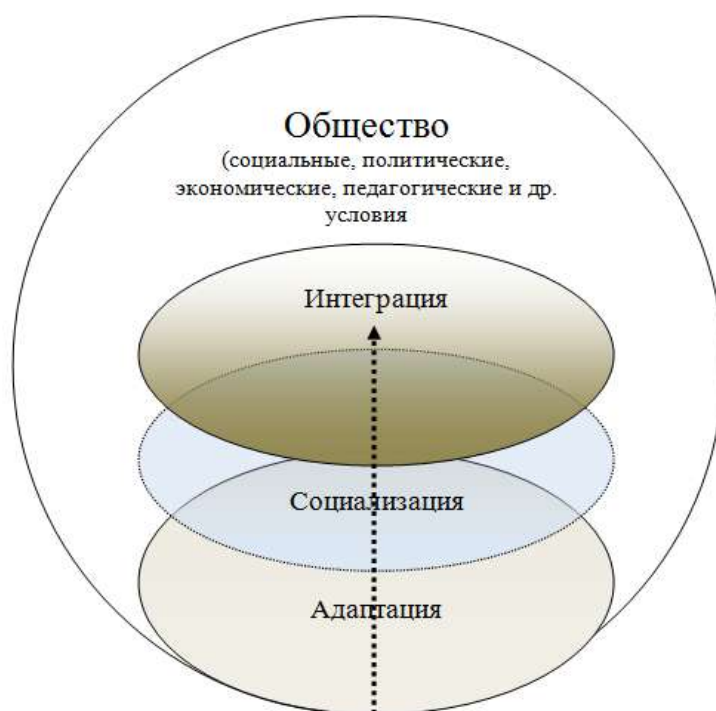


Рис. 1. Соотношение между понятиями «адаптация», «социализация» и «интеграция»

Таким образом, интеграция как результат вхождения ребенка мигранта в новое общество происходит через адаптацию и социализацию в этом обществе (рис. 1).

В ходе социализации детей мигрантов в российское общество происходят следующие изменения в структуре личности:

- мотивационные, связанные с формированием мотивов социализации (для чего необходимо знать культурные, социальные, экономические и др. особенности в российском обществе);
- когнитивные, связанные с познанием, усвоением и переработкой информации об особенностях российского общества;
- эмоциональные, связанные с формированием различных моральных чувств (гордость, патриотизм, любовь к стране и к людям, представляющим другие культуры и традиции и др.);
- поведенческие, связанные с формированием готовности выполнять деятельность в российском обществе на основе формирующихся идеалов, принципов, убеждений.

В зависимости от формирующихся мотивов социализация ребенка-мигранта к российским условиям может принимать различные формы:

– социально приемлемую активную – формирование мотивов содействия и развития общества на основе лучших традиционных российских норм, традиций, устоев;

– социально приемлемую пассивную (толерантную), т. е. терпимость к российским условиям без желания сделать общество лучше;

– социально неприемлемую пассивную – неприятие или равнодушие к российской культуре, ценностям, но без активного вмешательства в жизнь общества;

– социально неприемлемую активную (девиантную) – желание нанести вред, нарушить принятые в обществе ценности, нормы поведения.

В настоящее время разработаны различные программы и рекомендации по адаптации и социализации детей мигрантов, среди которых стоит отметить следующие: «Программа обучения детей мигрантов» (под руководством А. Н. Гуляевой); «Технология психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов», разработанная РГПУ им. А. И. Герцена совместно с немецкой неправительственной организацией «Велленбрехер»; «Программа социально-психологической поддержки и помощи детям и подросткам-мигрантам по преодолению отчуждения в новой социокультурной среде (В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова); методические рекомендации «Особенности работы педагогов с детьми мигрантов в образовательных организациях», разработанные в Карельском институте развития образования; психологические программы межкультурного общения в образовательном учреждении; тренинги толерантности для подростков по преодолению и профилактике «мигрантофобии»; программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов (Г. У. Солдатова, А. В. Макачук, А. Б. Пантелеева), и др. Такое количество программ свидетельствует о важности организованной интеграции детей мигрантов

в российское общество на разных уровнях: на государственном, на уровне региона, города, района, школы. Только многоуровневая организация процесса социализации детей мигрантов может позволить формировать у детей социально приемлемую активную форму социализации. И если организация интеграции на государственном и региональном – это прерогатива, прежде всего, органов управления государством, то организация интеграции детей мигрантов на уровне района, школы – задача прежде всего, органов образования и социальной поддержки населения. В школе как институте социализации детей мигрантов важно организовывать поддержку таких детей через психолого-педагогическое сопровождение.

1.3. Формирование гражданской идентичности детей мигрантов как условие их успешной интеграции в российское общество

Проблема «идентичности» все больше привлекает внимание научного сообщества. Так, вопрос самоопределения, идентичности индивида приобретает обострение во всех сферах социального пространства: государственной стратегии развития, гражданства, этноса, общества и т. д. Изменения, происходящие в политической, экономической, религиозной и социальной жизни, научный прогресс, трансформация мировоззрения создают почву для изучения механизмов формирования идентичности подрастающего поколения. Термин «идентичность» в междисциплинарный научный оборот во второй половине XX в. вводит Э. Эриксон. В этот период проблема идентичности рассматривается в социально-гуманитарных науках: в контексте социальных ролей, социализации, соотносённости индивида с коллективом. Анализ и синтез идентификационных процессов социальных отношений, микросоциальных и макросоциальных детерминант идентичности предполагают исследование в конкретном социокультурном контексте. Элементы социальной идентичности, та-

кие как профессиональная, этническая, возрастная, гендерная и гражданская, создают соответствующие социальные связи, модели поведения, ментальные формы как общества, так и индивида в обществе. Вспомним процесс развития идентичности, предложенный Э. Эриксоном: «Всякий раз, когда возникают какие-либо изменения, биологические или социальные, необходимы интегрирующая работа Эго и переструктурирование элементов идентичности, так как разрушение структуры ведет к потере идентичности и связанным с этим негативным состоянием» [45]. Л. Б. Шнайдер рассматривает общую типологию идентичности, которая включает следующие типы: ментальный (логико-математические конструкции, мода, парадигмы науки и художественного творчества, брэнд, стилевое течение); социальный (политический, этнический, культурный, религиозный, сетевой, клубный, корпоративно-групповой); социо-природный (геополитический, цивилизационный, гендерный, возрастной); природный (идентичность рода, вида, экосистемы, минерала, генома) [44]. В конце XX в. на фоне создания независимых государств, повышения уровня этнического самосознания активизируются всесторонние исследования социальной и этнической идентичности.

Однако спустя десятилетия вопросы социальной идентичности продолжают оставаться актуальными, меняя вектор научного исследования. Распространенность и охват когнитивных возможностей и персональных форм идентичности индивида, а также формирование гражданской идентичности на фоне государственной стратегии рождают вопрос – какова роль гражданской и этнической идентичности подрастающего поколения в укреплении и развитии государства? Размытие границ, молниеносная смена информации, сомнительная достоверность ряда информационных потоков, глобальный и масштабный характер миграционных процессов ставит новые задачи в исследовании этнической и гражданской идентичности детей мигрантов в поликультурном обществе. По словам А. А. Брудного,

«подлинное мерило человеческого «Я» – это пути, которые мы выбираем, и расстояния, которые мы способны пройти...» [10].

К. И. Султанбаева [38] раскрывает следующие типы этнической идентичности: моноэтническая идентичность как фактор принадлежности к одной этнической группе или отождествление индивида с культурой одного из родителей (если родители разной национальности, но одной расы); моноэтническая идентичность – расценивание другой группы в полиэтническом обществе, имеющую более высокий статус, чем своя, и, как результат, происходит полная ассимиляция; моноэтническая идентичность свойственна индивидам, обладающим компетентностью в двух культурах; маргинальная идентичность свойственна индивидам, балансирующим между двумя культурами, не овладевающим при этом в полной мере нормами и ценностями ни одной из них.

О. В. Егоров рассматривает три типа этнической идентификации: «(1) гиперидентичность, то есть фанатизм, этническая изоляция, (2) гипоидентичность, то есть отказ от собственной идентичности, культуры, этнической общности, (3) невротическая этнофобия» [14, с. 43]. Гражданская идентичность раскрывается автором как «осознание человеком своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, участие в социальной и политической жизни страны, которое является очень значимым для индивида; основывается на признаке гражданской общности, что характеризует гражданскую идентичность в качестве коллективного субъекта» [14, с. 49]. В последнее время особое внимание уделяется вопросам воспитания положительной этнической идентичности, формирующего толерантное отношение индивидов друг к другу, различных этносов в поликультурном обществе, при этом сохраняющего позитивно-ценностный подход к этническим особенностям и культуре мигранта, гражданина, личности. Социальная и гражданская идентичность личности формируется в процессе осознания и принятия им смысла принадлежности к определенному сообществу, общих ценностей, норм и правил.

Важными функциями гражданской идентичности являются: реализация потребности в общении и эмоциональных контактах индивида; интегрированность в единое сообщество; принадлежности к группе; реализации деятельности посредством социальных институтов; творческой самореализации. Дети мигрантов находятся в сложных условиях формирования идентичности личности. С одной стороны, этническая, с другой – социальная, с третьей – гражданская идентификация требует бережного отношения к становлению личности ребенка в условиях миграции.

Дети, рожденные за пределами своей страны, идентифицирует себя по признаку принадлежности государству. Родной язык, культура в условиях миграции менее востребован, на первый план выходят потребности адаптации в принимающем обществе, изучение государственного языка, культуры, норм и правил проживания. Также, проживая за пределами своей страны, индивид находится в процессе этнического и мировоззренческого самоопределения, зачастую не обладая конкретными маркерами (невостребованность языка, незнание истории, отчужденность культуры и т. п.). Будучи в сложных обстоятельствах, дети сталкиваются на родине с рядом сложностей: приобретает актуальность выражение «Свой среди чужих, чужой среди своих». В процессе исследования особое внимание уделено механизмам адаптации мигрантов в принимающем обществе, формирующим гражданскую идентичность и в то же время сохраняющим и развивающим позитивную этническую идентичность детей в условиях миграции.

Особая роль в этом вопросе отводится этнокультурным объединениям и организациям. Следует отметить, что в России эта стратегия нашла не только отклик, но и поддержку. В процессе деятельности Новосибирской региональной общественной организацией «Узбекско-Русский национально-культурный центр» приоритетной задачей является сохранение этнической идентичности детей узбекских мигрантов и формирование гражданской идентичности. В процессе ра-

боты объединения с мигрантами и их семьями были выявлены сложности адаптации и интеграции детей мигрантов в социуме. Одной из них является неурегулированный статус родителей (отсутствие прописки и регистрации по месту жительства), что влияет на оформление детей в школы, д/сады, кружки и т. д. Новосибирская региональная общественная организация «Узбекско-Русский национально-культурный центр» оказывает содействие в урегулировании этих вопросов, активно взаимодействует с неправительственными организациями и общественными фондами.

Новосибирская региональная общественная организация «Узбекско-Русский национально-культурный центр» ориентирована на реализацию и защиту экономических, социальных и культурных прав граждан, в том числе трудовых мигрантов на территории России. Деятельность Центра направлена на развитие потенциала мигрантов и их семей, что способствует мобилизации мигрантов, формированию группы самопомощи. Центр также организует правовое обучение, информирование и юридическую консультацию для мигрантов по правовым вопросам, тем самым способствуя адаптации и интеграции мигрантов в социум. Таким образом, дети мигрантов получают больше возможностей социального и индивидуального развития в России.

В 2018 г. более 10 тысяч детей мигрантов из семей иностранных граждан обучались в новосибирских школах. Часть из них успела глубоко укорениться на новом месте, другая испытывает сложности адаптации к новой поликультурной среде. Представители каждой из групп по-разному ощущают себя в качестве членов общества, в разной степени эмоционально переживают свое гражданство и реализуют его аспекты в повседневных практиках. В основе лежит российская *гражданская идентичность*, понимаемая нами как «отождествление себя с гражданами страны и государственно-территориальным пространством», предполагающая «наличие определенных представлений о государстве и стране, образа Мы, чувства общности, солидарности, ответственности за происходящее в стране» [13, с. 27].

Гражданская идентичность – не просто констатация формальной принадлежности к государству, но и выражение определенной ответственности, предполагающей личностную включенность в жизнь страны. Гражданская идентичность тесно связана с этнической составляющей социальной идентичности человека, ее социально-психологическими характеристиками. Под этнической идентичностью мы понимаем не только самоидентификацию как отнесение себя к той или иной этнической группе, но и переживание отношений «Я» и этнической среды – своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других. Этническая идентичность достигается индивидом в процессе конструирования социальной реальности на основе социально предписываемой этничности, но не сводится к ней [37]. Формирование этнической идентичности само по себе является сложным процессом. В моноэтнических российских семьях этот процесс может проходить значительно проще, в межэтнических семьях или в семьях мигрантов – противоречиво и неоднозначно. И в тех, и в других он может быть как осознаваемым, интенсивным и целенаправленным, так и наоборот. Представляется, что результаты первичной этнической социализации детей будут разными: от диффузной неосознаваемой идентичности до осознания идентичности как доминантной характеристики личности [32]. Еще более сложным оказывается анализ соотношения гражданской и этнической идентичности [31]. В одном случае актуализированная этническая идентичность может подпитывать этнический национализм, в другом – обладать мобилизующей силой, способной объединять всех граждан страны. Этническая идентичность может являться фундаментом для гражданской идентичности, а последняя включает ее как обязательную часть [15]. Современная социальная практика ставит ряд важных вопросов, например: всегда ли позитивная этническая идентичность является залогом гражданственности? Можно ли ожидать от приезжих, что они станут преданными «чужой» стране гражданами? Представляется, что для детей-мигрантов формирование гражданской идентично-

сти будет обусловлено качеством опыта миграции и межкультурной адаптации, а также направлениями психологической аккультурации родителей. В связи с этим, изучение условий формирования гражданской идентичности в соотношении с этнической у детей из моноэтнических и межэтнических семей мигрантов, роли семьи и каждого из родителей представляет научный и практический интерес.

Рассматривая семью как ключевую общность для развития ребенка, авторы исходят из того, что формирование этнической идентичности является результатом взаимодействия более широкого круга факторов – семейных, индивидуальных, средовых, используя в качестве базовой системно-экологическую концепцию У. Бронфенбренера [2]. На ее основе А. Дж. Уманья-Тейлор создала экологическую модель формирования этнической идентичности, которая «проверяет», как взаимодействие факторов окружающей среды с индивидуальными особенностями детей влияет на становление их идентичности [6]. В частности, как воздействуют социально-экономический статус семьи и наличие среди местных жителей людей той же национальности, что и у ребенка, на этническую социализацию и формирование его идентичности. Кроме того, модель предполагает, что отношения между этнической идентичностью и этнической социализацией опосредованы уровнем когнитивной и социальной зрелости подростка. Многофакторный подход прослеживается в исследовании И. Дж. Ким Парк, посвященном становлению идентичности подростков корейского происхождения в социальном окружении, включающем контекст семьи и двух культур – США и родной [5]. Автор фокусируется на таких семейных процессах, как сплоченность, коммуникация детей с родителями и конфликты между ними. Учитывается степень независимости семьи, ее поколенческий состав, социально-экономический статус, социализирующее влияние семейных лидеров, этническая идентичность молодых членов семьи, их поведение, основанное на этнических ценностях, например, в использовании родного языка. Сравнительный анализ стратегий аккультурации семей ми-

грантов и воспитательных установок показал, что родители, придерживающиеся стратегий интеграции и ассимиляции, реже сообщали о семейных конфликтах и чаще применяли авторитетный стиль воспитания по сравнению с теми, для кого характерна сепарация или маргинализация [3]. В ряде работ рассматривались три типа воспитательных установок: касающиеся обучения, наказания, распределения власти в семье. Установлено, что позитивное отношение родителей к своей родной культуре и к культуре принимающей стороны положительно влияет на достижение этнической идентичности подростков и их психологическое функционирование, проявляющееся, в т. ч., в росте самооценки. Эти результаты согласуются с более ранними исследованиями, согласно которым подростки, достигающие определенной этнической идентичности, менее подвержены проблемам адаптации, чувство идентичности способствует формированию у них позитивной самооценки, независимо от этнического происхождения [4]. Согласно исследованиям отечественных авторов, на формирование этнической идентичности детей влияют следующие особенности семьи: этнический состав семьи, преобладающий язык внутрисемейного общения, число поколений и длительность их совместного проживания, вероисповедание, степень религиозности, структура семьи, социальный и профессиональный статус членов семьи, уровень образования родителей и детей, проживание в городской или сельской местности, включенность в этническую группу, отношения с родственниками [16]. Гипотетическая типология форм этнической идентичности детей в межэтнической семье, основанная на нескольких теоретических концепциях, представлена следующими основными типами:

1. Моноэтническая идентичность – ощущение принадлежности к одной этнической группе;
2. Измененная этническая идентичность предполагает идентичность с другой этнической группой (этнонигилизм);

3. Биэтническая идентичность предполагает одновременное приписывание себе членства в двух этнических группах;

4. Маргинальная этническая идентичность – состояние «промежуточности», невозможность почувствовать себя полноценным членом ни одной из этнических общностей;

Этническая индифферентность – этническое самоопределение не актуализируется в сознании и поведении человека [26].

Рассматривая возможные типы гражданской идентичности мигрантов, мы опираемся на модель, в основу которой заложены два независимых измерения:

1) позитивная и негативная идентификация себя как настоящего или будущего гражданина России (в этом случае это лишь констатация выбора, без оценочных коннотаций);

2) устойчивость или неустойчивость этой идентификации.

Гипотетическая модель описывает следующие возможные типы гражданской идентичности детей из семей мигрантов. Рассматриваемые типы применимы к Российской Федерации:

1. Устойчиво-позитивная идентичность. Гражданское самоопределение существенно преобладает над этническим, хотя этническая компонента самосознания может быть выраженной: согласуется с внутренним осознанным решением рассматривать в качестве постоянного места проживания Россию, желанием адаптироваться.

2. Устойчиво-негативная идентичность. Пребывание в России рассматривается как транзитное и согласуется со сформированным внутренним намерением переехать в другую страну или вернуться на родину, когда позволят обстоятельства. Этническая составляющая идентичности является четкой, определенной, позитивной, и доминирует над гражданской. Не исключены трансформации, выражена стратегия сепарации.

3. Неустойчиво-позитивная идентичность. Согласуется с ситуацией, когда человек имеет двойное гражданство или добивается его, ему сложно сделать выбор в пользу какого-то одного государства.

Этническая идентичность часто также носит двойной характер и существует паритетно с гражданской за счет положительного опыта интеграции.

4. Неустойчиво-негативная идентичность. Согласуется с формальным пониманием своего гражданского статуса, однако его позитивный личностный смысл отсутствует. Этническая самоидентификация доминирует и также может носить двойной характер за счет происхождения, гражданская идентичность формируется на основе предпочтения одного из вариантов.

5. Индифферентная идентичность. Нет определенных планов и перспектив связать свое будущее с конкретной страной или государством, этническая составляющая также выражена слабо. Основные задачи исследования включали анализ гражданского и этнического самоопределения детей и их родителей в моноэтнических и межэтнических семьях мигрантов и семейных факторов, влияющих на формирование идентичности детей. Мы предполагали, что родительские практики конструирования гражданской и этнической идентичности детей во многом взаимосвязаны со стратегиями аккультурации [1]. При этом формирующийся вариант соотношения этнической и гражданской идентичностей у детей взаимосвязан с типом семьи, моделями родительства, спецификой межпоколенных и супружеских отношений, характером распределения лидерства и власти в семье, этнокультурными воспитательными установками и практиками, обусловлен традиционной и современной родительской культурой, степенью согласованности семейных ценностей супругов. Для каждого из них характерна многофакторная обусловленность, включающая социально-демографические, экономические, культурные и психологические характеристики. Типологизация моделей родительства в предыдущих исследованиях была сконструирована релевантной способу организации повседневной жизни семьи, характеру ответственности отца/матери за родительскую функцию, степени идентификации с родительской ролью [8]. Изучение моделей роди-

тельства и условий семейного воспитания детей в семьях может быть операционализировано в структуре ценностных, когнитивных, аффективных и поведенческих показателей. Ценностные показатели – семейные ценности детей и родителей, характер гендерных установок, принципы воспитания детей; когнитивные – знания, представления относительно содержания родительских ролей и функций, родительской компетентности и ответственности; аффективные – характер детско-родительских отношений, степень сенситивности родителей к потребностям ребенка, мотивация родительства; поведенческие – стили и практики воспитания. Мы рассматривали пять типов воспитательных установок родителей: распределение ответственности за воспитание детей, обучение детей и их образовательная карьера, способы контроля и дисциплинарные воздействия, цели семейного воспитания и предпочтительные формируемые качества, образ будущей семейной жизни, этнокультурная социализация.

Формирование устойчиво-позитивной гражданской (русской идентичности) детей-мигрантов моно- и межэтнического происхождения взаимосвязано как с непротиворечивым становлением этнической идентичности, так и с особенностями семьи, моделями и качеством родительства, спецификой семейного воспитания, стратегиями аккультурации родителей. Среди семейных факторов, способствующих гармоничному воспитанию русской идентичности – ориентация в воспитании детей на нормативные русские образцы, гражданственность, дружные межпоколенные и супружеские отношения, равноправный характер распределения лидерства и власти в семье, солидарная модель родительского взаимодействия и участие всей семьи в воспитании детей, авторитетный стиль воспитания детей, теплые и доверительные отношения, предоставление свободы выбора, приоритетное воспитание в детях самоконтроля, самоорганизации, ответственности, трудолюбия, гордости, уважения к своей родине и принимающей стране, родительские стратегии интеграции в русское общество. Немаловажное значение имеет насыщенный куль-

турный капитал семьи, устойчивые образовательный, профессиональный и социальный статусы родителей, наличие работы и стабильное социально-экономическое положение семьи. Среди препятствующих факторов – конфликтные супружеские отношения, разногласия родителей по поводу воспитания детей, неопределенная или делегирующая модели родительства, дистантные отношения с одним из родителей, авторитарный и попустительский стили воспитания, иерархический тип детско-родительских отношений, склонность к прямому внешнему контролю, доминирование наставлений в общении с детьми, стремление подавить альтернативные взгляды детей либо самоустранение родителей от повседневного воспитания. Также воспитанию российской идентичности не способствуют отсутствие ориентации в воспитании детей на российскую идентичность и гражданственность, неустойчивость экономического положения семьи, высокий уровень трудовой занятости родителей, бедные культурные ресурсы, стратегии сепарации или маргинализации родителей, которые легко «присваиваются» и переносятся детьми в повседневные жизненные практики. Другими словами, в группу риска по формированию российской идентичности попадают дети из семей, испытывающих трудности в преодолении как внешних барьеров приспособления к жизни в российском обществе, так и, в первую очередь, собственных внутренних барьеров в виде закрытости, ригидности, нетерпимости и враждебности. Жизненные проблемы семей мигрантов «подпитывают» эти внутренние установки, и для успешного преодоления трудностей адаптации семьи приезжих нуждаются в действенной социальной поддержке, исходящей не только от диаспор, но и более широкого гражданского общества. Для детей из семей мигрантов необходимы условия для «созревания» их российской идентичности: на макроуровне – миграционная политика с акцентом на интеграцию приезжих в принимающее общество, на мезоуровне – совместная работа всех социальных институтов по включению детей и родителей в местное сообщество.

Вопросы и задания

1. Выпишите и объясните с помощью педагогического словаря или учебника все новые для вас термины или понятия в том случае, если их толкование отсутствует в тексте.

2. Приведите примеры детей мигрантов, владеющих двумя и более языками, но являющихся детьми-инофонами в стране, в которую они мигрировали.

3. Докажите на примере любого народа, мигрировавшего в Россию, что для интеграции в российское общество необходимо пройти процессы адаптации и социализации.

4. Сравните понятия «интеграция детей мигрантов в общество» и «гражданская идентичность детей мигрантов».

5. Какова роль национальных общественных организаций в становлении гражданской идентичности детей мигрантов?

2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

2.1. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами как психолого-педагогическая проблема

Многонациональный характер российского государства, полиэтническая структура общества предопределяют появление полиэтнических школ и классов с разным этническим составом обучающихся. Кроме того, Российская Федерация – одна из наиболее активных участников миграционных процессов, происходящих сегодня в мире. Высокая миграционная нагрузка характерна и для регионов Сибири, особенно в экономически привлекательные для трудовых мигрантов города.

В результате в образовательных учреждениях значительно увеличилось число детей мигрантов. В этих условиях перед педагогическим сообществом возникает вопрос: готов ли учитель к решению педагогических задач в работе с детьми разных национальностей?

В связи с этим появляется необходимость в организации подготовки специалистов, направленных на работу с мигрантами и их семьями. На наш взгляд, эффективными инструментами грамотной миграционной политики и практики работы с мигрантами выступает реализация норм международного, федерального и регионального прав, наличие квалифицированных специалистов и подготовленность самих мигрантов к выполнению профессиональных и жизненных (в том числе и родительских) функций на новом месте проживания.

Попад в инокультурную среду, мигрант оказывается перед необходимостью определения новой жизненной стратегии и адаптации как профессиональной, так и социальной, что, в свою очередь, касается членов его семьи, в том числе и детей. Знание и предвидение особенностей поведения мигранта имеет большое значение в преду-

преждем межэтнических и межконфессиональных конфликтов, примеры которых мы видим и в странах Европы, и у нас. Среди мигрантов, как правило, есть семьи полные и неполные, благополучные и неблагополучные, обеспеченные и необеспеченные. В этих семьях в большинстве случаев есть дети, причем они становятся невольными мигрантами, поскольку решение о смене места жительства обычно принимается без их участия.

Наиболее остро проблема детей мигрантов проявляет себя в городах-мегаполисах, где она затрагивает судьбы сотен тысяч детей. Негативные последствия неразрешенности педагогических проблем детей-мигрантов вполне очевидны и чреваты усилением в будущем межэтнических, межконфессиональных и социальных конфликтов в обществе.

Общеобразовательная и профессиональная школы должны учитывать масштабность явления миграции и специфические особенности поведения мигрантов в поликультурной среде. Школа в первую очередь призвана стать местом широкой культурной дискуссии, помочь учащимся и молодым людям научиться понимать, осмысливать и осознавать разнообразие современной многокультурной действительности, личностные и культурные различия, научить их решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путем диалога и сотрудничества.

Для этого следует обеспечить необходимый уровень профессиональной компетентности педагогов, способных учитывать особенности работы с детьми мигрантами, осуществлять их поддержку и защиту. Однако решение проблемы подготовки специалистов для работы с детьми-мигрантами сопряжено с преодолением ряда противоречий: во-первых, противоречие между явлением массовой миграции и неготовностью системы образования обеспечить их качественное обучение и воспитание на базе принципов поликультурности, в связи с отсутствием отвечающей вызовам времени системной государственной политики, включающей соответствующее финансирование,

разработку правовой базы и методико-технологического обеспечения работы с детьми-мигрантами и их семьями; во-вторых, противоречие между острой необходимостью в специальной подготовке учителей, социальных педагогов, социальных работников и управленцев для работы с семьями мигрантов и их детьми и отсутствием соответствующих положений и рекомендаций в стандартах педагогического образования; в-третьих, дети-мигранты – это социально-педагогическая реальность, которая пока еще не нашла должного внимания со стороны системы образования, социальных институтов, недостаточно отражается в средствах массовой информации, в сознании и деятельности педагогической и родительской общественности. В мировой практике накоплен солидный опыт социально-педагогического сопровождения и поддержки детей-мигрантов в поликультурной среде (Англия, Германия, Израиль и др.), позитивные практики которого могут быть адаптированы к условиям российской действительности.

Поучителен и интересен опыт русской эмиграции прошлого века по работе с детьми мигрантов, который еще недостаточно изучен, хотя его ценность в современных условиях не вызывает сомнений. Обращение к изучению международного опыта подготовки педагогов к решению новых проблем дает возможность не только расширить представления о мировом педагогическом процессе, проследить основные тенденции развития образовательных систем, но и провести его объективный анализ с целью эффективной реализации полученных результатов в условиях российской системы педагогического образования.

Методологией адаптации прогрессивного отечественного и зарубежного опыта является системно-культурологический подход, позволяющий определить последовательность «шагов» подготовки специалистов для работы с детьми-мигрантами: выделить ценностные основы поликультурного образования в современном мире; обосновать выбор стран, опыт которых адаптируется к условиям развития педагогического образования в части подготовки педагогов для

работы с детьми-мигрантами в России; обобщить основные направления построения педагогического образования с учетом миграционных процессов и определить, что из этого может быть адаптировано к российской системе; построить обобщенную модель изменений педагогического образования в условиях развития миграционных процессов.

Причины, вызывающие трудности в социально-педагогической работе с детьми-мигрантами:

- отсутствие у педагогов навыков личностно-ориентированного взаимодействия с детьми мигрантов;

- неумение профессионально грамотно выстраивать отношения с учащимися на основе принципов диалога, толерантности, поликультурности;

- неготовность педагогов вступать в общение с детьми разных этносов, национальностей и культур с позиции равенства культур в любой (учебной, внеклассной, игровой) совместной деятельности; отсутствие доступных практико-ориентированных социокультурных и поликультурных технологий;

- недостаточная подготовленность в установлении взаимодействия между социумом, образовательным учреждением, родителями, органами власти и институтами гражданского общества в решении вопросов, касающихся детей мигрантов.

Совершенствование процесса подготовки педагогов для работы с детьми мигрантов позволяет рассматривать эту подготовку как систему, процесс и результат целенаправленной образовательной деятельности, основанной на принципах поликультурности, модульно-компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Система профессиональной подготовки педагога для работы с детьми мигрантов включает следующие компоненты:

- овладение профессиональной культурой, в том числе формирование этнокультурной компетентности педагога;

- подготовка педагога-исследователя; формирование личности педагога;

- обеспечение широкого общегуманитарного образования; обеспечение высокого уровня практического владения профессиональным мастерством;

- интеграция курсов педагогики, психологии и методики; возможность индивидуальной самореализации;

- дифференцированная оценка профессиональных умений, профессионального мастерства [11, с. 199].

В этой связи в концепции организации подготовки педагогов в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального образования.

Для построения системы подготовки педагога для работы с детьми мигрантов требуется решение следующих задач:

- обоснование научно-теоретических и методологических основ подготовки специалистов для работы с детьми-мигрантами в контексте принципов поликультурности и диалога культур;

- разработка программно-методического и технологического обеспечения подготовки педагогов для работы с детьми-мигрантами на основе культуросообразного, деятельностного, модульно-компетентностного, и личностно ориентированного подходов.

Процесс подготовки педагогов для работы с детьми мигрантов предполагает создание блоков, модулей, интегрированных курсов и программ поликультурного образования, направленных на формирование у них целостной, объективной картины мира, способов активного межкультурного взаимодействия.

Тематика образовательных модулей может быть определена следующим образом:

- поддержка и защита детей-мигрантов в мировой и отечественной педагогике;

– этнопедагогические и этнопсихологические особенности работы с детьми-мигрантами; билингвизм: лингвистический статус и характеристики; поликультурное воспитание;

– основные направления обучения русскому языку детей-мигрантов; педагогика работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве и другие.

В ходе подготовки педагогов для работы с детьми мигрантов большое внимание уделяется учебной практике, в процессе прохождения которой предусмотрены следующие виды работ:

– анализ программ, учебных планов и учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

– составление планов психолого-педагогической и методической работы педагога с детьми мигрантов;

– выполнение разделов, планов психолого-педагогической и методической работы педагога с детьми-мигрантами;

– разработка и использование элементов учебно-методического комплекса в профессиональной деятельности;

– анализ предметно-развивающего поликультурного пространства;

– применение современных методов, методических приемов, средств, технологий обучения и воспитания детей-мигрантов в профессиональной деятельности.

Квалификационные требования к педагогам, которые будут работать с детьми мигрантов, должны учитывать особенности сферы их будущей деятельности – собственно преподавательскую, работу с родителями и социальным окружением, управленческую деятельность и профессиональное самообразование. В каждой сфере деятельности развиваются и проявляются профессионально-значимые умения в коммуникативной, социальной и информационной сферах, что предполагает развитие у педагогов соответствующих компетенций.

Коммуникативные компетенции:

– сочувствовать, понимать ребенка-мигранта;

- строить конструктивное взаимодействие с детьми другой национальности;
- понимать особые трудности ребенка в общении с другими детьми; учитывать особенности смешанных браков;
- выстраивать толерантные отношения с родителями других национальностей;
- конструктивно взаимодействовать с другими ОУ, в которых обучаются дети-мигранты, заимствовать позитивный опыт;
- устанавливать контакты и сотрудничать с национальными диаспорами, этнокультурными общинами;
- критически анализировать результаты своей работы с детьми-мигрантами и их родителями.

Социальные компетенции:

- помогать родителям, другим педагогам понимать ребенка-мигранта;
- оказывать поддержку ребенку-мигранту в установлении контактов с другими детьми в образовательном учреждении и социальном окружении;
- пропагандировать и демонстрировать толерантное поведение в образовательном учреждении и вне его;
- помогать осваивать культуру, культурные ценности, традиции страны проживания (России);
- содействовать проведению культурных акций, этнонациональных праздников с опорой на особенности поликультурного пространства региона;
- способствовать дружественному взаимодействию ребенка-мигранта с другими детьми в образовательном учреждении;
- соблюдать этические нормы межкультурных взаимоотношений.

Информационные компетенции:

- использовать в образовательном процессе информацию об особенностях разных национальных культур;

- интегрировать информацию о странах, откуда приехали дети-мигранты, в содержание преподаваемых предметов;
- создавать информационно-коммуникативную среду для расширения контактов детей-мигрантов со сверстниками и социальным инокультурным окружением;
- способствовать распространению достоверной информации об истории, культуре, обычаях, традициях народов и стран, откуда приехали дети-мигранты;
- использовать разные способы информирования и технологии организацию поликультурных праздников и культурных акций;
- представлять и защищать интересы воспитанников, учащихся разных национальностей при проектировании образовательных программ;
- использовать различные источники информации для расширения знаний и опыта по вопросам, касающимся работы с детьми-мигрантами.

Развитие поликультурного образовательного пространства России, современная социокультурная ситуация определяют необходимость существенного пересмотра традиционных образовательных парадигм, которые уже сегодня оказались несостоятельными в смысле обеспечения развития современного поликультурного общества, в котором усилились миграционные потоки и обострились проблемы мигрантов. В пособии представлены отдельные направления оптимизации педагогического образования, позволяющие подготовить конкурентоспособного, компетентного специалиста в контексте развития социально-педагогической работы с детьми-мигрантами.

Таким образом, подготовку учителя к деятельности в поликультурном образовательном пространстве, необходимо начинать с реорганизации педагогического образования, обновления его концептуальных основ на культурологических принципах, внедрения в процесс подготовки учителя интегрированных курсов и междисциплинарных программ в контексте педагогики работы с детьми мигранта-

ми. Современный педагог, работающий в поликультурном образовательном пространстве, является связующим звеном между воспитательными, социальными институтами и факторами, которые в той или иной мере способствуют разрешению проблем миграции и интеграции семей мигрантов и их детей в инокультурную среду. В этой связи совершенствование подготовки педагогов для работы с детьми-мигрантами отвечает вызовам времени и задачам формирования целостного поликультурного образовательного пространства России.

2.2. Этнокультурная компетентность педагога

Современное общество предъявляет высокие требования к компетентности педагога. В словаре С. И. Ожегова понятие «компетентный» определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области».

В педагогической литературе отсутствует единая точка зрения на содержание понятия «компетентность». Под *профессиональной педагогической компетентностью* понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Развитие профессиональной педагогической компетентности – это развитие таких личностных качеств, как восприимчивость к педагогическим инновациям, способность адаптироваться в меняющейся педагогической среде. *Этнокультурная компетентность* предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с представителями различных этнических общностей [12, с. 123].

Понятие этнокультурной компетентности соприкасается с рядом аспектов. Этнокультурный потенциал образования исследовали Г. Н. Волков, А. Б. Панькин, Т. Н. Петрова и др. Проблема этнокультурной направленности образования рассматривалась В. В. Лезиной, В. К. Шаповаловым. Проблемы, связанные с воспитательным воздей-

ствием традиционной культуры на формирование личности учащегося, нашли отражение в ряде диссертаций (М. А. Абдирасимов, Т. Ю. Баутрук, Х. М. Дикинов, Н. В. Ефримичев, П. В. Лосюк, С. И. Новиков и др.). Социально-педагогические аспекты взаимоотношения человека с окружающей средой раскрыты в исследованиях В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульфова, В. Н. Гурова, С. В. Дармодехина. Особую роль в изучении этнокультурной компетентности играют этнопедагогические аспекты в обучении, воспитании и социализации подрастающих поколений, отраженные в работах И. А. Арабова, К. Ш. Ахиярова, Х. Х.-М. Батчаевой, Г. Н. Волкова, Т. А. Пигиловой, Е. Е. Хатаева, И. А. Шорова, З. Б. Цаллаговой, А. Н. Яковлевой и др. Значимыми являлись ведущие положения организации поликультурного (полиэтнического) образования, разработанные В. П. Борисенковым, О. В. Гукаленко, Г. Д. Дмитриевым, А. Н. Джуриным, Л. В. Колобовой, Н. Б. Крыловой, З. А. Мальковой, Г. В. Палаткиной, Л. Л. Супруновой, Д. Бэнксом, а также работы Г. М. Гогиберидзе, В. М. Джашакуева, Л. В. Кузнецовой, Д. Н. Латыпова, В. Б. Манджиевой, Т. К. Солодухиной, В. К. Шаповалова, отражающие этнокультурный контекст в образовательном процессе. Для понимания сущности феномена этнокультурной компетентности ценными являются работы таких зарубежных и отечественных педагогов и психологов, как Н. Г. Арзамасцевой, Л. Б. Зубаревой, Н. М. Лебедевой, Г. Е. Поторочиной, В. Г. Рощупкина, С. Б. Серяковой, Т. Г. Стефаненко, С. Н. Федоровой, J. Berry, P. Pedersen, D. W. Sue, T. Cross. Немаловажное значение имеют работы И. А. Арабова, К. Ш. Ахиярова, Г. Н. Волкова, О. Д. Мукаевой, Г. Ю. Нагорной, Т. А. Пигиловой – это работы, касающиеся проблем профессиональной подготовки педагога к деятельности в полиэтнической среде.

С целью определения качества (степени) этнокультурной компетентности школьников можно представить достижения высокого уровня компетентности по следующим ступеням:

1) достижение ребенком элементарной грамотности в области собственной этнической культуры, а также этнических культур людей, проживающих рядом и в России;

2) достижение ребенком функциональной грамотности в области своей и этнических культур России, а также элементарной грамотности в области этнокультур сопредельных стран;

3) достижение ребенком образованности в области этнокультур России и проявление элементарной грамотности в области этнокультур мира.

Исследователь В. Н. Гуров выделяет ряд обстоятельств, которые необходимо учитывать в процессе работы в многонациональном коллективе, что также актуально для работы с детьми мигрантов в образовательной среде. Необходимо учитывать этнопсихологические характеристики, которые влияют на восприятие и усвоение получаемых знаний, на эффективность адаптации к учебному процессу и т. д. Этнопсихологические особенности, помимо индивидуально-психологических, детерминируют восприятие стиля поведения педагогов, предъявляют определенные требования к их личностным качествам, профессиональным навыкам. В. Н. Гуров в своей работе отмечает, что у народов Севера есть традиция явно не противостоять воздействию со стороны педагога другой национальности, но, постепенно завоевывая его на свою сторону, свести его деятельность к приемлемым способам и формам. Народы Северного Кавказа склонны сразу оказывать противодействие, если приемы воспитания им непривычны или непонятны, а тем более если они задевают их самолюбие. Жители Средней Азии положительно реагируют на воспитательные воздействия, если они постепенны, уважительны по отношению к представителю их нации. Представители славянских народов и государств Прибалтики приоритет в воспитательной работе отдают тому человеку, который сразу смог доказать логическую необходимость и целесообразность предпринимаемых усилий.

Еще одна этнопсихологическая и этнопедагогическая особенность связана с семейным воспитанием. Народы Кавказа, всячески поощряют ребенка (особенно это касается мальчиков), если он мужественно переносит неудачи, прикладывает максимум усилий к решению задачи. Внимание и помощь оказываются, как правило, только тогда, когда проблема достаточно серьезная. При попытке оказать немедленную поддержку такому ребенку, в стремлении установить близкий эмоциональный контакт с ним педагог может встретиться с непониманием, холодком или насмешкой, то есть с теми реакциями, которые демонстрировали родители, когда ребенок обращался к ним за помощью.

Особое внимание необходимо обратить на вынужденных мигрантов, перенесших психологические травмы, связанные с военными конфликтами, с потерей родных и близких, привычной среды жизнедеятельности и т. д. Детям-мигрантам приходится осваивать новую культуру, приспосабливаться к незнакомой среде, поэтому педагогу необходимо знать особенности и этапы межкультурной адаптации, «последствия культурного шока». И уж тем более не ждать быстрого протекания этого процесса, так как в зависимости от характеристик мигрантов и особенностей своей и чужой для них культур продолжительность межкультурной адаптации составляет от нескольких месяцев до нескольких лет.

В условиях поликультурной среды ребенок знакомится с новыми культурами, испытывает стремление сохранить культуру своего народа и вынужден адаптироваться к новой среде, сохраняя, а, возможно, и трансформируя этническую идентичность. Особенно важно уделять внимание этому обстоятельству, чтобы не допустить межэтнической напряженности в коллективе и не воспитать маргинала, потерявшего свою культуру, но так и не установившего контактов с другой культурой.

Педагогу, работающему в поликультурном коллективе особенно важно проявлять терпимость, принятие, повышать грамотность

в межнациональном общении, расширять знания в сфере этнокультурной направленности.

Проблеме межнационального взаимодействия посвящены научные труды и диссертационные исследования, касающиеся проблем профессионально-педагогической подготовки будущего учителя к работе в многонациональном детском коллективе. Однако, как отмечает В. Н. Гуров, следует обратить внимание, что у учителей отсутствует специальная подготовка к работе с людьми именно в многонациональном коллективе, у некоторых педагогов наблюдается индифферентное отношение к поликультурному образованию [12, с. 164].

В большинстве образовательных учреждений г. Новосибирска многонациональный состав и учащихся, и преподавателей. Это, безусловно, оказывает влияние на учебно-воспитательный процесс, на взаимоотношения субъектов образования. Мы провели опрос среди учителей начальных классов, результаты которого свидетельствуют, что 12 % учителей считают необязательным изучение в образовательных учреждениях культуры разных народов, 95 % опрошенных учителей хотели бы изучать культуру русского народа, 56 % педагогов отметили, что не владеют методикой работы в многонациональном коллективе, 64 % опрошенных не считают себя готовыми к работе с детьми мигрантов, из них, больше половины учителей читали специальную литературу по вопросам обучения детей мигрантов и большинство из них отметили, что полученной информации недостаточно для эффективной организации образовательного процесса, а 36 % указывают на отсутствие соответствующей литературы и учебно-методических пособий в этой области.

Таким образом, формирование этнокультурной компетентности педагогов становится одной из важных задач образования в современных условиях.

2.3. Организационно-управленческая модель адаптации и социализации детей мигрантов в условиях общеобразовательной организации

Организационно-управленческая модель адаптации детей мигрантов в условиях образовательной организации, реализующей программы начального общего, основного общего, среднего общего образования, (далее – модель, общеобразовательная школа) может быть применена в общеобразовательной организации любого типа и представляет собой систему организации работы и взаимодействия всех основных участников образовательного процесса.

Цель внедрения модели – создание такой профессионально-общественной школьной атмосферы, при которой адаптация детей мигрантов обеспечит дальнейшую интеграцию детей в безопасное образовательное пространство равных возможностей и защиту интересов каждого. Модель призвана решить следующие задачи:

1. Создать условия для интенсивного овладения русским языком;
2. Обеспечить сопровождение ребенка-мигранта, в том числе и со стороны сверстников, в целях успешной адаптации его в социокультурной среде;
3. Организовать в школе образовательную среду, способствующую позитивному восприятию и пониманию, поддерживающую интерес к культурам различных этносов, направленную на межкультурную интеграцию.

Модель при первичной (интенсивной) адаптации детей-мигрантов в образовательной организации предполагает *три этапа* (рис. 2):

1. Формальный;
2. Адаптационный;
3. Аналитический.

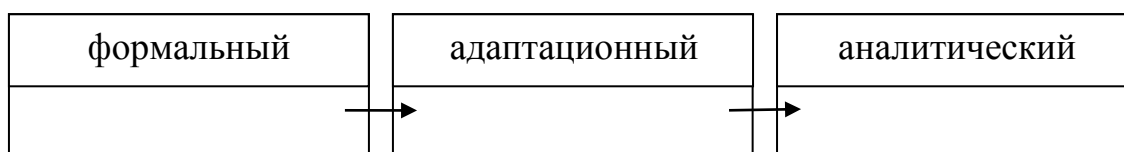


Рис. 2. Этапы процесса адаптации

В соответствии с этими этапами реализуется комплексный подход, включающий организационные и процессуальные действия по адаптации детей мигрантов в социокультурном пространстве школы. Срок первичной адаптации, предполагаемый моделью, составляет от одного до трех месяцев (табл. 1). После его истечения индивидуально рассматриваются результаты адаптации по каждому ребенку, в случае успешной первичной адаптации планируется дальнейший процесс интеграции ребенка мигранта в школьную жизнь, в противном случае разрабатывается индивидуальная программа сопровождения и дополнительные механизмы помощи ребенку.

Таблица 1

Сроки и содержание этапов адаптации

Этапы	Сроки	Содержание
I этап (формальный)	от 1 до 3 дней	Подготовка условий для адаптации
II этап (адаптационный)	2–3 месяца	Реализация мероприятий модели
III этап (аналитический)	от 3 дней до 1 месяца	Анализ результатов адаптации, планирование дальнейшей работы на срок от 1 месяца до года

Можно выделить несколько факторов, влияющих на адаптацию детей мигрантов. В процессе социокультурной адаптации ключевое значение имеют не только дифференцирующие факторы, которые обычно разделяют людей на «своих» и «чужих» – язык, ценностные ориентации, традиции, религиозные представления, но и такие фак-

торы, как социальное самочувствие, интеграция с местным населением, активность по отношению к социальной среде, оптимизм в оценке своего будущего.

Влияние будут оказывать и факторы, относящиеся к принимающей социокультурной среде. Считается, что причиной интолерантности часто являются этнофобии – социальные страхи, которые маркируются этническими признаками, наличие негативных стереотипов, предубеждений относительно друг друга, нежелание или неумение понять другого, найти пути к диалогу или компромиссу. Не надо забывать и то, что природа этнической идентичности обладает защитной функцией: как только возникает какая-либо угроза со стороны, человек ищет защиты под покровом своей этнической группы, с которой он чаще всего разделяет свои ценности, в которой видит силу, способную защитить его.

Ведущими факторами образовательной среды, влияющими на процесс социокультурной адаптации детей, являются личностная направленность процесса образования, формирование уважительной системы отношений и благоприятного психологического климата. Выполнение этих условий облегчает адаптацию детей-мигрантов как на индивидуальном, так и на групповом и социетальном уровнях. Процесс адаптации в школе организуется *на трех уровнях*:

1. *обучение* – повышение уровня овладения русским языком как устным, так и письменным; преодоление отставания в овладении традиционными предметами школьного цикла;

2. *общение* – налаживание процесса межличностного взаимодействия с одноклассниками;

3. *культурное обогащение* – это процесс включения в местную подростковую и молодежную культуру, происходящий на фоне трансформации этнической и языковой среды мигрантов, этического обогащения и личностного развития всех учащихся (рис. 3).

Мигранты изучают историю и современную жизнь принимающей стороны, их одноклассники – культуры другого народа. У детей

мигрантов формируется готовность следовать существующим в подростковой и молодежной среде культурным образцам, у детей принимающей стороны – навыки понимания и интерпретации, диалога, дискуссии и сотрудничества. Важным элементом этого уровня является правовое воспитание.

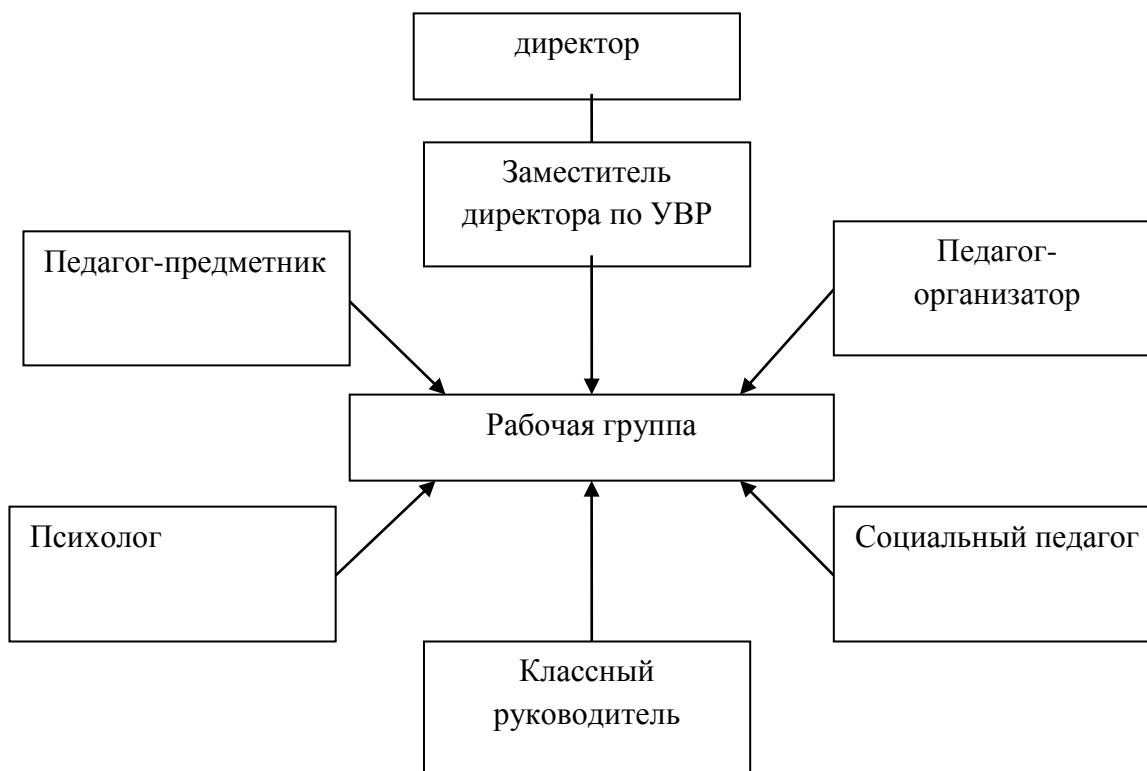


Рис. 3. Управление адаптацией

Для осуществления педагогической поддержки и адаптации детей-мигрантов необходим ряд условий:

- высокий уровень профессионально-личностной культуры педагога;
- педагогическая и профессиональная компетентность;
- атмосфера сотрудничества в педагогическом коллективе;
- выстраивание, наличие реальной связи семьи, школы и социума.

Предлагаемая модель вызывает необходимость создания проблемно-творческой группы, введения следующей управленческой схемы взаимодействия участников образовательного процесса, кото-

рая будет действовать в период адаптации детей-мигрантов, а также соответствующей нормативно-правовой базы.

Рабочая группа под руководством заместителя директора и контролем со стороны руководителя образовательного учреждения разрабатывает и осуществляет подбор диагностических методик, тестовых заданий для определения уровня знаний, психологических особенностей, эмоционального состояния детей; определяет содержание периода адаптации, план мероприятий, условия их реализации; решает оперативные вопросы адаптации.

Началом деятельности по адаптации является момент определения ребенка в класс, которому предшествует ряд процедурных моментов на формальном этапе. Прием ребенка в школу осуществляется в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» на основании заявления родителей (законных представителей).

Необходимый пакет документов:

Обязательные:

1. Оригинал документа, удостоверяющего личность иностранного гражданина в Российской Федерации в соответствии со статьей 10 Федерального закона от 25.07.2002 г. № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»:

– документ, удостоверяющий личность родителя (законного представителя);

– документ, удостоверяющий личность ребенка.

2. Заверенная в установленном порядке копия документа, подтверждающего родство заявителя (или законность представления прав обучающегося).

3. В заявлении родителями (законными представителями) ребенка указываются следующие сведения:

– фамилия, имя, отчество (последнее – при наличии) ребенка;

- дата и место рождения ребенка;
- фамилия, имя, отчество (последнее – при наличии) родителей (законных представителей) ребенка;
- адрес места жительства ребенка, его родителей (законных представителей);
- контактные телефоны родителей (законных представителей) ребенка.

4. Документ, подтверждающий право заявителя на пребывание в Российской Федерации.

5. Копия аттестата об образовании для зачисления в 10–11 класс.

Примечание: Иностранцы граждане и лица без гражданства все документы представляют на русском языке или вместе с заверенным в установленном порядке переводом на русский язык.

Дополнительные (документы с прежнего места учебы):

- личное дело;
- выписка оценок (текущих, за четверти, триместры, полугодия) при переходе в течение учебного года.

Факт ознакомления родителей (законных представителей) ребенка с лицензией на осуществление образовательной деятельности, свидетельством о государственной аккредитации образовательной организации, уставом фиксируется в заявлении о приеме и заверяется личной подписью родителей (законных представителей) ребенка. Подписью родителей (законных представителей) ребенка фиксируется также согласие на обработку их персональных данных и персональных данных ребенка в порядке, установленном законодательством Российской Федерации. Отметки, полученные в период обучения в другом государстве (в том числе при прохождении государственной итоговой аттестации), переводятся в пятибалльную систему оценивания в соответствии с письмом Международного департамента Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 сентября 2013 г. № 16-11204 «О соответствии оценок».

В случае отсутствия обязательного пакета документов представитель администрации школы направляет родителей в миграционную службу по месту проживания семьи по названному родителями (законными представителями) адресу в целях защиты прав и интересов ребенка.

При поступлении ребенка в общеобразовательную организацию, прежде всего, проводится собеседование с его родителями (законными представителями), цель которого состоит в выяснении обстоятельств прежнего обучения ребенка, определении уровня владения русским языком, изучении социально-бытовых условий. При низком уровне владения русским языком, невозможности диалога с родителями (законными представителями) и ребенком необходимо привлечь посредника в качестве переводчика. Таким посредником может быть представитель национальной диаспоры, владеющий русским языком, дети-мигранты, обучающиеся в школе и уже владеющие разговорным русским языком.

Далее ребенок проходит тестирование по русскому языку как иностранному, цель которого – выявление уровня владения русским языком как средством коммуникации. Тестирование проводят педагоги образовательного учреждения в форме собеседования. При условии владения русским языком на среднем или высоком уровне ребенок определяется в класс своего возраста и уровня в соответствии с личным делом или иным официальным документом, представленным учреждением, где ранее обучался ребенок.

В случае отсутствия или низкого уровня владения русским языком учителя-предметники определяют, какими математическими операциями, знаниями в области физики и химии владеет ребенок, уровень освоения программы. Если знания ребенка ниже обязательного уровня знаний по программе обучения в классе в соответствии с его возрастом, после собеседования с родителями (законными представителями) ребенка и самим ребенком после получения согласия (заявление родителей), ребенка-мигранта определяют в класс на

1–2 года ниже того, который соответствует его возрасту. По результатам собеседования ребенок определяется в класс только с согласия и желания родителей (законных представителей) ребенка. Это связано с тем, что проблема языкового барьера вкупе с недостатком знаний не позволит ребенку не только обучаться, но и адаптироваться в школе.

В связи с вышесказанным, при формировании контингента образовательной организации, в том числе и из детей-мигрантов, зачастую необходимо организовать работу по корректировке образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, особенно в разделах «Коррекционная программа», «План внеурочной деятельности», «Учебный план», «Психолого-педагогические условия», а также рабочих программ по предметам в части модулей адаптивного характера по отдельным дисциплинам.

Взаимодействие всех заинтересованных участников процесса адаптации может быть представлено на 1 этапе следующим алгоритмом (рис. 4):



Рис. 4. Алгоритм первого этапа

Итак, если ребенок-мигрант намерен обучаться в общеобразовательной школе в Российской Федерации, прежде всего он нуждается в помощи по изучению русского языка. Педагогическая острота проблемы может быть смягчена следующим образом: облегчить изучение нового языка можно с помощью дополнительного или компенсирующего обучения. Важно сохранить для обучающихся-мигрантов возможность говорить на родном языке, интеллектуальные и эмоциональные контакты со своей культурой. В этом случае школьная программа должна включать в себя деятельность, связанную с изучением национальных культур всех участников образовательного процесса. В идеале необходимо сформировать подлинное двуязычие и поликультурность, с помощью которых достигается освоение языков и гармония культур. Даже самое простое решение – посещение дополнительных занятий по русскому языку – может дать хорошие результаты. Далее, в соответствии с моделью, организация условий для успешной адаптации детей-мигрантов осуществляется одновременно *на трех уровнях.*

На уровне обучения формируются дифференцированные группы для внеурочных занятий по русскому языку или организуются индивидуальные занятия. В отдельных случаях педагоги проблемно-творческой группы разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты для погружения детей в предметную языковую среду с учетом уровня знаний, психологических особенностей и закономерностей этнокультурной адаптации, используя разработанные учебники по русскому языку и литературному чтению для детей-мигрантов и переселенцев, а также методики и программы преподавания русского языка и литературы в полиэтнических школах. Возможны различные варианты обучения русскому языку детей-мигрантов. Как правило, создается смешанная группа для детей начальной школы, в которой занятия проходят в игровой форме, для детей среднего и старшего возраста организуются курсы развития речи и грамотности, кроме того, организуются индивидуальные занятия.

Использование индивидуального образовательного маршрута (плана обучения) часто является необходимым условием более быстрого «вхождения» в языковую среду и работы по преодолению «отставания» в освоении других образовательных программ (рис. 5).



Рис. 5. Уровни второго этапа

Для его разработки учитываются возможности и прошлый языковой опыт ребенка, возможности образовательного пространства школы и ее социальных партнеров. Следует отметить, что при одинаковом возрасте учеников в одном случае потребуется лишь обучение терминологии специальных предметов (геометрии, физики, биологии и т. п.), а в другом – привлечение учителя начальных классов и логопеда. Максимальное включение в языковую среду предполагает обучение в смешанных классах, где учатся как мигранты, так и дети, для которых русский язык родной. Наряду с этим необходимо обязательное посещение консультаций по русскому языку, использование аудиозаписей уроков русского языка для прослушивания детьми са-

мостоятельно. В ряде случаев целесообразно организовать интенсивные (ежедневные) краткосрочные курсы, рассчитанные на два-три месяца и предусматривающие промежуточный и итоговый контроль степени овладения языковым материалом (табл. 2).

Таблица 2

Варианты организации обучения детей мигрантов

Варианты организации обучения	Условия организации обучения	Методическое обеспечение
<ul style="list-style-type: none"> – подготовительное обучение (в смешанной группе учащихся); – интеграция в основные группы учащихся с оказанием поддержки в соответствии с потребностями детей; – обучение русскому языку как иностранному; – двуязычное обучение; – использование индивидуального плана обучения. 	<ul style="list-style-type: none"> – параллельно с другими уроками в рамках учебного плана; – в форме, когда на уроке работает сразу два педагога: предметник и учитель русского языка; – как дополнительный курс (после занятий). 	<ul style="list-style-type: none"> – традиционные учебники по русскому языку; – учебники по русскому языку для национальных школ; – специальные пособия по русскому языку как неродному; – подборки упражнений по наиболее трудным для усвоения мигрантами темам.

Наиболее типичные трудности детей связаны с отличием программ обучения, языковым барьером, длительным перерывом в учебной деятельности, потерей личностного статуса по отношению к педагогам и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений. В результате изменившихся требований может наблюдаться общее состояние тревожности и недоверие детей к действиям педагогов и школьной администрации, что необходимо учитывать. Избежать этого позволит работа образовательного учреждения, выстроенная на уровне общения и культурного обогащения.

На уровне общения организация работы по адаптации детей-мигрантов совершается в условиях не только учебной, но и внеуроч-

ной деятельности. Следовательно, важнейшим этапом языковой работы является введение ребенка-мигранта сначала в школьную микросреду, а затем постепенное расширение ее рамок до всех сфер и ситуаций общения. Началом такой работы может стать проведение презентационного классного часа на тему «Давайте познакомимся!» с элементом введения информации об истории страны, откуда прибыли дети-мигранты, знакомство с выдающимся вкладом представителей этой страны в мировую культуру, с особенностями уклада жизни.

В организации психологического сопровождения важную роль должны сыграть психологические тренинги, направленные на сплочение коллектива класса, в который определен ребенок, формирование атмосферы принятия, интереса, готовности помочь; предупреждение возникновения конфликтных ситуаций. Ребенок-мигрант может нуждаться в помощи для обретения друзей в новом коллективе. Обязательным является проведение психологической диагностики ребенка на начальном и итоговом этапах с использованием традиционных методик: методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе (Э. М. Александровская); психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе (Л. М. Ковалева); методика межличностных и межгрупповых отношений («социометрия») Дж. Морено; методика диагностики мотивации учения А. М. Прихожан; тест «Кто я?»; тест «20 высказываний» (М. Кун, Т. Маркпартленд, модификация Т. В. Румянцевой); методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В. В. Бойко); экспресс-опросник «Индекс толерантности»; шкала самооценки уровня тревожности (Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина).

Классным руководителем и педагогом-психологом среди одноклассников и/или на уровне школы формируется группа ребят, способных помочь новому члену коллектива адаптироваться в иных для него условиях языковой среды. Если в образовательной организации создана и авторитетна школьная служба примирения (далее – ШСП), то такой группой могут стать волонтеры ШСП. Детское объединение

может иметь любое название, но важно, чтобы его деятельность была направлена на реализацию программы или проекта, способствующих расширению круга общения детей-мигрантов. Волонтеры знакомят ребенка-мигранта со школой (библиотека, спортзал, актовый зал, столовая и т. д.) и городом (музей, театр, выставочный зал, площади, парки, спортивные объекты и т. д.), помогают в подготовке домашнего задания, в овладении языком. Необходимо организовать совместную работу детей при подготовке к праздникам. Дети-волонтеры могут иметь ряд преимуществ, которые школа устанавливает самостоятельно, исходя из своих возможностей и традиций, а также отличительную форму (толстовки, футболки, значки, галстуки и др.), что является немаловажным условием для подрастающего поколения в условиях унификации школьной формы. Кроме того, это позволит в период адаптации не предъявлять ультимативных (жестких) требований и к одежде детей-мигрантов.

В среде волонтеров могут быть организованы флешмобы, акции дружеской помощи в освоении русского языка и других предметов, общение с детьми-мигрантами через социальные сети, блоги, помогающие детям-мигрантам освоить нормы поведения в бытовых и учебных ситуациях.

Уровень культурного обогащения предполагает организацию целенаправленного досуга, знакомство с историей, культурой, местными традициями через цикл межкультурных мероприятий, участие детей-мигрантов в спортивно-оздоровительных, культурно-просветительских, туристско-краеведческих и других внеклассных мероприятиях школы в соответствии с годовым планом работы. Представляется, что здесь может быть использовано несколько методов:

- формирование позитивной (нормальной) этнической идентичности путем создания установок на уважение прав личности, независимо от групповой принадлежности;

- обучение, направленное на сужение социальной дистанции между различными этническими группами;

– развитие правовой грамотности, в частности, уяснение положения о том, что у каждого гражданина есть права: на выбор места жительства, на равное признание идентичности и на сохранение культуры до тех пор, пока ее реализация не станет представлять собой посягательство на любое другое право человека.

Акцент при этом делается на создание ситуации успешности всех детей через проведение классных и общешкольных дел и мероприятий:

– конференций, праздников, фестивалей, исследовательских проектов этнокультурной направленности с приглашением представителей национальных диаспор, социальных партнеров, СМИ;

– мероприятий краеведческой направленности;

– лингвистических и ориентационных игр с участием детей-мигрантов и волонтеров;

– конкурса рисунков, презентаций «Моя малая Родина»;

– благотворительных акций помощи различным категориям населения, например, в рамках общественного движения «Добрые дети мира».

В 10–11 классах рекомендуется проведение молодежного форума, дебатов, дискуссионных площадок по вопросам личностных, этнических, общечеловеческих ценностей, деловой игры по правовым вопросам.

Организуя мероприятия, необходимо учитывать, что важно не просто показать необычные для ребят особенности другой культуры, но и привести ребят к мысли о первоочередности для ее представителей тех же ценностей, что и для всех народов (жизнь, здоровье, человеческое достоинство, семья, мир). Можно поговорить с ребятами о том, что стабильность этнических ценностей в нашем глобализирующемся мире – явление весьма иллюзорное, о том, что невозможно избежать перемешивания народов, а, следовательно, нужно научиться жить в новых условиях. Говоря о разных культурах и стараясь сломать негативные стереотипы, педагогам не следует ориентироваться только на положительные моменты культуры, можно рассказать

и о «странных обычаях», объяснив, с чем они связаны, почему возникли. При подготовке мероприятий следует учитывать, что работа направлена на взаимообогащение культур, в связи с этим для детей-мигрантов необходимы задания, связанные с изучением культуры принимающей стороны, а детям, воспитанным в культуре основного этноса, задания по изучению этнических культур одноклассников-мигрантов.

Общение в ходе реализации мероприятий моделируется рабочей группой, при необходимости с привлечением специалиста-модератора, владеющего соответствующими технологиями в работе с молодежью, и школьников-волонтеров. Привлечь такого специалиста возможно из числа студентов и педагогов вузов, членов общественных молодежных организаций и объединений, квалифицированных педагогов-психологов муниципальных служб примирения. В ходе проведения мероприятий рабочая группа моделирует новые взаимодействия школьников, отслеживает появление новых тем и идей. Чем больше образуется новых форм и тем общения обучающихся, тем сильнее консолидируется школьное сообщество, возникают новые отношения, общие интересы. Дети и подростки перестают ориентироваться только на свои потребности, важным мотивом для них становятся общие интересы.

Формирование толерантных установок и навыков межкультурного взаимодействия, безусловно, является частью правового воспитания. Работа в этом направлении не может ограничиваться только ознакомлением с содержанием законов Российской Федерации и международных актов, их следует применять к реалиям нашей жизни. К примеру, может быть организован просмотр серии медиасюжетов, взятых из художественных и документальных фильмов, с последующим их обсуждением и иллюстрацией норм законодательства.

На уровне культурного взаимодействия существуют большие возможности для организации клубной жизни школы, что позволяет решать не только образовательные задачи, но и помогает адаптации

ребенка-мигранта в социуме. При этом клубная жизнь привлекательна как для детей, так и для их семей, поскольку клуб становится составной открытой частью адаптационного процесса.

На аналитическом этапе осуществляются контрольные мероприятия по определению уровня адаптации детей-мигрантов по критериям:

- качество знаний;
- усвоение норм поведения;
- успешность в социальных контактах;
- эмоциональное благополучие (табл. 3).

Таблица 3

Формы и показатели итогового контроля

	Обучение	Общение	Культурное обогащение
Виды и формы итогового контроля	Тестирование уровня владения языком детьми-мигрантами: – устная речь; – письменная речь	Тестирование всего класса: – определение уровня школьной мотивации; – определение уровня познавательной активности; – определение уровня тревожности и психологического комфорта; – определение уровня общительности и наличия друзей	Определение активности участия детей-мигрантов в мероприятиях класса и школы
			Тестирование всего класса: – определение уровня толерантности
Ответственный	Учитель-предметник	Психолог	Классный руководитель, психолог

Коррекция дальнейшей работы организуется на основании проведенных итоговых тестов и наблюдений, по результатам адаптации разрабатываются предложения по дальнейшей работе с ребенком.

В случае безрезультатности (незначительного результата) процесса адаптации ребенка на уровне школы созывается психолого-медико-педагогический консилиум, который решает вопросы о направлении ребенка на ПМПК для определения дальнейшего образовательного маршрута и/или разработки индивидуального плана (программы) сопровождения ребенка. Если адаптация прошла успешно, то далее разрабатываются общие меры для последующей интеграции детей-мигрантов в образовательное и социальное пространство микрорайона, населенного пункта (рис. 6, табл. 4).



Рис. 6. Структура мониторинга адаптации

Специфика этой модели заключается в комплексном и дифференцированном подходе к поставленной проблеме, что позволяет не только успешно адаптировать детей-мигрантов к социуму в поликультурной среде, но и развивать склонности, способности и интересы. Кроме того, предлагаемое решение по адаптации детей-мигрантов универсально, и может быть реализовано в общеобразовательном учреждении любого типа при любом объеме финансирования с привлечением родителей и социальных партнеров.

Этапы адаптации, действия, партнеры

Этап адаптации	Предпринимаемые действия по адаптации	Возможные партнеры
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Формальный	Прием пакета документов	Миграционная служба
	Подписание соглашения на психолого-педагогическое обследование ребенка	Муниципальная психологическая служба (центр)
	Проведение психолого-педагогического обследования	
	Обсуждение результатов психолого-педагогического обследования ребенка с родителями	
2. Адаптационный	Составление индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), при необходимости – индивидуальной программы сопровождения (ИПС)	Муниципальная методическая служба в системе образования
	Работа по ИОМ и ИПС, погружение в языковую среду, расширение круга общения, развитие идентичности через поликультурное обогащение	Вузы регионов, общественные объединения и организации, автономные некоммерческие организации, учреждения дополнительного образования, старшины диаспор и др.
	Промежуточный контроль, обсуждение достигнутых результатов, при необходимости – корректировка ИОМ, составление или корректировка ИПС	Муниципальная методическая служба в системе образования, муниципальная служба примирения
3. Аналитический	Итоговый контроль достигнутых результатов по направлениям: обучение, общение, культурное обогащение	Муниципальная психологическая служба (центр), ПМПК

1	2	3
	Обсуждение достигнутых результатов с родителями и педагогами	
	Выстраивание по результатам собеседования дальнейшей работы по интеграции ребенка-мигранта в образовательную среду	Муниципальная методическая служба в системе образования

Соблюдая предложенный алгоритм адаптации детей-мигрантов, варьируя образовательные услуги, формы и содержание мероприятий, в зависимости от условий и возможностей, образовательное учреждение сможет внедрить организационно-управленческую модель адаптации детей-мигрантов и добиться успехов.

В целях оказания методической и организационной помощи, предлагаем *примерный план* реализации модели, который может быть скорректирован с учетом особенностей организации образовательного процесса в школе и психологических аспектов процесса адаптации ребенка-мигранта (табл. 5).

Таблица 5

План реализации модели

Этапы	Обучение	Общение	Культурное обогащение
1	2	3	4
I этап	– оформление пакета документов при приеме учащегося в ОУ; – определение уровня владения русским языком; – диагностика актуального уровня развития, готовности к школьному обучению	– проведение психологической диагностики; – сбор информации о семье (собеседование, обследование жилищных условий)	– корректировка планов работы школы, класса

1	2	3	4
II этап	<ul style="list-style-type: none"> – составление ИОМ; – прохождение языкового курса, занятия по освоению и изучению русского языка; – проведение промежуточного тестирования в разговорной форме; – проведение коррекционно-развивающих занятий с педагогом-логопедом; – актуализация в преподавании школьных дисциплин поликультурного аспекта 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение классного часа; – организация психологического сопровождения; – организация работы волонтеров; – проведение коррекционно-развивающих занятий с педагогом-психологом; – организация индивидуальной консультативной работы с семьями детей-мигрантов; – проведение практических занятий по коммуникации с классным коллективом 	<ul style="list-style-type: none"> – организация поликультурной среды в ОУ (мероприятия на уровне класса и школы); – активизация работы клубов по интересам в школе; – выделение межэтнического аспекта в правовом образовании; – развитие форм внеурочной деятельности; – вовлечение семей мигрантов в различные формы работы с семьями (мероприятия, клубы, родительские комитеты и др.)
III этап	<ul style="list-style-type: none"> – проведение итогового тестирования 	<ul style="list-style-type: none"> – проведение итогового обследования с использованием психологических методик 	<ul style="list-style-type: none"> – тестирование с использованием методик толерантности

В целях реализации модели необходимо проанализировать имеющиеся *ресурсы* школы и создать условия для получения, организации недостающего ресурса. Предусмотреть возможные риски и найти пути их преодоления (табл. 6, 7).

Ресурсное обеспечение модели

Ресурсы	Содержание
Организационные	Внесение изменений в Положение о стимулировании педагогов, в локальные акты о промежуточной аттестации детей-мигрантов в период адаптации, в должностные обязанности; проведение родительских собраний, издание приказов по основной деятельности и других распорядительных документов
Информационные	Размещение необходимой информации для обучающихся и родителей (законных представителей) на русском и языке мигрантов
Кадровые	Наличие педагогического потенциала ОУ (классные руководители, педагог–психолог, логопед), обучающиеся ОУ, привлеченные по договору специалисты по работе с детьми-мигрантами (волонтеры, учителя русского языка, специалисты-модераторы); Повышение квалификации, подготовка специальной литературы для педагогов, работа по распространению успешного опыта
Материально-технические	Обеспечение доступа в сеть Internet; Наличие учебных кабинетов для проведения занятий и внеурочной работы, лингафонного кабинета, учебников и методических пособий, электронных образовательных ресурсов
Финансовые	Использование бюджетных и внебюджетных средств, включая платные образовательные услуги, привлечение средств, грантов и спонсоров

Способы минимизации рисков

Риски		Способы снижения рисков
Кадровые	Отсутствие узких специалистов	Привлечение специалистов, обучение педагогов
	Недостаточная компетентность работников	Повышение квалификации сотрудников общеобразовательного учреждения в области адаптации и интеграции детей-мигрантов
	Слабая мотивация педагогов в работе с детьми-мигрантами	Разработка системы мер по стимулированию сотрудников ОУ
Материальные	Недостаточное учебно-методическое обеспечение	Пополнение библиотечного фонда
	Недостаточное информационно-техническое обеспечение	Приобретение самых необходимых информационно-технических средств обучения
Социальные	Низкая заинтересованность родителей детей-мигрантов в адаптации их детей	Проведение информационно-разъяснительной работы с родителями, вовлечение в родительские общественные органы управления (советы класса, школы) отцов детей-мигрантов
	Наличие негативных стереотипов родительского сообщества по отношению к мигрантам	Проведение систематической пропедевтической работы с детьми и их родителями, активизация клубной деятельности по интересам
	Отсутствие положительной динамики адаптации ребенка-мигранта	Привлечение специалистов из муниципальных психолого-педагогических центров, методических служб, организация дистанционного консультирования педагогов со стороны научных работников вузов, коррекция ИОМ и ИПС

Процедурные	Отказ ребенка-мигранта от предложенных дополнительных занятий или от участия в мероприятиях	Привлечение специалистов из муниципальных психолого-педагогических центров, методических служб, организация дистанционного консультирования педагогов со стороны научных работников вузов, коррекция ИОМ и ИПС
	Отказ одноклассников от волонтерской помощи	Привлечения волонтеров из благотворительных организаций, общественных организаций, спортивных и культурных учреждений
	Отсутствие учителя для организации дополнительных занятий по русскому языку	Привлечение специалистов со стороны, организация дистанционного обучения (консультирования), повышение квалификации педагога

Основным же риском представляется опасность «имитации» деятельности педагогов по таким *линиям*, как общение и культурное обогащение.

В результате реализации модели могут быть достигнуты следующие *результаты*:

- создание условий для адаптации и интеграции детей-мигрантов в учебно-воспитательный процесс образовательной организации;
- качественное улучшение результативности обучения детей-мигрантов;
- снижение риска возникновения фактов правонарушений.

Организационно-управленческая модель адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении полностью соответствует Федеральному закону № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего, основного общего,

среднего общего образования в части обеспечения единства образовательного пространства Российской Федерации и доступности получения качественного общего образования. Модель позволяет решать задачи по успешной адаптации детей-мигрантов, связанные с повышением социального статуса ребенка-мигранта в новой территориальной и культурной среде, овладением русским языком, снижением социальной напряженности.

Внедряемая модель предусматривает, что дети-мигранты и их родители (законные представители) являются согражданами многонационального и поликультурного российского социума. В связи с этим образовательные задачи дополняются необходимостью их включения в социальное и культурное пространство, целенаправленное воспитание в ребенке-мигранте установок законопослушания и уважения к традициям страны проживания, обеспечения возможности участия в жизни местного сообщества.

2.4. Организация работы по психолого-педагогической и социально-культурной адаптации и интеграции детей мигрантов в общеобразовательных организациях

В настоящее время одной из актуальных задач становится построение системы образования, готовящей детей к жизни в глобальном, культурно-разнообразном мире.

Рост количества детей-мигрантов в образовательных организациях, как отмечают исследователи, приносит следующие *вызовы системе образования*:

1. Трудности включения детей-мигрантов в образовательный процесс (слабое знание русского языка, сложности вхождения в учебный процесс в целом, необходимость адаптации учебного процесса под нужды детей-мигрантов);

2. Риски роста межнациональной конфликтности (ксенофобия принимающего общества, столкновения на почве этнической/национальной принадлежности);

Так, результаты мониторинга рисков межнациональной конфликтности, проведенного МГППУ среди московских старшеклассников в 2011 году, позволяют заключить, что: а) отношение старшеклассников Москвы к мигрантам остается угрожающе негативным и б) ксенофобия и экстремизм в подростковой среде напрямую связаны с недостаточной интегрированностью в московскую мегаполисную среду как родителей, так и детей мигрантов [39].

3. Риски распада единого образовательного пространства («анклавизация» образовательных организаций, сегрегация детей-мигрантов в школах низкого уровня).

Дети мигрантов – это особенный контингент учащихся, поэтому подготовка учителя для работы с детьми мигрантов – это условие успешности адаптации детей мигрантов. Педагогическая работа с этой категорией детей должна быть направлена, в первую очередь, на эффективность и результативность их интеграции в новую культуру. Учебный процесс должен отвечать потребностям развития и самореализации человека в новой социокультурной ситуации: в той, когда учащийся-мигрант одновременно находится в двух культурных средах: сохранение своей национальной культуры, самосознания, а также установление контактов с новым социумом, умение ориентироваться в новых, быстро меняющихся обстоятельствах принимающего общества.

Процесс вхождения в новую культуру описывается в литературе терминами «адаптация», «интеграция», «аккультурация», «культурный шок». Воспользуемся определением взаимосвязи этих понятий, данным О. Е. Хухлаевой: «На сегодняшний день ключевой термин, описывающий желаемый результат в ситуации миграции – это интеграция. Результат культурной интеграции (или аккультурации) – психологическая и социокультурная адаптация детей-мигрантов. Психоло-

логическая адаптация включает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду» [41].

Происходящие изменения (аккультурация) связаны с глубокими переживаниями как соматического, так и психологического характера (культурный шок). С конца XX века в психологии принято подразделять симптомы культурного шока на психологические и соматические. К соматическим симптомам культурного шока часто относят: соматические заболевания, частые головные боли, проблемы со сном (бессонницы, увеличение потребности во сне), проблемы с едой (переедание, потеря аппетита), чрезмерное потребление алкоголя, наркотических и лекарственных средств. Говоря о психологических симптомах культурного шока, многие психологи опираются на выделенные Р. Тафтом аспекты:

1. Напряжение, сопровождающее усилия, необходимые для психологической адаптации (ведет к утомляемости);

2. Чувство потери или лишения (статуса, друзей, родины, профессии, имущества, т. п.);

3. Чувство отверженности и отвержения (новая культура отвергает мигранта, а он отвергает новую культуру);

4. Сбой в ролевой структуре (ролях и ожиданиях), путаница в самоидентификации, ценностях, чувствах;

5. Чувство тревоги, основанное на различных эмоциях (удивление, отвращение, возмущение, негодование), возникающих в результате осознания культурных различий;

6. Чувство бессилия, неполноценности в результате осознания неспособности справиться с новой ситуацией [33].

Основные критерии (признаки) психологической адаптации:

- ясное чувство личной или культурной идентичности;
- хорошее психологическое здоровье;
- достижение психологической удовлетворенности и позитивной самооценки.

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе).

Основные критерии (признаки) социокультурной адаптации:

- позитивные установки в отношении базовых правил и норм принимающего общества;
- преобладание частоты контактов с представителями принимающего общества над контактами с представителями страны исхода;
- свободное владение языком принимающего общества;
- распространенность «отклоняющегося» (делинквентного) поведения не выше среднего уровня принимающей страны.

Стратегические задачи в работе с учащимися мигрантами в системе начального, среднего и профессионального образования, требующими специального психологического обеспечения:

- полноценное включение учащихся мигрантов в социокультурную среду образовательного учреждения;
- адаптация социокультурной среды образовательного учреждения к мигрантам (обеспечение ее инклюзивности);
- создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении;
- содействие проявлению позитивного влияния учащихся мигрантов на развитие образовательного учреждения.

Обеспечение психологической и социокультурной адаптации детей мигрантов предполагает осуществления следующих действий:

- 1) выявление детей-мигрантов, имеющих трудности в обучении и социально-психологической адаптации;
- 2) дифференциальная диагностика и оценка этнокультурной природы имеющихся трудностей;
- 3) проведение психолого-медико-педагогического консилиума по проблемам интеграции детей-мигрантов и выработка единой

стратегии психолого-педагогического сопровождения этих детей и их семей;

4) реализация решений консилиума.

Содержание направлений поддерживающей ребенка педагогической работы, также как и направления психологической поддержки определяются особенностями поведения, особенностями эмоциональных проявлений обучающегося, представления о которых формируются на основе объективного наблюдения и углубленной диагностики. В единую стратегию действий войдут индивидуальные и групповые формы развивающих (коррекционных) занятий, консультативные встречи со школьниками и родителями, которые проводятся педагогами, педагогами-психологами, социальными педагогами, тьюторами.

Программы психологической и педагогической поддержки могут быть ориентированы:

- на развитие коммуникативных навыков, формирование сензитивности;
- на формирование уверенного поведения и социальной успешности;
- на развитие готовности к самоопределению и способности к осуществлению морального выбора и т. д.

Наиболее эффективной формой реализации подобных программ является тренинг; формирование ценностных ориентаций успешно проходит в устойчивых детских и подростковых объединениях, ориентированных на коллективную деятельность.

Одной из актуальных технологий образования является технология учебного проекта и социального проектирования, которая дает ребенку и подростку необходимый познавательный и социальный опыт совместных продуктивных действий.

В психолого-педагогической и социально-педагогической литературе представлены варианты различных тренингов в сфере межкультурной коммуникации:

- тренинг самосознания, в котором индивид познает свои собственные культурные основы;
- когнитивный тренинг, в котором участники получают информацию о других культурах;
- тренинг атрибуции, который обучает участников давать причинные объяснения ситуаций и действий партнеров с точки зрения другой культуры;
- поведенческий тренинг, который имеет своей целью обучение практическим навыкам, необходимым для жизни в другой культуре или для взаимодействия с ее представителями;
- ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов.

Повышение межкультурной компетентности предполагает приобретение навыков решения конфликтов (внутренних и внешних), формирование определенных моделей поведения, что находит затем практическое применение в реальных жизненных ситуациях.

Особые образовательные потребности ребенка-мигранта связаны с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

Особые образовательные потребности ребенка-мигранта связаны в первую очередь с языковыми проблемами, что предполагает особый подход к организации изучения русского языка. Помимо этого возникает необходимость учитывать языковые проблемы на любом уроке и использовать ряд приемов, помогающих ученику справиться с учебной деятельностью. В частности ребенку может быть предоставлен выбор способов (устная или письменная форма ответа, графическое или образное представление) и темпа выполнения задания, увеличено время на выполнение работы, возможность использовать графические схемы, краткие инструкции, алгоритмы в виде пиктограмм.

Несомненно, языковые проблемы отражаются как на успешности усвоения содержания образовательной программы, так и на социальных отношениях (со сверстниками, взрослыми), на эффективности формирования коммуникативной компетентности. В свою очередь, недостаток коммуникативных умений определяет характер общения в группах, влияет на готовность/неготовность конструктивно разрешать возникающие конфликты. В решении проблем такого рода взрослый может взять на себя роль модератора. Модератор объясняет конфликтующим сторонам причины столкновения, несовпадения культурных и социальных норм, а также содействует принятию ситуации как разрешимой, при необходимости помогает в выборе способов примирения. Для модератора важно, насколько сильно межэтнические контексты влияют на ситуацию, чтобы спланировать свою работу, поскольку конфликт может быть вызван не этническими различиями, а подобную окраску придает окружение. В задачу модератора, таким образом, войдет разъяснение ситуации всем заинтересованным сторонам.

Содействуя личностному развитию школьников, педагог может обеспечить принятие подростком ответственности на себя за решение проблем, связанных с трудностями общения в новой группе. С этой целью с подростками уместно обсуждение следующих вопросов:

– Какие способы реагирования помогли ребенку справиться с трудными ситуациями (найти свое место там, где он жил, выдержать переезд в новый город и пр.)?

– Какие способы справляться с трудными ситуациями есть у других учеников класса?

– Что из этого он может взять к себе в «копилку»?

– Кто готов ему в этом помочь?

Межэтническому диалогу в образовательной организации могут содействовать «школьная служба примирения», а также реализация социально-психологических программ формирования толерантности, готовности педагога работать в поликультурной среде. Такие про-

граммы должны быть спланированы в контексте основной образовательной программы образовательной организации и программ методической работы.

2.5. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации и социализации детей мигрантов в образовательных организациях

В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательных учреждениях является неотъемлемой частью системы образования. Это указывается в законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных образовательных стандартах разных уровней образования, в многочисленных программах по психолого-педагогическому сопровождению детей.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой профессиональную деятельность психологических служб учреждений образования и педагогов с привлечением к сотрудничеству родителей (опекунов), с целью создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития и образования детей. Решение поставленной цели возможно при достижении следующих *задач*:

- мониторинг развития детей и предупреждение возникновения психолого-педагогических проблем в их развитии;
- оказание помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении, социализации, например таких, как школьная неуспеваемость, нарушение эмоционально-волевой сферы, проблемы во взаимоотношениях со сверстниками, учителями, родителями и др.;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Субъектами психолого-педагогического сопровождения являются учащиеся, психолог, педагоги (в т. ч. воспитатель, учитель, ло-

гопед, социальный педагог). Для детей, имеющих особенности здоровья, психолого-педагогическое сопровождение должно быть организовано с учетом медицинских рекомендаций. Лечащие врачи в этом случае становятся также субъектами сопровождения, при этом оно становится психолого-медико-педагогическим.



Рис. 7. Направления деятельности психолога в ходе психолого-педагогического сопровождения

В качестве основных направлений деятельности психолога в ходе психолого-педагогического сопровождения представлены (рис. 7):

1) профилактическая работа по предупреждению возникновения явлений дезадаптации детей;

2) диагностическая работа, направленная на выявление особенностей психологического состояния, деятельности и поведения детей, которые необходимо учитывать в процессе сопровождения;

3) консультативная работа, позволяющая оказать психологическую помощь родителям, педагогам и детям в решении конкретной проблемы;

4) развивающая работа как специально организованная деятельность по формированию возрастных психологических новообразований, а также формированию мотивации к обучению, общению и другим видам деятельности;

5) коррекционная работа как специально организованная деятельность с детьми, которые имеют проблемы в личностном развитии, поведении, обучении;

6) психологическое просвещение родителей и педагогов как деятельность, направленная на формирование потребности в психологических знаниях.

В ходе психолого-педагогического сопровождения ребенка мигранта перечисленные выше задачи и направления деятельности в целом актуальны. Однако у этих детей необходимо учитывать и наличие специфических особенностей, которые можно свести к 3-м основным группам:

1) возможные языковые проблемы обучения из-за незнания или недостаточного владения языком, на котором проводится обучение;

2) возможные психологические проблемы, связанные с взаимоотношениями с детьми другой культуры, незнанием ценностей принимающей страны;

3) возможные социальные проблемы, такие как низкий материальный достаток семьи или, напротив, высокий материальный достаток и убежденность в собственной правоте, пренебрежение устоями принимающей стороны, частая смена жительства и др.

Наличие перечисленных проблем может стать причиной возникновения социальной напряженности в обществе, этнических и других конфликтов. Вот почему учет этих особенностей необходим в ходе психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов. Чтобы получить максимально точное описание социально-психологических особенностей ребенка-мигранта, необходимо провести многоаспектную диагностику:

– диагностику владения неродным (русским) языком, а именно понимание значения слов, предложений, умение вести диалог, определение словарного запаса, выявление состояния сформированности грамматического строя речи, выявление особенностей артикуляционного аппарата и звукопроизношения и др. (см. приложение 1);

– диагностику представлений о социокультурных особенностях в российском обществе, а также принятия/непринятия иных культур;

– диагностику психологических особенностей ребенка-мигранта, способности к обучению, готовности к коммуникациям с другими людьми. Методики для диагностики познавательного и личностного развития ребенка-мигранта представлены в приложении 2. Отметим также, что применение этих методик возможно лишь в случае, если ребенок может составлять развернутые предложения на русском языке, понимает русскую речь. В противном случае применение методик возможно лишь на родном языке ребенка.

На основании выявленных в ходе диагностики особенностей строится дальнейшая работа по психолого-педагогическому сопровождению ребенка. Однако если выявлен низкий уровень владения русским языком, первоочередной становится задача по освоению русского языка на уровне, достаточном для овладения образовательной программой, поскольку решение других задач возможно лишь при достижении этого уровня владения языком.

Другие направления психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов – коррекционное, развивающее, консультативное, профилактическое и просветительское, должны быть нацелены на решение следующих основных задач:

- 1) преодоление языкового барьера;
- 2) знакомство с национальными особенностями и вовлечение в российскую культуру;
- 3) коррекцию деструктивных эмоциональных состояний, возникающих вследствие попадания в новую языковую и культурную среду (тревога, неуверенность, агрессия);

4) помощь в освоении образовательной программы за счет организации дополнительного обучения для детей мигрантов, помощи при подготовке домашнего задания;

5) работу в коллективе сверстников по воспитанию культуры межнационального общения, толерантности по отношению к детям других национальностей, профилактике возникновения межнациональных конфликтов в среде детей;

6) профилактическую, просвещенческую работу с родителями, а также, по мере необходимости, консультирование родителей по вопросам развития ребенка;

7) профилактическую, просвещенческую работу с педагогическим составом учебного заведения, а также консультативную работу с педагогами, имеющими трудности во взаимодействии с конкретными детьми-мигрантами.

В ходе психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов важно учитывать также их психологические особенности, возникающие вследствие освоения/не освоения второго языка. Существуют значимые отличия в когнитивном, личностном и социальном развитии между детьми-билингвами (хорошо владеющими двумя языками) и детьми-монолингвами (владеющими одним языком). Эти отличия имеются на физиологическом уровне (у детей-билингвов плотнее связи между нейронами головного мозга, выше электрическая активность нейронов и др.), на общеинтеллектуальных способностях детей (у детей-билингвов лучше исполнительный контроль, отвечающий за внимание, концентрацию, подавление несущественной информации; лучше концентрация на важной информации, ее анализе, умении выделять главное; лучше развиты все виды памяти, познавательные умения, а также аналитическое и логическое мышление), на психическом и эмоциональном состоянии (билингвы более уверены в себе, более открыты в общении и др.). Таким образом, ребенок-билингв имеет когнитивное и социальное преимущество перед

сверстниками-монолингвами, причем эти преимущества сохраняются и во взрослой жизни.

Ребенок-инофон, если он является монолингвом (возможна ситуация, при которой ребенок говорит на 2-х и более языках, но при этом не знает языка страны, в которую он приехал), естественно, отличается от билингва. Для него довольно сложен процесс адаптации к новым социокультурным условиям, в силу чего может быть нарушена коммуникация, как со сверстниками, так и с другими людьми, вероятны отставания в учебной деятельности, частотны стрессовые ситуации. Для многих детей-инофонов характерным является стремление обособиться, не вступать в контакты с окружающими, общаться только по национальному признаку. В таких условиях ребенок остро нуждается в помощи, которую ему можно обеспечить в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Помимо знания психологических особенностей детей с разным уровнем овладения языком другой страны, существуют также некоторые специфические национально-психологические особенности у представителей разных общностей, которые также необходимо учитывать в учебных заведениях. Так, у мигрантов из Кавказа и Средней Азии имеются значимые национально-психологические особенности. Для народов Кавказа присущи такие характеристики, как обостренное чувство национальной гордости, самолюбие и самоуважение, сильная привязанность к обычаям, традициям и привычкам, высокая ответственность, родовая сплоченность, преимущественно холерический и сангвинический типы темперамента, взрывная эмоциональность, повышенная чувствительность к чужим поступкам и суждениям, стремление к самопрезентации, независимость, активность и инициативность, упорство и настойчивость в достижении поставленных целей во всех видах деятельности, особенно в тех, которые затрагивают вопросы национальных традиций, уважения к старшим, к социальному положению и должности, к физической силе и выносливости. Кроме того, их отличает стремление к лидерству среди представите-

лей других этнических общностей, стремление к общению с микрогруппами по национальному признаку, относительно слабое знание русского языка.

Для народов Средней Азии присущи практический склад ума, рациональное мышление и несклонность к оперированию абстрактными понятиями, слабо выраженная внешняя эмоциональность, сдержанный темперамент, спокойствие и рассудительность, способность переносить физические неудобства, боль, плохие погодные условия, честность, исполнительность, уважение к старшим, замкнутость в своих национальных группах, настороженность по отношению к другим национальностям.

Однако какие бы национальные особенности не были присущи детям, одной из главных задач психолого-педагогического сопровождения является формирование идеалов добра, созидания, справедливости, взаимопомощи, независимо от их национальной принадлежности.

2.6. Модель психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов в начальной школе

Поступление ребенка в школу – очень важный и ответственный момент в жизни любого ребенка. Как известно, младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека. Такие весьма важные аспекты жизни школьника, как формирование мотивации учения и умения учиться, становление самооценки и развитие навыков общения со взрослыми и сверстниками, закладываются именно в младшем школьном возрасте. Все виды универсальных учебных действий начинают формироваться в этот период развития ребенка. Поэтому актуальным представляется вопрос о создании оптимальных психолого-педагогических условий для развития личности учащихся, успешного освоения ими начального общего образования.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в начальной школе можно условно разделить на несколько этапов [20].

Первый этап. Психолого-педагогическое сопровождение будущих учеников в ходе посещения школы будущих первоклассников. При этом решаются следующие задачи: сбор информации о соматическом, психическом, социальном здоровье ребенка; диагностика уровня психологической готовности к обучению; выявление детей, имеющих речевую патологию и организация работы таких детей с логопедом; проведение развивающих занятий в рамках школы будущих первоклассников; просветительская работа психологической службы и педагогов с родителями будущих первоклассников; оказание психолого-педагогической помощи детям, имеющим низкий уровень готовности к школе, а также индивидуальное консультирование родителей и педагогов об особенностях этих детей.

Второй этап. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школьному обучению (первый класс, первое полугодие). На этом этапе необходимо:

- провести стартовую фронтальную диагностику первоклассников, собрать сведения об их интеллектуальном и личностном развитии, сформированной психологической готовности к обучению в школе;

- выявить на основе углубленной диагностики детей с разными особенностями: интеллектуального развития, низким уровнем учебной мотивации, произвольности, языковыми проблемами, высокой тревожностью, агрессивностью, гипер- и гиперактивностью и др., а также детей с ограниченными образовательными потребностями, которым необходимо психолого-медико-социальное сопровождение;

- проводить индивидуальные и групповые коррекционные занятия с детьми, испытывающими трудности в адаптации к учебной деятельности;

- проводить индивидуальные, групповые и фронтальные развивающие занятия с детьми, позволяющие успешно осваивать учебную

деятельность, формировать личность, межличностные отношения, ценностные ориентации у детей;

- проводить просветительскую работу психологической службы и педагогов с родителями об особенностях адаптационного периода;

- проводить индивидуальное консультирование родителей и педагогов об особенностях детей, имеющих трудности в адаптации к школьному обучению.

Третий этап. Психолого-педагогическое сопровождение детей со второго полугодия 1 класса до второго полугодия 4 класса направлено на:

- систематическое отслеживание динамики когнитивного и психосоциального развития детей, освоения ими учебной деятельности;

- проведение групповых и фронтальных развивающих занятий для детей с целью создания условий для развития познавательной, эмоционально-волевой и личностно-мотивационной сфер обучающихся;

- психолого-педагогическое сопровождение детей «группы риска»;

- проведение групповых и индивидуальных консультаций для педагогов и родителей по выработке единого подхода к детям, имеющих трудности в обучении, проблемы в психологическом развитии;

- работа психологической службы с учителями и родителями по повышению их психологической компетенции.

Четвертый этап. Психолого-педагогическое сопровождение детей в переходный период из начального в среднее звено школы (примерно со второго полугодия 4 класса). На этом этапе, помимо задач, обозначенных на этапе 3, должны быть решены следующие специфические задачи: диагностика сформированности универсальных учебных действий к окончанию начальной школы, выявление «узких мест» в развитии каждого ребенка; проведение коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющих проблемы в формировании универсальных учебных действий, а также в психологическом разви-

тии; проведение консилиумов педагогов, психологов и родителей по результатам начального образования детей; просветительская работа психологической службы и педагогов с родителями об особенностях переходного периода из начального звена школы в среднее.

Психолого-педагогическое сопровождение детей мигрантов в начальной школе, в целом, соответствует представленной последовательности этапов. При этом на каждом этапе есть специфические особенности, которые обусловлены, прежде всего, контингентом детей: возможными сложностями при владении русским языком, в понимании и принятии культуры принимающей страны, психологическими особенностями мигранта. Поэтому необходимо выяснить, на каком уровне ребенок владеет русским языком – на достаточном, чтобы проводить на нем обучение, или недостаточном. Если ребенок не владеет русским языком или владеет на уровне, недостаточном для того, чтобы проводить обучение на этом языке, то первоначальной задачей становится обучение ребенка русскому языку. Модель психолого-педагогического сопровождения ребенка мигранта в начальной школе представлена на рисунке 8.

В ходе психолого-педагогического сопровождения детей мигрантов важно работать не только с этими детьми, но и с их семьями, а также со всем классом и коллективом учеников школы по формированию атмосферы дружелюбия и толерантности. В главе 3 более подробно описаны вопросы создания и реализации организационно-управленческой модели адаптации детей мигрантов в условиях общеобразовательной организации, а также организация работы по психолого-педагогической и социально-культурной адаптации и интеграции детей мигрантов в общеобразовательных организациях.

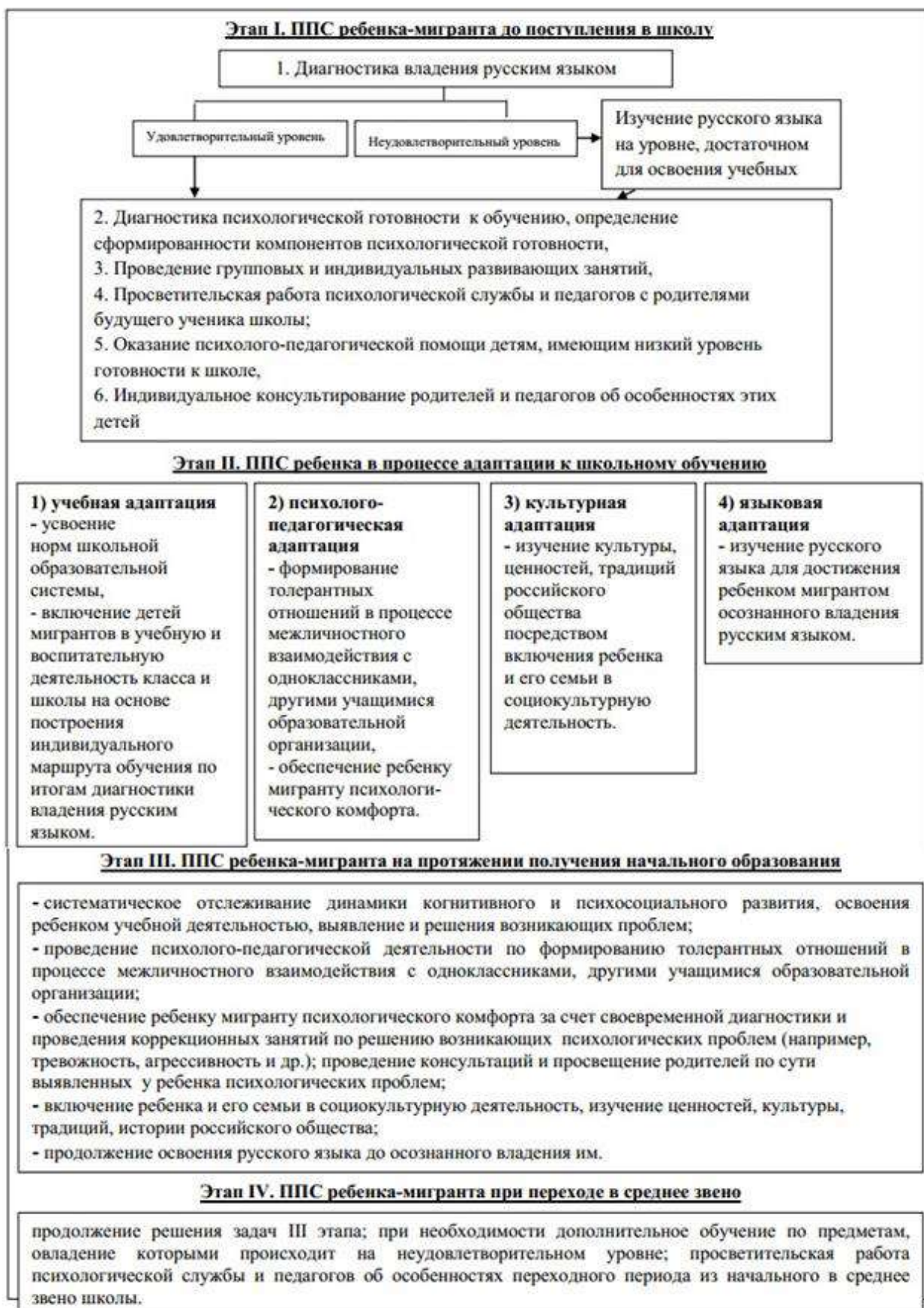


Рис. 8. Модель психолого-педагогического сопровождения ребенка мигранта в начальной школе

2.7. Организация работы с детьми мигрантов как детьми-билингвами, имеющими особые образовательные потребности

Законом РФ об образовании № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года **инклюзивное образование** утверждено как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В категорию детей с особыми образовательными потребностями попадают и дети-мигранты. Они представляют собой проблемную группу, которой затруднен доступ к получению социальных и образовательных услуг. Требуется проведение специальных мероприятий и организация необходимых условий для поэтапного включения их в новую социокультурную среду, успешного овладения программой обучения и полноценной социализации в обществе. В отдельных случаях может быть предусмотрен вариант индивидуального учебного плана, обеспечивающего освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания, с учетом особенностей и образовательных потребностей обучающегося.

Образовательные организации могут апробировать разнообразные модели обучения и разрабатывать индивидуальные стратегии для каждого ребенка-мигранта в зависимости от его возраста, страны происхождения, базовой подготовки по основным учебным дисциплинам и уровня владения русским (неродным) языком. Следует совершенствовать учебно-методическое обеспечение, разрабатывать методические материалы по основам культуры, истории и законодательства России, адаптированные для детей-мигрантов. Важен ежегодный мониторинг содержания и качества образования в школах с большой долей детей-мигрантов.

В связи с усилением миграционных процессов в нашей стране, в качестве одной из актуальных проблем логопедической и коррекци-

онно-педагогической практики признается организация работы с детьми-билингвами, использующими для общения две языковые системы.

Изучением детского билингвизма в нашей стране занимались такие авторы как Е. М. Верещагин, М. М. Михайлов, Г. Н. Чиршева, Л. С. Выготский, Г. В. Чиркина, А. В. Латунина, А. Е. Бабаева, Л. И. Белякова, С. С. Бакшиханова, О. Б. Иншакова, Е. О. Голикова, С. Б. Файед, Н. А. Шовгун и другие [19].

Исследователи признают, что лингвистической причиной проблем усвоения и использования разных языковых систем при билингвизме являются затруднения, связанные с переносом лингвистических навыков из одного языка в другой и специфические нарушения процессов декодирования языковых средств на этапе внутренней речи. В некоторых случаях решающую роль играет уподобление системе языка и подражание родителям, которые не контролируют языковые нормы в собственной речи и в речи детей. Как правило, даже при отсутствии логопедических и дефектологических проблем, у ребенка сохраняется специфический акцент и характерные особенности взаимодействия двух языков, например, так называемая межъязыковая интерференция.

Однако наиболее выраженные проблемы в обучении испытывают дети с билингвизмом, имеющие органическую и функциональную патологию формирования языковых систем. При этом нарушение речи может носить сложный характер, включающий проявление заикания, ринопалии, алалии и дизартрии.

В любом случае для большинства детей с билингвизмом характерно нарушение всех структурных компонентов речи разной степени выраженности.

В связи с этим важным является проведение диагностического обследования для выявления причин затруднений в обучении ребенка с билингвизмом, а также предварительная работа с его семьей. Специалистам необходимо выяснить у родителей особенности родного языка ребенка, обобщить, какие варианты звучания фонем и какие

грамматические формы, ненормативные для русского языка, являются нормой в родном языке ребенка с билингвизмом (например, фонемы или формы согласования, которые в языке отсутствуют, типичный порядок следования слов в предложениях и т. п.), определить специфику лексического материала.

Особое внимание уделяется подбору наглядного и речевого материала. Инструментарий должен быть представлен на двух языках, имеющихся у ребенка. Родители могут оказать помощь при оформлении речевого материала на родном языке.

В программе Г. В. Чиркиной [28] представлены факторы для зачисления детей с билингвизмом в коррекционную группу, уровни развития речи детей, основные группы задач и направления коррекционно-развивающей работы.

Перечислим выделенные основания для направления ребенка в специализированную группу или класс:

- нарушение или ограничение подвижности органов артикуляционного аппарата;
- нарушение произношения звуков, присутствующих, как в родном, так и в русском языке;
- нарушение ритмико-мелодической и интонационной сторон речи;
- нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков;
- искажения, упрощение слоговой структуры слов, не связанных с интерференцией;
- ограниченность словарного запаса, как родного, так и русского языков;
- выраженность аграмматизмов на родном и русском языке;
- несоответствие уровня связной речи возрастному развитию ребенка;
- плохое понимание или полное непонимание русской речи.

С учетом таких критериев, как: правильность фонетического оформления родной и русской речи, лексико-грамматическая пра-

вильность и коммуникативно-речевая активность на русском языке Г. В. Чиркина и А. В. Лагутина выделяют высокий, средний и низкий уровень развития речи ребенка с билингвизмом.

Предложенная авторами программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком, строится на коммуникативном методе обучения, предполагает раннюю интеграцию ребенка в среду русскоговорящих детей и систематическую коррекцию всех неполноценных компонентов языка.

С этой целью реализуются 4 группы коррекционных задач в соответствии с содержанием программ для детей с ФФН и ОНР в работе с дошкольниками-билингвами, а именно:

В области формирования звуковой стороны речи: сформировать правильное произношение всех звуков русского языка в разных позициях; обеспечить овладение основными смыслоразличительными признаками фонем (твердостью, мягкостью, глухостью, звонкостью согласных, признаками гласных звуков); сформировать правильную артикуляцию звуков, отсутствующих в фонематической системе родного языка; развивать навык различения на слух усвоенных в произношении звуков и подготовить к элементарному звуковому анализу русских слов; обучить интонационным навыкам русской речи в различных типах высказываний.

В области лексики русского языка: обеспечить постепенное овладение детьми с неродным русским языком лексическим объемом импрессивной и экспрессивной речи; активизировать употребление новых слов в различных синтаксических конструкциях.

В области грамматики: учить понимать речевые высказывания разной грамматической структуры; воспитывать у детей чуткость к грамматической правильности своей речи на русском языке; формировать практическое представление о грамматическом роде существительных; учить обозначать множественность предметов, используя окончания существительных; научить согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе; учить выполнять прось-

бу, поручение, используя формы повелительного наклонения глагола; учить изменять глагол в настоящем времени по лицам; формировать способы выражения отрицания во фразовых конструкциях; учить употреблять предлоги для обозначения местонахождения предметов в сочетании с соответствующими падежными формами существительных; активизировать навыки правильного грамматического оформления высказываний на русском языке в играх и игровых ситуациях; закреплять грамматические навыки, предоставляя детям возможность использовать их на новом лексическом материале; добиваться формирования навыков грамматической самокоррекции, обращая внимание детей на то, что грамматическая ошибка ведет к искажению смысла высказывания, неверно отражает ситуацию; проверять устойчивость усвоенных грамматических навыков на новом лексическом материале и в новых ситуациях.

В области связной речи: учить самостоятельно строить фразы различной конструкции для описания различных ситуаций; формировать способы построения коммуникативных высказываний (просьба, описание, отрицание и т. д.); развивать диалогическую речь детей на русском языке; создавать условия для максимального использования самостоятельной, неподготовленной связной речи детей на русском языке; создавать положительную мотивацию речи детей в игровых ситуациях.

В старшей и подготовительной группе для детей с нарушениями речи ведется работа по подготовке и овладению элементарными навыками письма и чтения. Новый звук связывается с графическим изображением буквы, сравнивается, какие звуки обозначают изученные буквы в родном и русском языках, чем отличаются.

На первом этапе логопедическая работа проводится в большей степени на индивидуальных занятиях, однако словарный материал и грамматические конструкции должны соответствовать тем, которые будут использованы в дальнейшем или уже используются на фронтальных и подгрупповых занятиях.

Необходимым условием успешной логопедической коррекции является учет вида и степени нарушения речи, возрастных, психологических и национальных особенностей развития каждого ребенка-билингва.

В современной школьной системе обучения большое значение приобретает обращение к лингвострановедческим проблемам изучения русского языка и русской культуры, ознакомление детей с новой для них действительностью [34]. Лингвострановедение связано с ознакомлением с историей развития страны изучаемого языка. Основная цель – обеспечение коммуникативной компетенции в ситуациях межкультурной коммуникации, например, через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов. Школьная система должна учитывать образовательные потребности, особенности развития, способности учащегося-мигранта.

Педагогам необходимо создавать учебные коммуникативные ситуации, в которых ребенок одновременно находится в двух культурных средах. Большое внимание должно уделяться установлению продуктивных контактов с новым социумом и умению ориентироваться в новых меняющихся социокультурных ситуациях.

Учителю в первую очередь самому важно уважать многообразие языков, культур, разнообразие норм поведения. При знакомстве с русской литературой необходимо соблюдать принцип адекватности возрасту учащихся, учитывать их социально-психологические особенности и уровень владения русским языком. В программу изучения русского языка и литературы должен быть положен принцип индивидуального подхода к детям. Целесообразно использовать разнообразные приемы обучения: историко-литературные игры, элементы драматизации, просмотры фрагментов видео – фильмов, проблемные ситуации коммуникации, языковые игры, беседы по книге, экскурсии и т. д.

Специалистам и педагогам необходимо помнить, что усвоение второго неродного языка успешнее происходит за счет богатой речевой практики в процессе ситуаций общения с носителями языка. Обу-

чение должно предусматривать в качестве обязательного компонента формирование полноценной социализации ребенка-билингва [39].

Следует обеспечить такой уровень овладения неродным русским языком, чтобы он был достаточен для усвоения программного материала и успешной интеграции в новую социокультурную среду.

Одной из составляющих модели работы является совместная деятельность взрослого и ребенка, ребенка-билингва и детей-носителей изучаемого языка, постоянное взаимодействие с семьей ребенка.

Родители должны стать активными участниками коррекционного педагогического процесса. С учетом степени влияния родителей планируется и организуется коррекционно-воспитательная работа. Необходимо познакомить родителей с объемом знаний, необходимых их ребенку для успешного овладения программой обучения, привлечь к участию в коррекционной работе с учетом рекомендаций специалистов, достичь понимания необходимости своевременного устранения речевых нарушений в процессе овладения ребенком неродного языка, просвещать родителей в области логопедии, коррекционной педагогики.

Для организации продуктивной коррекционной работы необходимо создание следующих условий:

- комплексная работа и взаимодействие педагогов, специалистов, родителей;
- своевременное и поэтапное включение ребенка-билингва в новую социокультурную среду;
- коммуникативный принцип обучения;
- учет специфики двух языков, особенностей двух культур, своеобразия речевой среды ребенка;
- создание психологически комфортного для ребенка климата в социуме;
- систематичность и последовательность обучения;

– формирование социальных качеств ребенка и его гражданское воспитание через ознакомление детей с литературой, историей, культурой.

В современной системе российского образования билингвизм должен рассматриваться как определенная социальная ценность. Знание русского языка становится сегодня условием успешной социализации ребенка, дает возможность получения дальнейшего образования и самореализации личности.

Таким образом, интеграция – это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами. Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества.

2.8. Примеры педагогических ситуаций с детьми мигрантов

Дети мигрантов испытывают ряд сложностей в процессе адаптации и социализации в поликультурном социуме, в процессе решения этнических конфликтов. Как отмечает А. Н. Джуринский, поддержка детей мигрантов (мигрантская педагогика) осуществляется в нескольких видах учебно-воспитательной работы:

1) Социокоммуникативная поддержка. Предполагается систематическое ознакомление с культурой, языком, нормами поведения страны пребывания, а также воспитание уважения к ним;

2) Лингвистическая поддержка. Осуществляется, прежде всего, в виде билингвального обучения (на языке большинства и языке мигрантов). Содействует успеваемости школьников-мигрантов, преодолению трудностей при изучении социальных наук, истории, естество-

знания, где используется понятийная лексика преимущественно из неродного языка;

3) Работа с родителями. Семьи мигрантов участвуют в преодолении трудностей обучения своих детей, несут главную ответственность за их приобщение к доминирующей культуре, воспитание позитивного отношения к многонациональной и многокультурной среде.

Требования, предъявляемые к учителю, работающему в многонациональном классе: общепрофессиональная подготовка и этноподготовка, владение технологиями воспитания в условиях полиэтнической и поликультурной среды, умение решать этнопедагогические задачи и ситуации. Обратимся к ситуациям, которые предлагает в учебном пособии Гуров В. Н., проанализируем, потренируемся в решении педагогических ситуаций.

Ситуация № 1 (для общения русских).

В одну из ингушских сельских школ был направлен после института на работу русский учитель истории Александр Дмитриевич. Ученики с удовольствием посещали его уроки, так как они были очень интересными, познавательными. Таким образом, учитель быстро завоевал доверие детей.

На одном из уроков Иса (ингуш), ученик 9-го класса, достал из кармана дорогой и красивый нож и стал демонстрировать его одноклассникам. Учитель молча подошел к юноше, забрал нож и положил его на свой стол. Ученик в ответ на такой поступок учителя вышел из класса. Вечером домой к учителю пришли ингушские мужчины во главе с отцом мальчика. Состоялась неприятная беседа, в которой мужчины требовали от учителя возвращения ножа и извинений перед Исой. По окончании выяснения отношений нож был возвращен хозяину. Как бы вы объяснили учителю поведение отца мальчика и мужчин, пришедших с ним?

1. Ингушские мужчины очень вспыльчивы, поэтому решают проблемы такими способами.

2. Мужчины были в нетрезвом состоянии.

3. Мужчины посчитали поведение учителя по отношению к Исе оскорбительным.

4. Мужчины хотели таким образом «выжить» учителя из села.

Вы выбрали объяснение № 1. Это возможный вариант ответа, так как для большинства представителей народов Северного Кавказа характерны взрывная эмоциональность, повышенная чувствительность к чужим поступкам. Однако в ситуации нет указаний на то, что мужчины вели себя слишком эмоционально, были вспыльчивыми. Вернитесь к ситуации и найдите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Русскому человеку такое объяснение действительно может показаться правдоподобным. Однако представителям народов Северного Кавказа присуща культура питания, появление в нетрезвом состоянии рассматривается как серьезный проступок и осуждается. Поэтому это объяснение неверно. Найдите другой ответ.

Вы выбрали объяснение № 3. Это правильный вариант ответа. В русской культуре нож имеет значение, близкое к символу агрессии, силы. Однако у народов Северного Кавказа нож – атрибут мужчины, он является показателем мужского достоинства, чести, мужества. Обычно его дарят мальчикам как символ того, что он стал мужчиной. Часто родители и родственники выбирают для подарка либо очень старинный нож, являющийся семейным реликтом, либо очень дорогой нож, сделанный на заказ. Если кто-то посягает на нож, это может быть расценено как посягательство на мужское достоинство. Также для ингушской культуры характерны диффузные социальные роли. Поведение Александра Дмитриевича оценивались Исой как поведение мужчины, а не учителя, поэтому могло быть расценено как унижение, оскорбление его личности.

Вы выбрали объяснение № 4. Это неверный вариант ответа. Во-первых, потому что ингуши, как и другие народы Северного Кавказа, народ гостеприимный, и вряд ли бы они стали проявлять к учителю неприязнь. Во-вторых, в ситуации указано, что Александр Дмитрие-

вич пользовался уважением и доверием детей. В-третьих, в описании ситуации нет указаний на то, что мужчины требовали от учителя покинуть селение, а поскольку кавказцы очень прямые люди, то вряд ли они бы стали скрывать свои истинные намерения. Попробуйте найти правильное объяснение ситуации.

Ситуация № 2 (для обучения представителей народов Кавказа).

В одну из ингушских сельских школ был направлен после института на работу русский учитель истории Александр Дмитриевич. Ученики с удовольствием посещали его уроки, так как они были очень интересными, познавательными. Таким образом, учитель быстро завоевал доверие детей.

На одном из уроков Иса (ингуш), ученик 9-го класса, достал из кармана дорогой и красивый нож и стал демонстрировать его одноклассникам. Учитель молча подошел к юноше, забрал нож и положил его на свой стол. Ученик в ответ на такой поступок учителя вышел из класса. Вечером домой к учителю пришли ингушские мужчины во главе с отцом мальчика. Состоялась неприятная беседа, в которой мужчины требовали от учителя возвращения ножа и извинений перед Исой. По окончании выяснения отношений нож был возвращен хозяину. Как бы вы объяснили юноше, его отцу и другим мужчинам поведение Александра Дмитриевича?

1. Нож был красивый, понравился учителю, и он решил его забрать себе.

2. Учитель хотел унижить мальчика, забрав оружие – символ мужества, мужского достоинства.

3. Учитель хотел продемонстрировать свою власть над учениками.

4. Учитель считал нож символом агрессии и предполагал, что он может представлять угрозу жизни и здоровью учеников.

Вы выбрали объяснение № 1. Этот ответ имеет право на существование, поскольку гетеростереотип многих народов в отношении представителей русского народа включает такую характеристику, как «стремление жить за чужой счет». Однако в ситуации нет указаний на

то, что Александр Дмитриевич взял нож насовсем. Найдите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Представителям народов Кавказа это объяснение может показаться верным, так как нож является атрибутом мужчины и его изъятие может быть расценено как унижение мужского достоинства, чести. Однако с позиции русской культуры в действиях Александра Дмитриевича не было ничего, что в той или иной мере могло демонстрировать унижение Исы. Напротив, из ситуации ясно, что учитель постарался не акцентировать внимание на поведении мальчика, поэтому это объяснение неверно. Вернитесь к ситуации и постарайтесь выбрать более подходящий ответ.

Вы выбрали объяснение № 3. В описании ситуации не сказано, что Александр Дмитриевич являлся авторитарным, некомпетентным педагогом. Напротив, в тексте отмечено, что учитель своим профессионализмом и личностными качествами быстро завоевал доверие учеников. Еще раз попробуйте найти верный ответ.

Вы выбрали объяснение № 4. Это верный ответ. Действительно, Александр Дмитриевич как учитель отвечает на уроке за здоровье и жизнь детей. Кроме того, демонстрация оружия в мирное время в русской культуре является атрибутом угрозы и насилия. Чтобы предупредить возможные сложности, учитель отобрал нож у Исы.

Ситуация № 3 (для обучения русских).

Во время подготовки школьного вечера, за организацию которого отвечал 9 «А» класс, по сценарию было необходимо переодевание всех юношей в женские платья. На репетиции ученик этого класса Руслан (чеченец по национальности) категорически отказался участвовать в этом шоу. Его одноклассники были возмущены таким поведением Руслана. Ребята стали уговаривать Руслана, говорили, что он их очень подводит. Но юноша стоял на своем, говорил, что он может сделать что-то другое для вечера, но переодеваться не будет. Разгорелся скандал. Услышав это, классная руководительница попыталась

уладить ситуацию и объяснить детям поведение Руслана. Какое объяснение поведения Руслана, по-вашему, она нашла?

1. Руслан боялся, что после этого вечера мужская часть присутствующих на вечере одноклассников будет над ним смеяться.

2. Руслан вел себя в соответствии с нормами поведения мужчин, привитыми ему с детства.

3. Руслан переживал, что женское платье оголит его не очень красивые ноги.

4. Руслану вообще не хотелось участвовать в этом вечере.

Вы выбрали объяснение № 1. Нельзя исключать возможности, что Руслан мог подумать, что его поведение, связанное с переодеванием в женское платье, может вызвать насмешки со стороны ребят. Однако это маловероятно, так как в переодевании принимали участие все парни из класса, то есть его поведение, напротив, ничем бы не отличалось от поведения других и не могло бы вызвать насмешек. Вам необходимо найти более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Это правильный ответ. Действительно, в чеченской культуре (как и в других кавказских культурах) недопустимым для мужчины является одевание женской одежды. Для этой культуры характерны жесткая полоролевая дифференциация и маскулинность, то есть выраженность мужского начала и различия в ролях женщин и мужчин, поэтому одевание мужчиной женского платья унижает мужское достоинство.

Вы выбрали объяснение № 3. Это объяснение является неверным. В ситуации указывается, что Руслан вообще отказался одевать платье, то есть он не мог знать, будут ли видны из-под него его ноги. Вам необходимо найти более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 4. Вы выбрали неверный ответ. Напротив, в ситуации указывается, что Руслан был готов выполнять любую другую работу по организации вечера, кроме участия в шоу с переодеваниями. Найдите более точное объяснение.

Ситуация № 4 (для обучения представителей народов Кавказа).

Во время подготовки школьного вечера, за организацию которого отвечал 9 «А» класс, по сценарию было необходимо переодевание всех юношей в женские платья. На репетиции ученик этого класса Руслан (чеченец по национальности) категорически отказался участвовать в этом шоу. Его одноклассники были возмущены таким поведением Руслана. Ребята стали уговаривать Руслана, говорили, что он их очень подводит. Но юноша стоял на своем, говорил, что он может сделать что-то другое для вечера, но переодеваться не будет. Разгорелся скандал. Руслан недоумевал, почему его заставляли надеть женское платье. Как бы вы объяснили Руслану поведение его одноклассников?

1. Ребята хотели посмеяться над Русланом.

2. Поведение ребят определялось интересами общего дела (подготовка вечера), а отказ Руслана мог привести к проблемам и снизить успех вечера.

3. Одноклассникам не нравилось, что Руслан пытался своим поведением показать свое превосходство над остальными, поэтому они решили «поставить его на место».

4. Одноклассники таким образом хотели уменьшить излишнюю застенчивость Руслана и повысить его популярность в школе.

Вы выбрали объяснение № 1. Это неверный вариант ответа. Хотя для представителей культуры народов Северного Кавказа это объяснение может показаться допустимым, так как надевание женского платья мужчиной может быть расценено как унижение мужского достоинства. Для представителей современной русской культуры такое объяснение маловероятно, поскольку эта культура феминная (в ней нет такого доминирования мужского начала, как в культуре народов Северного Кавказа). Такое объяснение маловероятно еще и потому, что в переодевании должны были принять участие все юноши класса. Вернитесь к ситуации и выберите правильный ответ.

Вы выбрали объяснение № 2. Это верное объяснение. Действительно, в школе обычно идет гласное соревнование между классами на предмет лучшего вечера, поэтому все учащиеся заинтересованы в успехе. Отказ Руслана мог нарушить весь сценарий вечера 9 «А» и снизить его успешность, поэтому ребята так настаивали на том, чтобы чеченский юноша сыграл роль по разработанному сценарию.

Вы выбрали объяснение № 3. Такое объяснение могло иметь место, однако в ситуации нет на это указаний. Более того, говорится, что Руслан предлагал выполнить любые другие поручения, что свидетельствует не о превосходстве, а о стремлении участвовать в подготовке, желании помочь. Это неверный вариант ответа, сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение № 4. Это неверный ответ. Во-первых, представителей культуры народов Северного Кавказа трудно охарактеризовать как застенчивых, напротив, они обычно отличаются стремлением к самовыражению, самопрезентации, обладают активностью и инициативностью. Во-вторых, в ситуации нет указаний на то, что по личностным качествам Руслан был застенчивым юношей. Выберите более подходящее объяснение.

Ситуация №5 (для обучения русских).

Подросток Тахсурман со своими родителями, даргинцами по национальности, прибыл на постоянное место проживания в г. Новоалександровск из дагестанского селения. Мальчик продолжил свое обучение в 8 «Б» классе средней школы №3. Его посадили за одну парту с русской девочкой Машей. В общении с Машей Тахсурман вел себя очень обходительно: делился ластиком, карандашом, угощал фруктами, не дергал за косы. Маше нравилось поведение Тахсурмана, его щедрость, его внешний опрятный вид. В классном коллективе была традиция убирать кабинет парами учащихся, сидящих за одной партой. Когда подошла очередь убирать кабинет Маше и Тахсурману, мальчик наотрез и в очень резкой форме отказался не только убирать кабинет, но даже принести воду. Маша недоумевала, почему Тахсур-

ман так отреагировал на выполнение обязанностей дежурного и отказался помогать ей в уборке. Девочка обратилась к классному руководителю Светлане Петровне с просьбой разрешить ситуацию. Как, по вашему, Светлана Петровна объяснила поведение Тахсурмана Маше? Выберите подходящий ответ.

1. Тахсурман был ленивым мальчиком и не любил работу.

2. Тахсурман влюбился в Машу, однако не хотел ей демонстрировать свои чувства и даже, напротив, хотел показать, что он не собирается подчиняться ей, выполнять ее указания.

3. Тахсурман спешил на футбольное поле, где его ждали друзья.

4. Тахсурман поступил так, как всегда, поступал в подобных ситуациях (уборка помещения).

Вы выбрали объяснение №1. Русскому человеку такое поведение действительно может показаться обоснованным. Однако в ситуации не было указано на проявление у Тахсурмана лениности. Найдите другое объяснение.

Вы выбрали объяснение №2. Такое объяснение могло бы быть верным, однако в ситуации не указано, что Тахсурман влюбился в Машу, также не указывается, что Маша давала ему указания, напротив, говорится, что убирать кабинет парами, сидящими за одной партой – традиция, сложившаяся в классе, а не прихоть Маши. Сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение №3 Это неправильный ответ, поскольку в ситуации не указывается, что подросток собирался на футбол. Сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение №4. Это правильный ответ. Действительно, такое поведение в сложившейся ситуации является типичным поведением мужчин, принадлежащих к культуре народов Северного Кавказа. По их традиции, уборка помещений, принос воды – это обязанность женщины. Поэтому Тахсурман даже не мог предположить, что он должен убирать класс, и это поручение расценил как оскорбление, вследствие чего резко отказался от участия в дежурстве.

Ситуация №6 (для обучения представителей народов Кавказа).

В русскую школу с. Пелагиада были приняты дети Гаяне и Рустам из армянской семьи, недавно приехавшей из Армении на постоянное место жительства в село. По итогам собеседования дети были определены в 3 «А» класс, в котором работала учительница высшей категории Мария Ивановна. Она пользовалась авторитетом у родителей учеников, а сами дети называли ее «наша вторая мама». 8 марта родители Гаяне и Рустама пришли домой к учителю с цветами и пакетом с продуктами. Гости поздравили Марию Ивановну с праздником, преподнесли цветы, выразили желание поближе познакомиться, подали пакеты с продуктами и принялись снимать верхнюю одежду. Мария Ивановна удивилась, «застыла на месте». Гости, заметив растерянность учительницы, поняли, что сделали что-то не так.

Как бы вы объяснили родителям поведение Марии Ивановны? Выберите один из вариантов:

1. Мария Ивановна считала себя выше по статусу и не хотела общаться с родителями своих учеников у себя дома.

2. Мария Ивановна не любила Гаяне и Рустама и это отношение перенесла на их родителей.

3. Русские не отличаются гостеприимством.

4. У Марии Ивановны другие представления о том, как должны общаться малознакомые люди в неофициальной обстановке.

Вы выбрали объяснение № 1. Это объяснение возможно, но в описании нет указания на то, что учительница считала себя выше по статусу, чем родители ее учеников. Есть иное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Это неверный ответ. Напротив, в ситуации говорится о том, что Мария Ивановна была высокопрофессиональным педагогом, отзывчивым, добрым человеком. Вернитесь к ситуации и найдите среди вариантов ответов правильный.

Вы выбрали объяснение № 3. Возможно, Мария Ивановна не слишком гостеприимна. Но явного неудовольствия она не проявила. В русской культуре гостеприимство и хлебосольство рассматривают-

ся как ценности и нормы повседневной жизни. Вернитесь к ситуации и выберите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 4. Это правильный ответ. В соответствии с правилами современного русского этикета, человек, решивший нанести визит малознакомому человеку, должен заблаговременно предупредить хозяина о своем приходе. Поэтому неожиданный визит родителей Гаяне и Рустама был неожиданным и странным для Марии Ивановны.

Анализ педагогических ситуаций, включающих этнический компонент, вырабатывает у учителя этнопедагогическую зоркость, способствует пониманию этнопсихологических особенностей представителей различных этнических групп, способствует формированию и развитию этнокультурной компетентности.

Вопросы и задания

1. Разработайте проект для успешной социальной адаптации детей-мигрантов к системе образования и воспитания общеобразовательной школы к жизни в большом городе.

2. Разработайте методические рекомендации для педагогов по проведению мероприятий, где обучаются дети мигрантов или представители разных культур.

3. Разработайте свою программу воспитательной работы детьми-мигрантами.

4. Разработайте план психолого-педагогического сопровождения ребенка-мигранта, поступившего в 1 класс.

5. Подберите проективные диагностические методики для детей, позволяющие узнать эмоциональные состояния ребенка. Реализуйте одну из этих методик, согласно авторскому описанию, с ребенком-мигрантом старшего дошкольного или младшего школьного возраста, а также проведите интерпретацию полученных результатов, подчеркивая выявленные актуальные психологические проблемы ребенка.

6. Разработайте план-конспект родительского собрания в рамках просветительской деятельности психолого-педагогического сопровождения. По возможности проведите его.

7. Понаблюдайте и зафиксируйте существующие в коллективе этнические стереотипы. Проанализируйте и опишите, как они могут влиять на восприятие и взаимодействие с детьми-мигрантами.

8. Опишите 3–5 педагогических ситуаций с участием детей мигрантов. Проанализируйте их. Вспомните, как они были решены. С учетом полученных представлений об особенностях обучения детей-мигрантов, предложите новые варианты решения выделенных педагогических ситуаций.

3. ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ, РОДНЫМ ЯЗЫКОМ КОТОРЫХ НЕ ЯВЛЯЕТСЯ РУССКИЙ

3.1. Сущность, назначение дошкольного образования

С недавнего времени в структуре общего образования стала оформляться дошкольная ступень с разнообразием моделей, детерминируемых социальными условиями и уровнем ресурсного обеспечения (теоретико-практического, материально-технического, временного, кадрового) конкретного образовательного учреждения.

Цели дошкольного образования:

- выравнивание стартовых возможностей будущих школьников, предотвращение у них стрессов, комплексов, которые могут отбить желание учиться на все последующие годы;
- выравнивание образовательных условий для успешного перехода к школьному обучению;
- обеспечение возможности единого старта шестилетних первоклассников (социальная);
- развитие личности ребенка старшего дошкольного возраста, формирование его готовности к систематическому обучению (педагогическая).

Модели дошкольного образования различают по времени пребывания ребенка в дошколе: полного и кратковременного пребывания. От этих форм зависит время пребывания:

- полного дня: 5 дней;
- кратковременного пребывания (от 3 до 5 дней, на период от 2 до 5 часов).

Организационные формы дошкольного образования на базе:

- общеобразовательных школ;
- ДОУ;

– культурно-образовательных центров и учреждений дополнительного образования;

– семьи (домашняя подготовка почти не освещена в научной литературе и мало представлена в образовательной практике РФ); домашнее образование (гувернерство);

– центров развития детей;

– лекотек;

– центров игровой поддержки детей с ослабленным здоровьем и особыми образовательными потребностями и др.;

– центров образования;

– УВК (начальная школа-сад, прогимназия).

В современных условиях это оптимальный путь (с меньшими затратами) дошкольной подготовки детей, т. к. в них работают специалисты психологического, педагогического и медицинского профиля, их уровень подготовки в наибольшей степени соответствует требованиям этого возраста, и, наконец, имеется соответствующая материальная база.

Модели дошкольного образования разноресурсны и разнозатратны:

– формирующая полноценную готовность ребенка к школе (личностная, физическая, готовность к школе), которую можно реализовать в полном объеме в ДООУ;

– ориентированная на личностное развитие и на физическую готовность к школе – осуществляется в УДО;

– формирующая элементарные умения читать, считать, писать на достаточно высоком уровне – выполняется в рамках прогимназии;

– готовящая к обучению – через группы подготовки к школе.

У определенной части специалистов существует устойчивое мнение о том, что школа не может обеспечить полноценный процесс дошкольного образования, основанием для этого служит тезис: «Обучающе-воспитывающий процесс дошколы приобретает харак-

тер, присущий обучению в начальной школе, что противоречит возрастным особенностям и развитию старших дошкольников».

Мы не отрицаем обозначенное положение в аспекте перерастания обучающе-воспитывающего процесса старшего дошкольника в школьный учебно-воспитательный процесс. Такой риск существует, но это не говорит о том, что дошкольное образование может осуществляться только в рамках дошкольных учреждений. Проблема готовности к школьному систематическому образованию стояла и в прошлом, когда охват детей этой ступенью осуществлялся в большей мере, чем ныне. Эта проблема обозначалась как преемственность между дошкольным и начальным образованием. Она существует и сейчас. Явным тому свидетельством является существование в разных по названию структурах, осуществляющих образовательные услуги, подготовки детей к школе.

Иначе говоря, дети, посещающие дошкольное учреждение, помимо получения организованного дошкольного образования, проходят так называемые «курсы подготовки к школе», будь то в муниципальных учреждениях, опять же в школе, будь то в частных учреждениях или, наконец, прибегают к услугам репетиторов.

Полагаем, что проблема состоит не столько в территориальности осуществления дошкольного образования, сколько в кадрах, как начального, так и дошкольного звеньев, и условиях осуществления дошкольного образования.

Модель дошкольного образования, где бы она ни реализовывалась, определяется количеством детей, педагогическими кадрами, преемственностью с начальным звеном, особенностью предметно-развивающей среды или образовательным процессом [22].

3.2. Модель дошкольного образования для детей, родным языком которых не является русский

Перед многими педагогическими коллективами встала проблема выстраивания учебно-воспитательного процесса в многонациональной среде, позволяющего инофонам получать полноценное, качественное образование на государственном (русском) языке.

В связи с этим, каждое образовательное учреждение, создающее дошкольную ступень, должно разработать и конкретизировать методики, направленные на качественное обучение и воспитание детей-инофонов в двуязычной среде и дальнейшее их успешное обучение в начальной школе.

Образовательное учреждение должно иметь необходимый уровень материально-технического, теоретико-практического, временного, кадрового обеспечения для осуществления полноценного, качественного учебно-воспитательного процесса на ступенях дошкольного образования.

Предлагаемая нами модель дошкольного образования сформировалась в социальных условиях иноязычия, другими словами, это модель работы с детьми, приступающими к систематическому обучению, не владеющими русским языком или, в лучшем случае, понимающими некоторые слова и только начинающими что-то говорить по-русски.

Задачи:

1. Изучение особенностей детей-инофонов на дошкольной ступени образования.
2. Выявление и обобщение их типичных затруднений в разных видах деятельности и их адаптация в двуязычной среде.
3. Создание благоприятного психологического микроклимата и эмоционально-разнообразной атмосферы образовательного процесса в дошколе.
4. Определение специфики организации учебно-воспитательного процесса класса с иноязычными детьми.

5. Корректировка методик проведения занятий в группе с детьми-инофонами с учетом их особенностей – психологических, возрастных, ментальных и т. д.

6. Рассмотрение содержательного взаимодействия дошколы и начальной школы.

7. Разработка системы диагностики, выявляющей эффективность учебно-воспитательного процесса в группе с иноязычными детьми.

Учебно-воспитательный процесс в группе выступает эффективным средством интеграции детей-инофонов в двуязычной среде образовательного учреждения, если использовать для конкретных условий оптимальные методы изучения детей-инофонов и творчески применять педагогическую технологию, решающую три взаимосвязанные задачи:

1) разработка содержания образования;

2) передача разработанного содержания образования наиболее оптимальными методами (способами) в определенных организационных формах обучения;

3) диагностирование результатов усвоения обучаемыми транслируемого содержания и фиксация его на каждом этапе образовательного процесса.

В работе дошколы применяются *методы* теоретического анализа и синтеза (изучение методологии, истории методики, проблематики исследования, выдвижение гипотез, вывод закономерностей).

1. Содержательные методы направлены на конкретные явления образовательного процесса, а именно:

– методы изучения личности ребенка и группы (наблюдение разных видов деятельности в образовательном процессе; беседы с детьми, родителями, школьной медсестрой (о состоянии здоровья детей); анализ документации; анкетирование, тестирование; изучение возможного уровня достижений ребенка; педагогические консилиумы и т. д.);

– методы, направленные на создание благоприятных условий образовательной среды (создание необходимых дидактических, методических материалов к занятиям; специальное оформление группы (комнаты) и определение разных функциональных зон в ней; соблюдение санитарно-гигиенических норм; осуществление ряда педагогических приемов для создания благоприятных нравственно-эстетических, психологических условий образовательного процесса);

– методы отбора содержания учебного материала (анализ учебного материала, программ; использование методических принципов для построения занятий в предшколе с иноязычными детьми; выделение основных понятий в изучении материала; выстраивание логики занятий по разным разделам и т. д.);

– методы выбора структуры занятия, темпа обучения; методы выбора форм образовательного процесса (фронтальные, групповые, индивидуальные);

– методы контроля, самоконтроля (диагностирование освоения содержания образования: опросы, тестирование и т. п.);

– методы создания общения детей-инофонов (на основе организации занятий дня, недели).

2. Формализованные методы характеризуются отвлечением от конкретного: количественное выражение изучаемых педагогических явлений, статистическая обработка полученных материалов, экстраполяция.

Перечислим необходимые *условия* для эффективной организации образовательного процесса. Это наличие:

– варианта учебного плана, программ (комплексная, парциальная), расписания занятий, рабочих программ, тематического планирования по всем разделам, недельного тематического планирования (по которым будет работать группа предшколы);

– методики обучения русскому языку как иностранному детей-инофонов старшего дошкольного возраста;

- системы методических принципов, позволяющих организовать эффективный образовательный процесс в дошколе;
- необходимой материально-предметной среды, позволяющей осуществлять качественный образовательный процесс по развитию личности дошкольника и освоения им русского языка;
- системы диагностирования, позволяющей увидеть исходный уровень качественных характеристик детей-инофонов, их изменение и конечный уровень достижений, общего развития и способности к дальнейшему обучению;
- скоординированности мер, осуществляемых школой, семьей в организации учебно-воспитательного процесса дошкольной группы.

Педагогическому коллективу необходимо осуществлять работу организации дошкольного образования в *четыре этапа*.

I. На *теоретическом* этапе изучаются подходы, принципы, идеи, приемы, средства и т. п., которые нужно освоить и проверить.

Теоретическое изучение вопросов:

- развитие (психическое, физиологическое, социальное) старших дошкольников и стратегии их обучения и воспитания;
- документы по организации дошкольного образования;
- опыт работы дошкольного образования;
- теория преподавания и методика обучения (психологические, лингвистические, социолингвистические основы) русского языка как иностранного;
- методика обучения русскому языку как иностранному дошкольников;
- социализация старших дошкольников;
- этническое, языковое сознание индивида.

II. *Организационный* этап включает в себя подготовку материалов: учебных, диагностических. А именно:

- изучение запросов семей в дошкольном образовании в микрорайоне, а также их состава, финансово-экономических возможностей, образа жизни;

- экспертиза условий образовательного учреждения: кадрового, программно-методического, материально-технического обеспечения для осуществления предшкольного образования иноязычных детей;
- организация образовательной среды предшкольного образования иноязычных детей;
- корректировка учебного плана, составление рабочих программ, тематических планов, различных видов занятий, расписания занятий;
- планирование совместной работы с родителями;
- планирование диагностических мероприятий в рамках этой проблемы;
- подбор учебников, учебных пособий, типов наглядных пособий, словарей, аудиовизуальных, технических средств для обеспечения образовательного процесса иноязычных детей;
- проведение первичной диагностической работы, направленной на выявление уровня владения русским языком детьми-инофонами, а также выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для полноценного их развития.

III. *Практический* этап представляет собой реализацию намеченных задач.

IV. *Обобщающий* этап заключается в подготовке и формулировании выводов на основе сопоставления исходных данных и полученных результатов.

Образовательный процесс дошколы воплощает в практику обучающие, развивающие, воспитательные задачи, направленные на подготовку детей этого возраста к систематическому образованию, где сочетаются игровые и учебные элементы в рамках охраны и укрепления их здоровья на основе совместной и самостоятельной деятельности.

Совместная деятельность предполагает культуру партнерских отношений, а самостоятельная деятельность непосредственно раскрывает интересы, потребности ребенка и формирует его уровень са-

моразвития, для чего создается достаточно необходимая материально-предметная среда.

Предметно-развивающая среда оснащается учебно-методическими пособиями, игрушками и включает разнообразие игр: дидактических, сюжетно-ролевых, имитационных, психологических, музыкальных, подвижных и т. д. Образовательный процесс в кратковременной группе выстраивается компактно, исключается фрагментарность, при этом не опускается ни одного направления в развитии ребенка дошкольного возраста [22].

3.3. Построение образовательного процесса для детей, родным языком которых не является русский

Образовательный процесс в предшколе решает следующие *задачи*:

- 1) социальную проблему по обеспечению государственных гарантий доступности и равных возможностей получения дошкольного образования для всех слоев населения;
- 2) возможность освоения русского языка;
- 3) развитие личности старшего дошкольника и осуществление его подготовки к систематическому обучению.

Оптимальное количество детей в группе – до 15 человек. Группа работает в условиях неполного дня (кратковременного пребывания) по 2,5 часа (4 занятия) 5 дней в неделю.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляют:

- 1) учитель начальных классов (набирающий на следующий год 1 класс с иноязычными детьми); через него осуществляется образовательная и возрастная преемственность;
- 2) учитель музыки;
- 3) психолог;
- 4) логопед;
- 5) медицинский работник.

В этих условиях необходим логопед, но не все школы могут иметь в штате столь нужного специалиста.

Необходимые материалы по организации учебно-воспитательного процесса в предшкольной группе с иноязычными детьми:

- учебные программы, пособия;
- учебный план;
- расписание занятий;
- рабочие программы, тематическое планирование по всем разделам, недельное тематическое планирование;
- психолого-педагогическая карта ребенка (старший дошкольный возраст);
- пакет диагностических материалов с планом их проведения и анализом результатов;
- отчеты о прохождении программы.

Основное содержание образовательной деятельности предшкольной группы осуществляют комплексные программы, а специальное, специфическое направление – парциальные. Из многообразия существующих программ, полагаем, в большей степени подходят следующие программы, учебники, пособия:

- комплексная программа обучения и развития детей 5 лет «Предшкольная пора» под редакцией Н. Ф. Виноградовой;
- для обучения русскому языку как иностранному – курс А. А. Бондаренко, И. В. Гурковой «Здравствуй, русский язык!» [9], так как является специальным курсом (парциальным) для начального обучения иностранцев русскому языку. Тематика курса позволяет овладевать современной устной русской речью и в то же время отражает жизнь, интересы старших дошкольников.

Учебные пособия, разработанные на основе программы «Предшкольная пора», отвечают основным целям – общеобразовательной, воспитательной, развивающей, деятельностной и позволяют:

- 1) формировать у инофона способности общаться на русском языке, мотивы изучения русского языка;

2) усвоить новую систему понятий, сквозь которую возможно воспринимать и действительность в окружающем мире;

3) получить страноведческие знания;

4) сформировать положительное отношение к России (ее истории, культуре, народу), эстетико-нравственное отношение к действительности и т. д.

Содержание обучения второму языку в дошкольном возрасте принято рассматривать по трем линиям:

– развитие лингвистических способностей и связанных с ними когнитивных, интеллектуальных, артикуляционных, металингвистических и других способностей;

– собственно языковое содержание (знание слов, оборотов, способов построения высказываний);

– обеспечение жизнедеятельности ребенка [23].

Эти направления обеспечивают названные программы и учебный комплект.

Основной акцент в образовательном процессе иноязычных детей дошкольного возраста ставится на русский язык, т. к. русский язык – это не только предмет изучения, но и средство, позволяющее приобретать знания на этапе систематического обучения по всем учебным дисциплинам. Знание русского языка для иноязычных становится основным гарантом получения образования на всех его уровнях в РФ.

Учебный план дошкольной группы выстроен на основе программы «Дошкольная пора» [27], рассчитан на 28 учебных недель. Учебный план составляется в зависимости от условий, возможностей образовательного учреждения, как в сторону уменьшения числа учебных дней, занятий, так и в сторону увеличения дополнительных занятий (музыка, физкультура, ритмика и т. д.) (табл. 8).

Таблица 8

Рекомендуемый учебный план дошкольной группы

№ п/п	Раздел	Количество часов в неделю	Количество часов в год
1	Познаем других людей и себя	2	56
2	Познаем мир	3	84
3	Учимся думать, рассуждать, фантазировать	3	84
4	Учимся русскому языку	5	140
5	Учимся рисовать	2	56
6	Играем и фантазируем (игровой час)	5	140
	Объем нагрузки по программе при 5-дневной неделе	15 + игровой час	420 (+ 140) = 560

Исходя из формы организации, количества учебных дней и занятий, условий образовательного учреждения, возрастных особенностей детей и специфики этой группы, составляется расписание занятий. Следует учесть следующие факторы:

– в расписании дошкольной группы первое занятие всегда «Учимся русскому языку», т. к. оно задает направление всем последующим занятиям дня;

– принцип сюжетности, предполагающий блочное построение расписания. Предлагаем вариант расписания группы кратковременного пребывания (во второй половине дня) (табл. 9).

Таблица 9

Расписание занятий дошкольной группы (иноязычной)

№ п/п	Время	Название занятия				
		Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1	13.00–13.30	Учимся русскому языку				
2	13.40–14.20	Познаем других людей и себя	Познаем других людей и себя	Познаем мир	Познаем мир	Познаем мир

3	14.20– 14.50	Играем и фантазируем				
4	14.50– 15.20	Учимся рисовать	Учимся думать, рассуждать, фантазиро- вать	Учимся думать, рассуж- дать, фантази- ровать	Учимся думать, рассуж- дать, фан- тазировать	Учимся ресо- вать

Методика занятий строится на основе принципов: активного общения, игры, занимательности, наглядности, повторяемости, цикличности, воспитательности, доступности, систематичности, вариативности, сюжетности, целостности, кроме того, на особенностях психологического и практического освоения русского языка иноязычными детьми.

Занятия в предшкольной группе строятся по типу игрового общения. На его основе формируются речевое общение, определенные практические действия и расширяется кругозор ребенка об окружающем мире и о себе.

Необходимо соблюдать поэтапность введения игр и их разнообразие (дидактические, имитационные подвижные, музыкальные, психологические, сюжетно-ролевые и т. д.):

- 1) действия с игрушками;
- 2) подвижные игры с движениями и повторением;
- 3) настольные игры (бинго, лото, домино, мемори);
- 4) игры по готовому сценарию, конструкторы, разыгрывание сказок;
- 5) игры по правилам, маршрутные, проектные;
- 6) театрализация и сюжетно-ролевые игры [29].

Вследствие этого необходимо моделировать различные дидактические игры, адекватные психофизиологическим периодам становления речи на неродном языке, возрасту и их практическому применению.

Поэтапность следует соблюдать и в подборе материала для усвоения, который дозируется, постепенно усложняется и регулярно (циклично) повторяется.

Кроме того, занятия, проводимые в предшкольной группе с иноязычными детьми, имеют ряд *особенностей*, назовем некоторые важные, с нашей точки зрения, из них, которые также были апробированы в процессе практической работы.

Во-первых, занятия проходят в повышенном темпе с насыщенностью речевых действий, с видимым быстрым результатом своей работы для ребенка.

Во-вторых, на всех занятиях (не только русского языка) содержание строится с учетом отработки речевых умений по аудированию, говорению и, в определенной степени, письму, чтению.

В-третьих, созданная доброжелательная, спокойная, эмоционально разнообразная атмосфера позволяет наиболее эффективно сконцентрировать внимание детей и стимулировать их желание пользоваться изучаемым языком. В этом большую роль играют жесты, мимика, поведение, действия учителя.

В-четвертых, при введении нового материала следует помнить, что ребенок способен усвоить за одно занятие 2–3 языковые грамматические единицы (с использованием приемов мнемотехники и наглядной семантизации, различных компонентов аудиовизуального комплекса), новая фраза предъявляется не менее 4-х раз.

В-пятых, на занятиях учителю необходимо:

- говорить просто, повторяя одно и то же, с постепенным усложнением, удлинением предложения;
- повторять то, что сказал ребенок без ошибок, не акцентируя на ошибку внимание; уточнять фразу ребенка в развернутой форме;
- угадывать мысль ребенка и формулировать ее;
- описывать свои действия и действия ребенка;
- предлагать на выбор вариант ответа, просьбы;

– составлять предложение с максимальным количеством слов, описывающих наглядную ситуацию, включая избыточное количество элементов, чтобы ребенок убрал лишнее и сказал нужное;

– вырабатывать устойчивые реакции детей на стандартные фразы;

– использовать «волшебные» ситуации, предметы, ложное утверждение, возможные варианты соединения слов, помещение предмета в необычный контекст, сказки наизнанку, путаницы и т. д.

В-шестых, предлагаемые задания должны быть выполнимыми всеми детьми без особых затруднений (языковую нагрузку следует регулировать). При опросе и в построении ситуации общения первоначально опрашиваются дети, обладающие лучшим знанием русского языка.

В-седьмых, качественный результат будет зависеть от регулярности посещения занятий детьми [29].

На всех занятиях, предусмотренных программой, реализуются разные виды деятельности (опосредованные речью), где в процессе формируется образ слова на основании обобщения предметно-практических ситуаций. Другими словами, чем в большее количество контекстов введено слово, тем надежней оно закрепляется через опыт реального общения, наглядно-действенной интерпретации слышимого.

Помимо этого важно понимать, как происходит и отрабатывается процесс становления речевого общения:

– от понимания во взаимодействии со взрослым – к самостоятельному пониманию;

– от понимания в конкретной ситуации – к пониманию в любой ситуации;

– от говорения при помощи взрослого – к самостоятельному говорению;

– от ритуального обмена репликами по правилам – к реальному обмену репликами.

Если рассматривать детальнее, то выделяются следующие *этапы*:

1) слушание и привыкание;

- 2) понимание и спонтанное повторение;
- 3) имитация слова в повторяющейся ситуации (обобщение употребления слова);
- 4) повторение за образцом взрослого в вопросно-ответной ситуации, которая является эффективным средством поддержания и развития языка;
- 5) имитация словосочетания и повторяющейся ситуации (обобщенное употребление словосочетания);
- 6) самостоятельное употребление слова;
- 7) варьирование словосочетаний, комбинирование слова;
- 8) варьирование окончаний слова; уместный выбор формы слова;
- 9) подбор слова в зависимости от словосочетания;
- 10) самостоятельное употребление словосочетаний;
- 11) самостоятельное построение предложений [29].

Структура занятий по русскому языку:

1. Создание языковой атмосферы, мимическая разминка.
2. Фонетическая зарядка.
3. Закрепление ранее пройденного материала с проверкой, как он понят, усвоен.
4. Физкультминутка.
5. Речевая ситуация (введение новых слов, фраз).

Необходимые материалы для проведения занятий (типы наглядных пособий):

1. Наборы картинок по грамматическим темам (род, время, падежи, предлоги, союзы).
2. Наборы картинок по лексическим темам (овощи, профессии, время года, транспорт и т. д.).
3. Наборы картинок по ситуациям (больница, школа, цирк, магазин, семья (дом) и т. д.).
4. Игрушки разного цвета, материала, размера и т. д.
5. Серии картинок по сказкам или историям.

6. Раздаточный материал для облегчения демонстрации и усвоения какого-либо языкового материала.

7. Игры (лото, мемори, домино).

8. Маски по темам.

9. Куклы на руку [29].

Перечисленные этапы позволяют не только подбирать необходимое содержание и соответствующие формы его передачи, но и задают диагностические ориентиры, позволяющие фиксировать на каждом этапе уровень достижений учащихся и объективную информацию об итогах проделанной педагогами работы.

На основе указанных программ составляются рабочие программы, тематическое планирование по всем разделам, обозначенным в учебном плане. Приведем пример рабочей программы.

Рабочая программа «Познаем других людей и себя»

Предшкольная группа (иноязычная) (56 часов)

2 ч. × 28 н. = 56 ч

Рабочая программа (табл. 10) составлена на основе программы обучения и развития детей 5 лет (Программа обучения и развития детей 5-6 лет «Предшкольная пора» / под редакцией Н. Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2011.), дополнительные издания, например: Голубева А. В. Картинный словарь русского языка для детей. СПб.: Златоуст, 2007. – 104 с.

Раздел «Познаем других людей и себя» реализует содержание, которое формирует у дошкольников знания, необходимые для осознания ими своей принадлежности к человеческому роду, понимания самого себя, своих особенностей, способностей. Тематическое планирование по данному разделу представлено в табл. 11

Таблица 10

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Основные понятия	Результат
1	Знакомьтесь – я, моя семья, мои друзья	56	Приветствие, прощание, имя, фамилия, отчество, пол, день рождения, члены семьи, роли в семье, социальная роль, возраст, традиции, домашние предметы, режим дня, помощь по дому, домашний адрес, время суток, человек, внешнее строение, черты характера (плохо, хорошо), органы чувств, настроение, одежда, отличительные черты человека (думать, говорить, чувствовать, делать), положительные привычки, игра, занятие, правила, поручение, общение, юмор, оценка друг друга, дружба	Знать: свое имя, фамилию, отчество, домашний адрес, номер телефона, роли в семье, строение человеческого тела, ориентироваться в своем теле, направления движения, органы чувств, их назначение, простые правила охраны органов чувств. Выполнять: требования и поручения учителя, правила поведения, общения, правила труда и отдыха. Уметь: различать особенности пола, возраста, помогать по дому и выполнять простые физические упражнения, управлять эмоциями, контролировать и оценивать свою деятельность, поведение, соотносить их результаты с эталоном, общаться, определять эмоциональное состояние – свое и чужое, уметь находить решение в простых этических ситуациях, выражать свое отношение к окружающему миру, себе, и проявлять позитивное отношение к другим

**Тематическое планирование «Познаем других людей и себя»
Предшкольная группа (иноязычная) (56 часов) 2 ч. × 28 н. = 56 ч**

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Организационные формы
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
<i>1</i>	<i>Знакомьтесь – я, моя семья, мои друзья (56 часов)</i>		
1	Здравствуйтесь! (формы приветствия и прощания)	2	Игра, групповая, индивидуальная, фронтальная
2	Семья. Мои родственники	4	
3	Мои игрушки и одежда	2	
4	Кто мои родные?	2	
5	Кошки, собаки – мои друзья	2	
6	Мои родные, их возраст	2	
7	Где я живу?	2	
8	Мой родной дом	2	
9	Какой я?	4	
10	Я здоров!	2	
11	Руки мамы, мои руки...	2	
12	Помощник	2	
13	Кем я буду?	2	
14	Мой режим дня	2	
15	Мой адрес, телефон	2	
16	Наше семейное хозяйство	2	

1	2	3	4
17	Еда, пища	2	
18	Игры и занятия: скоро в школу	2	
19	Улица. Правила поведения на улице	2	
20	Отдых: едем за город	2	
21	Что такое хорошо и что такое плохо	4	
22	Человек. Части тела	2	
23	Настроение	2	
24	Кто мои друзья?	2	
25	Наши праздники	2	

Тематическое планирование по всем разделам сводится в понедельное тематическое планирование. Например, 15-я неделя (табл. 12).

Таблица 12

Тема	Название занятия				
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1. Учимся русскому языку	Что вы будете делать?	Что вы будете делать?	Что вы будете делать?	Что вы будете делать?	Что вы будете делать?
<i>Познаем мир</i>					
2. Познаем других людей и себя	Кем я буду?	Кем я буду?	Животные, растения: их назначение, действие	Животные, растения: их назначение, действие	Животные, растения: их назначение, действие

3. Играем и фантазируем (Игровой час)	Подвижная игра «Лягушки и цапли»	Дидактическая игра «Животные разных континентов»	Музыкальная игра «Не фонетика – песня!» Н. Федотова «Тридцать три тетери», «На дворе трава», «ши-жи-жи»	Народная игра «Но зато я»	Музыкальная игра П. Чайковский, «Времена года»; М. Красева «Зимняя песенка»
<i>Учимся думать, рассуждать, фантазировать</i>					
4. Учимся рисовать	Работа с образцами упрощенной формы. Анализ форм реальных объектов	Существенные и несущественные признаки объектов. Классификация. Счет от 1 до 10	Выстраивание ряда из групп предметов. Поиск одинаковых предметов на основе неполной системы признаков	Объединение объектов группы на основе общего признака. Знак, обобщающее слово. Дихотомическая классификация	Работа с образцами упрощенной формы. Анализ форм реальных объектов

Тему недели задает курс «Учимся русскому языку». В этом случае это слова, обозначающие действие предмета в будущем времени (глаголы будущего времени), кроме того, дети практикуются в построении фраз в настоящем и прошедшем времени, поэтому на всех занятиях используются формы времен глагола (говорим о профессии, планах, погоде, животных и т. д.).

При планировании деятельности на неделю первично составляются занятия курса «Учимся русскому языку», где учитываются следующие компоненты:

1. Слова, которые должны быть изучены.
2. Слова, которые должны быть повторены и введены в новые предложения.
3. Игры, которые можно использовать для введения и отработки слов и словосочетаний.
4. Наглядные материалы, предметные, сюжетные картинки, игрушки, предметы и т. д.
5. Раскраски, настольные игры.
6. Задания на отработку грамматических навыков и иллюстрации к ним.
7. Задания на отработку фонетических навыков и иллюстрации к ним.
8. Подвижные игры, физминутки.
9. Игры, позволяющие объединить отработанные языковые явления одним сюжетом.
10. Сказки, которые можно прочитать и разыграть.
11. Песенки, стихотворения.
12. Завершение темы в целом.

В соответствии с этим планируются остальные занятия, при этом учитывается их специфика.

Теоретико-практические исследования в области овладения ребенком второго языка отмечают, что освоение языка происходит самопроизвольно, его речевые способности проявляются неравномерно,

скачкообразно, поэтому не следует ожидать быстрых видимых изменений в его языковой практике, ведь усвоение языка растянуто во времени и зачастую скрыто от непосредственного наблюдения.

Помимо этого дети одновременно учатся существовать в коллективе, думать, формулировать свои мысли, играть, действовать. Только через два-три года пребывания ребенка в языковой среде образовательного учреждения (при существовании первичной монологической среды общения) речь ребенка почти перестает отличаться от иноязычных сверстников при условии наличия индивидов с таким же уровнем развития речи. В общей сложности, около семи лет уходит у инофона на то, чтобы укладываться в нормативную практику второго языка и говорить как должно, при условии полноценного его усвоения.

Для эффективной организации учебно-воспитательного процесса класса, в том числе дошкольной группы, необходимо выполнить условие: творчески применять педагогическую технологию (рассматриваемую как совокупность способов (методов) воздействия на обучаемых трансляцией знаний, навыков, умений) с целью формирования у учащихся определенных общественно-востребованных качеств.

Педагогическая технология решает три взаимосвязанные задачи.

1. Разработка содержания образования.

2. Передача разработанного содержания наиболее оптимальными методами (способами) в определенных организационных формах обучения.

3. Диагностирование результатов усвоения обучаемыми транслируемого содержания и фиксация на каждом этапе уровня полученных знаний, навыков, умений, дающих объективную информацию об итогах проделанной педагогами работы.

Диагностирование результатов усвоения обучаемыми транслируемого содержания образования осуществляется в три этапа: входящая, текущая, итоговая диагностика.

Входящая диагностика проверяет уровень первоначального владения русским языком и первоначального владения фонетикой русского языка.

Текущий контроль показывает, как идет процесс освоения понятий, предусмотренных программой, для этого используются:

– задания по проверке освоения понятий, лексики, грамматики, аудирования, говорения и, в определенной степени, чтения и письма;

– выявление особенностей поведения, психологических особенностей, отношения ребенка к окружающему миру и самому себе через наблюдение и рисуночные методики, например, «Я и моя семья».

Итоговая диагностика оценивает возможный уровень достижений ребенка, на основании чего делается вывод (который фиксируется в психолого-педагогическом эпикризе, табл. 13):

1) об исходных и конечных показателях достижений ребенка в соответствии с программными требованиями;

2) общем развитии выпускника предшколы и способности его к дальнейшему обучению.

Используются методики:

– рисуночные – Е. Л. Елфимовой, Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова;

– педагогической диагностики успешности обучения в 1 классе – Л. Е. Журовой, О. А. Евдокимовой, Е. Э. Кочуровой;

– готовности к школьному обучению и раннего прогнозирования школьных трудностей у детей 6–7 лет – М. М. Безруких;

– определяющие уровень развития познавательных процессов, способностей к познанию;

– социального и эмоционального развития.

Психолого-педагогический эпикриз

Ф.И. ребенка _____

№ п/п	Показатели	Уровень развития				
		Концентрация внимания	Объем внимания	Память		Мышление
				Зрительная	слуховая	
1	Познавательные процессы	Высокий	Средний	Средний	Средний	Низкий уровень наглядно-образного мышления; средний уровень овладения мыслительными операциями (анализа, сравнения, обобщения признаков); средний уровень образно-логического мышления
2	Познавательные интересы	Ограниченные интересы; не ставит познавательных задач перед собой; интересуют некоторые вопросы из природы				
3	Овладение общей способностью к познанию	Интерес к заданию	Понимание цели, содержания задания		План деятельности	Оценка результата деятельности
		Интерес к заданию сохраняет	В большей части заданий цель и содержание понимает		Выстраивает с помощью взрослого	Результат оценивает положительно
4	Виды личностно значимой деятельности	Нравится рассматривать книги и смотреть мультфильмы				

5	Социальное развитие	Стремится к общению со сверстниками, старшими по возрасту, может принимать помощь
6	Эмоциональное развитие	Нейтральный эмоциональный фон, может сдерживать проявление эмоций
7	Поведение	Наблюдается непонимание простых словесных инструкций, не отстраняется от ситуации
8	Характер самооценки	Высокая самооценка, средний уровень тревожности
9	Желание учиться в школе	Положительно относится к школе, сформированность мотивации к учению, в основе которой социальный мотив необходимости учения и стремление к социальной роли ученика
10	Вывод	Готов к школьному обучению, т. к. наличествуют мотивационная, интеллектуальная, волевая готовности

Помимо этого, важно знать готовность ребенка к обучению со стороны его физического развития (его возраст биологического здоровья; состояние нервно-психического здоровья; острая заболеваемость; хроническая заболеваемость). Весь набранный материал сведений по ребенку может фиксироваться в его психолого-педагогической карте.

Следующий вид материалов связан с отчетностью о прохождении программы. Приведем форму отчета.

Отчет о прохождении программы «Предшкольная пора» за _____ учебный год (420 ч + 140 ч) (табл. 14)

Учебно-тематическое планирование составлено на основе:

1) программы обучения и развития детей 5 лет (Программа обучения и развития детей 5-6 лет «Предшкольная пора» / под редакцией Н. Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2011);

2) используемого учебного комплекта (перечисляются все учебно-методические пособия, которые использовал учитель по этой программе);

3) курса начального обучения иностранцев русскому языку «Здравствуй, русский язык!» (авторы А. А. Бондаренко, И. В. Гуркова).

Используемый учебный комплект: Бондаренко А. А., Гуркова И. В. Здравствуй, русский язык!: учебное пособие для учащихся-иностранцев: начальный этап обучения. – М.: Просвещение, 2002.

Дополнительные издания:

Голубева А. В. Картинный словарь русского языка для детей. СПб.: Златоуст, 2007. – 104 с.

Это очень интересно!: хрестоматия для детей 5-7 лет и диск: в 3 ч., Ч. 1. / сост. В. Левин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 104 с.

Федотова Н. Л. Не фонетика – песня: учебное пособие и компакт-диск для обучения иностранцев русскому произношению. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.

Социальная цель – обеспечение возможности единого старта шестилетних детей.

Педагогическая цель – развитие личности ребенка старшего дошкольного возраста, формирование его готовности к систематическому обучению и осознанному освоению русского языка.

Таблица 14

№ п/п	Раздел	Кол-во часов по программе	Кол-во пройденных часов			Дата прохождения раздела
			1 октябрь – декабрь	2 январь – март	3 апрель – май	
1	Познаем других людей и себя	56	26	18	12	5 мая
2	Познаем мир	84	37	30	17	10 мая
3	Учимся думать, рассуждать, фантазировать	84	39	29	16	10 мая
4	Учимся русскому языку	140	63	48	29	10 мая
5	Учимся рисовать	56	25	19	12	10 мая
6	Играем и фантазируем (игровой час)	140	63	48	29	10 мая

**Отчет о прохождении тем раздела «Познаем других людей и себя»
Предшкольная группа (иноязычная) 56 часов 2 ч × 28 н. =56 ч (табл. 15)**

Таблица 15

№ п/п	Тема	Кол-во часов			
		план	проведено		
1	Здравствуйте! (формы приветствия и прощания)	2	2		
2	Семья. Мои родственники	4	4		
3	Мои игрушки и одежда	2	2		
4	Кто мои родные?	2	2		
5	Кошки, собаки – мои друзья	2	2		
6	Мои родные, их возраст	2	2		
7	Где я живу?	2	2		
8	Мой родной дом	2	2		
9	Какой я?	4	4		
10	Я здоров!	2	2		
11	Руки мамы, мои руки...	2	2		
12	Помощник	2		2	
13	Кем я буду?	2		2	
14	Мой режим дня	2		2	
15	Мой адрес, телефон	2		2	
16	Наше семейное хозяйство	2		2	
17	Еда, пища	2		1	
18	Игры и занятия: скоро в школу	2		2	
19	Улица. Правила поведения на улице	2		2	
20	Отдых: едем за город	2		1	
21	Что такое хорошо и что такое плохо	4		2	2
22	Человек. Части тела	2			2
23	Настроение	2			2
24	Кто мои друзья?	2			2
25	Наши праздники	2			2

Содержательная часть отчета строится на основе диагностирования результатов усвоения обучающимися транслируемого содержания образования и их отношения к себе и окружающему миру.

Последний момент, который важно отметить – это анкетирование родителей или собеседование с ними. Анкетирование проводится индивидуально с каждым родителем (если даже родитель знает русский язык); если родители не знают русский, то заполняет учитель.

Важные вопросы, которые необходимо отметить в анкете:

1. К какой/им национальности/ям принадлежат родители?
2. Сколько лет живут в РФ?
3. Гражданами какой страны являются (считают себя) родители?
4. С каким этносом идентифицируют себя дети в межэтнических семьях?

5. Какая система этнических ценностей наличествует?

6. Какой по счету ребенок в семье?

7. Где родился ребенок? Как общаются с ребенком? На русском языке? На языке семьи? Когда заговорил ребенок? Исходя из этой информации, определяется линия формирования группы (далее класса), особенности учебно-воспитательного процесса класса, школы.

Этот пакет материалов организует образовательный процесс для любых групп, не только с иноязычными детьми, на ступени дошкольного образования.

Полагаем, что дошкольная группа для иноязычных детей должна быть ориентирована:

во-первых, не столько на усвоение большого количества языковых единиц, сколько на достижение определенного качества владения языковым материалом, что является основой для дальнейшего систематического обучения в начальной школе, т. к. эта основа позволит ребенку даже при минимуме средств в последующем наращивать языковой багаж и осваивать учебные дисциплины;

во-вторых, развивать личность старшего дошкольника.

Вышеперечисленные компоненты модели, представленные в общей форме, позволяют организовать эффективный образовательный процесс в дошкольной группе с иноязычными детьми.

Успешными результатами учебно-воспитательного процесса дошкольной группы можно считать следующее:

- положительное отношение иноязычных детей к школе, учителю, к занятиям в дошкольной группе, к изучению русского языка;
- желание применять русский язык в общении – как с учителем, так и с согруппниками;
- повышение уровня владения русской речью, ее фонетического восприятия: дети (изучающие русский язык первый год) могут понимать русскую речь во взаимодействии со взрослым и говорить при его помощи, а самостоятельно понимать, говорить в любой ситуации могут дети, которые используют русский язык не менее двух лет;
- освоена необходимая лексика русского языка, соответствующая возрастным особенностям (лексическим минимумом – в среднем 400 единиц – овладело 74 % обучаемых, остальная часть – более 500 единиц);
- дети показывают готовность к систематическому обучению: интеллектуальную, мотивационную, волевою, социальную [23].

Пример занятий в дошкольной группе детей, родным языком которых не является русский

Приведем пример занятий одного дня.

Тема дня – «Мои друзья».

Четыре занятия:

1. «Учимся русскому языку».
2. «Познаем других людей и себя».
3. «Играем и фантазируем» (игровой час).
4. «Учимся думать, рассуждать, фантазировать».

В течение всего дня, на всех занятиях решаются задачи по отработке речевых умений по аудированию, говорению и, в определенной степени, письма и чтения:

- 1) вводятся новые слова, обозначающие действие предмета (глаголы в настоящем времени 2-го, 3-го лица);

- 2) повторяются наречия-антонимы и слова, обозначающие признак предмета (прилагательные);
- 3) тренировка в закреплении произнесения и узнавания йотированных, глухих, звонких согласных звуков;
- 4) закрепление написания слов с «ъ» и их произнесения;
- 5) тренировка в составлении монолога и участия в диалоге;
- 6) закрепление понятий «домашние» и «недомашние» животные;
- 7) закрепление действий и понятий «объединение», «общий признак», «обобщающее слово», «знак»;
- 8) тренировка в работе по группам.

Первое занятие: «Учимся русскому языку»

Тема: «Мои друзья»

Х о д з а н я т и я :

I. Создание языковой атмосферы, мимическая разминка.

Сегодня мы посетим сказочный лес, в котором живут разные животные. У них свои дела, заботы. Узнаем, могут ли они дружить? С кем они дружат? Как они дружат? Но для этого мы должны превратиться в животных, чтобы они нас приняли за своих, не испугались нас и не разбежались. Как это сделать? У меня есть волшебная книга, а в ней волшебные загадки, кто отгадает загадку, тот и превращается в это животное.

Чтобы ребята не забыли «кто есть кто», надевают отличительную эмблему или головную маску (не закрывающую лицо). Учитель достает книгу и зачитывает загадки.

Загадки должны быть подобраны, исходя из двух аспектов:

- по героям сказки «Теремок»;
- по количеству детей в группе (при этом группы для иноязычных детей не должны превышать 12–15 человек). Например:

На овчарку он похож.

Что ни зуб – острый нож!

*Он бежит, **оскалив** пасть,*

На овцу готов напасть.

(Волк)

В зависимости от уровня знания русского языка детьми, загадка читается не более двух раз, с выделением признаков, присущих волку. Возможно, что выделенные слова потребуют дополнительного разъяснения для детей. Как догадались, что это волк? и т. д. Как вы думаете, на каком языке говорят жители сказочного леса? Если дети не догадаются или предложат много вариантов, то необходимо им напомнить, на каком языке с ними «говорила» волшебная книга?

Мимическая разминка. *Нам нужно подготовиться говорить по-русски, чтобы звери не догадались, что мы не настоящие жители этого сказочного леса.* В мимическую разминку входят упражнения, готовящие речевой аппарат к произносительным особенностям русской речи и позволяющие потом перейти к отработке и/или повторению отдельных звуков, звукосочетаний, слов, т. е. к фонетической зарядке. Например:

1) *сомкните губы в маленькую трубочку, нахмуриw брови, затем растянете губы в широкой улыбке и расправьте брови;*

2) *вытяните губы в длинную трубочку и сдвиньте их к носу, сначала направо, потом налево и т. п.*

II. Фонетическая зарядка.

Мы идем по тропинке сказочного леса, в небе летают птички (картинки птичек), они поют: фью-фью, вью-вью, пью-пью, сью-сю, хью-хью. (Дети повторяют за учителем хором).

Рядом с тропинкой пробегает ручеек (картинка или рисунок на полу): луй, лий, лей, ляй, лой, луй, лый. (Произносить эти звукосочетания необходимо в разном темпе и с разной интонацией).

Смотрите! Это кто? (Учитель показывает картинки (или предметы), а дети называют слова: мишка, миска, уточка, удочка, сушки, солнышко, крыша, крыса, козы, ужи, желтый зонтик, зеленый замок, желтый фазан.)

III. Закрепление ранее пройденного материала с проверкой, как он понят, усвоен.

Что можно делать в этой стране? Узнаем, отрыв азбуку на стр. 9. Читаются слова: играть, гулять, петь. А слово «пять» подходит? Почему? Какой знак на конце этих слов? Запишите его.

Работа в тетради на стр. 9 (письмо «ь» знака с объяснением, как он пишется).

Учитель показывает картинки. *Во что играют мишки? (В мяч). Где гуляют белки? (По веткам деревьев). Кто поет песни? (Лесные музыканты).*

IV. Физкультминутка.

Песенка-игра

Мы играем громко, громко, громко,

Мы играем громко, это барабан,

Вместе весело, вместе весело,

Вместе весело, это барабан,

Мы играем тихо, тихо, тихо,

Мы играем тихо, это бубен.

Для иллюстрации этой песенки используются или картинки, или игрушки (барабан, бубен).

Дети повышают и понижают голос постепенно (как требует текст), выполняют движения игры на барабанах и бубне.

V. Речевая ситуация (введение новых слов, фраз).

А вот и теремок. (Учитель показывает картинку, где нарисован теремок, в котором 4 этажа, на каждом этаже живут животные и каждое занято каким-то делом.)

Медведь живет на первом этаже. Он гладит. На втором, слева, живет лиса, а справа волк. Лиса расчесывает щеткой хвост, а волк чистит зубы. На третьем этаже живут слева лягушка, а справа заяц. Заяц принимает душ, а лягушка моет пол. И на последнем этаже живет мышка. Она пылесосит.

Учитель задает вопросы по картинке: *Сколько этажей в тереме? Кто в тереме живет? На каком этаже живет лиса? Медведь? и т. д. Кто живет справа от лягушки?*

Учитель показывает телефон (игрушечный или настоящий предмет). *Смотрите, в этом лесу тоже есть телефон. Зазвонил телефон: дзынь, дзень (дети произносят хором за учителем). Кто-то позвонил. Это звонят медведю. Трубку берет медведь.*

В диалог вводится новая форма разговора – по телефону, и действия животных (выделенные слова).

Диалог:

– *Алло! Кто говорит?*

– *Олень!* (Им может быть учитель или хорошо говорящий по-русски ребенок).

– *Привет (здравствуй), олень.*

– *Привет.*

– *Откуда звонишь?*

– *Из леса.*

– *Что тебе нужно?*

– *Мишка, приходи ко мне в гости.*

– *У меня много дел. Приду через час. Сначала поглажу.*

– *Пока (до свидания).*

– *Пока.*

По очереди Олень звонит каждому из животных, изображенных на картинке, и приглашает в гости, но все говорят, что они заняты делом. Дети составляют диалог по первому образцу в соответствии с изображением своего героя на картинке.

Учитель: *Олень ждал-ждал своих друзей и не дождался – сам пришел в теремок. Жильцы теремка все вышли во двор и радостно встретили Оленя. А вот какой разговор произошел между ними, узнаем из азбуки (стр. 10).* Стихотворение читает учитель и беседует с детьми по ситуации, описанной в стихотворении.

*Из лесов пришел Олень.
На странице слово «Пень»,
Но олень читает:
– Пен.
Тень – тен.
День – ден. –
Тут поднялся смех и гомон:
С мягким знаком не знаком он!
(Г. Сагир)*

Выделенные слова являются новыми.

Давайте поможем разобраться Оленю, в чем он неправ? Итак, Оленю животные помогли – они настоящие друзья – и пошли пить чай. А нам нужно возвращаться из сказочной страны. Для этого нужно назвать всех животных, с которыми мы встретились в этой стране.

Второе занятие: «Познаем других людей и себя»

Тема: «Мои друзья – животные»

Х о д з а н я т и я

Для этого занятия используется материал учебного пособия Козловой С. А. «Я и мои друзья».

I. Создание языковой атмосферы

На этом занятии мы поговорим с вами о необычных друзьях: о наших четвероногих друзьях. (Учитель читает стихотворения).

*Подарили собаку,
Нет, не просто подарили,
В день рожденья подарили
Очень славного щенка!
Он малюсенький пока...
Он идет смешной-смешной,
Путается в лапах.
Подрастет щеночек мой –
Он поправдашней, живой.
(И. Токмакова)*

Выделенные фразы, слова требуют дополнительного разъяснения их смысла.

*Как у котика усы
Удивительной красы.
Глаза смелые,
Зубки белые.*

Как думаете, как авторы этих стихотворений относятся к этим животным? Они являются для них друзьями?

II. Работа по теме

У кого есть собака или кошка? А кто бы хотел иметь друга-кошку или друга-собаку? А кошку и собаку? Нарисуйте, кто у вас есть: кошка или собака. А у кого нет четвероногих друзей, нарисуйте, кого бы вы хотели иметь из этих животных.

Делается выставка рисунков.

1. Учитель также помещает свой рисунок к детским и задает образец-монолог на тему «Мой друг». Каждый ребенок выходит, показывает свой рисунок и рассказывает о своем друге.

2. Монолог:

У меня есть кот. Его зовут Котя. Ему 10 лет. Он рыжий. Лапки и грудка белые. Котя красивый, умный, ласковый. Любит играть и охотиться. Он хорошо ловит мышей. Я его люблю. Мы с ним друзья.

3. Почему эти животные наши друзья? Как нужно относиться к ним? Почему мы должны заботиться о них? Работа по картинке на стр. 42. Нужно выбрать продукты, которые любит собака и кошка, и обвести соответствующим цветом карандаша. Необходимо, чтобы дети сначала назвали все предметы, нарисованные на картинке.

4. Нужно помочь друзьям, они запутались. Поможем им распутаться. Предлагаются картинки (путаница). Учитель читает стихотворение:

Путаница

*Собака садится **играть** на гармошке,
Ныряют в аквариум рыжие кошки,
Носки **начинают вязать** канарейки,
Цветы малышей поливают из лейки,
Старик на окошке **лежит, загорает**,
А **внучкина** бабушка в куклы играет,
А рыбы читают веселые книжки,
Отняв потихонечку их у мальчишки...*

Выделенные фразы, слова требуют дополнительного разъяснения их смысла. Детям выдаются два набора рисунков.

Первый соответствует строкам «Путаницы» в варианте перевертыша. Сначала дети составляют серию картинок на основе перевертыша. Потом, на основе второго варианта, где предлагается реальный порядок событий, дети рассказывают «новое неперевернутое стихотворение».

Третье занятие: «Играем и фантазируем» (игровой час)

Тема: «Мои друзья. Страна Молчалия».

Х о д з а н я т и я

Для проведения занятия используются три типа игр: подвижная, имитационная, психологическая.

Что это за страна Молчалия? Как вы думаете, какие там жители? Конечно, они или мало говорят, или совсем молчат, поэтому и страна называется Молчалия. Чтобы попасть в эту страну, необходимо пройти препятствие, которое могут осуществить только верные друзья. Каких друзей мы можем назвать верными? Подвижная игра «Верные друзья». Чтобы попасть в страну Молчалию нужно обойти вдвоем со связанными ногами гору.

В комнате сооружено какое-либо препятствие (гора), которое дети должны обойти в паре. Им связываются между собой ноги (по одной ноге) получается три ноги на двоих. Они должны как можно

быстрее обойти вокруг препятствия и вернуться к старту. Завязки на ногах разного цвета: у одних ноги перевязаны синей, а других зеленой завязкой.

Когда дети преодолели гору, их ждет новое задание – игра «Удивительные превращения». Дети делятся на две команды в зависимости от цвета завязки. Им нужно без слов показать животное. Члены команды договариваются, в кого они будут превращаться, в какое животное, и как его будут изображать. После того, как команды будут готовы показать задуманное животное, одна команда показывает, а другая команда отгадывает, если отгадать не могут, то задают вопросы, помогающие им угадать задуманное. Потом команды меняются.

После этого переходят к третьей игре «Пожелания». *Уходя из страны Молчалия, пожелаем друг другу что-нибудь хорошее, оставим на память о себе картины пожеланий.* Каждая команда получает лист ватмана, фломастеры, клей, цветную бумагу, картинки. Дети свои пожелания или наклеивают с помощью картинок, или рисуют что-либо, или могут что-то написать. Потом все вместе разгадывают эти пожелания.

Четвертое занятие: «Учимся думать, рассуждать, фантазировать»

Тема: «Объединение объектов в группы на основе общего признака. Обобщающее слово для группы и обозначение его знаком»

Для этого занятия используется материал учебного пособия Салминой Н. Г. «Учимся думать. Что с чем объединяется?».

Х о д з а н я т и я

Откройте учебник-тетрадь на стр. 68. Какие животные изображены на картинке? Ребенок называет животное и ему выдается эмблема этого животного, которая прикрепляется ему на грудь. Если

детей в классе больше, чем картинок в книге, то раздается эмблема с изображением одного животного двум детям.

Называют признаки этих животных. Когда дети называют признак «домашние животные», выделяется и признак «недомашние». На полу кабинета изображены два круга (отдельно друг от друга).

Учитель спрашивает: *почему они называются домашние животные? Недомашние?*

В одном круге появляются слова и картинки «дом», «человек», а в другом – «лес», «поле», «горы» и т. д.

Далее учитель предлагает в зависимости от эмблемы на груди ребенка зайти в тот или иной круг, т. е. дети разбиваются на группы – домашние и недомашние животные, находят свой дом.

Далее идет работа в тетради по стр. 68. Определяют смысл знаков (домашние, недомашние). *Как вы догадались, что этот знак обозначает домашние животные? Недомашние?* Наклеивают знаки рядом с кругами. С помощью цвета распределяют животных в тот или иной круг. Находят общий признак у домашних и недомашних животных. *Это признак рога. У каких животных есть рога? А теперь встаньте туда, где должны быть эти животные.*

На полу два пересеченных круга, дети находят правильное место в этих кругах. После этого идет аналогичная работа в тетради.

И в конце занятия – небольшая беседа о животных, которые могут быть друзьями для человека и почему.

Итак, эти занятия построены на следующих принципах: активное общение, игра, занимательность, наглядность, повторяемость, цикличность, воспитательность, доступность, систематичность, сюжетность, целостность. [24].

Вопросы и задания

1. Выделите условия, необходимые для создания эффективной работы в дошкольной группе. Запишите и обоснуйте свой выбор.

2. Разработайте модель дошкольного образования для иноязычных детей, исходя из условий вашего образовательного учреждения.

3. Подберите обучающие игры для иноязычных детей, позволяющие осваивать русский язык. Составьте таблицу.

Название игры	Характеристика игры	Результат игры

4. Составьте конспект любого занятия для дошкольной группы с иноязычными детьми.

5. Составьте тематическое планирование (на месяц) для группы с иноязычными детьми.

6. В чем заключается контроль усвоения материала иноязычными детьми? Напишите свои рассуждения.

7. Подберите упражнения, которые может использовать воспитатель в процессе обучения русскому языку иноязычных детей.

4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

4.1. Принципы и методы обучения русскому языку как неродному (РКН)

В учебном пособии Балыхиной Т. М. «Методика преподавания русского языка как неродного (нового)» определены общедидактические и педагогические основы обучения русскому языку как неродному: «Педагогикой обосновывается применение в обучении, в том числе русскому языку как неродному, ряда методов: *методов преподавания* (показ, объяснение, организация тренировки, практика, коррекция, оценка) и *методов учения* (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль). Определяющими для методики обучения неродному языку являются общедидактические принципы обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность), впервые сформулированные Яном Коменским в XVI веке. Так, *принцип системности и последовательности* проецируется на обучение неродному языку в следующей системе рекомендаций: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от близкого к далекому. Вместе с тем получили обоснование и разработку *специальные методические принципы*, такие как коммуникативность и функциональность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других. К примеру:

– *принцип коммуникативности и функциональности* означает, что обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим на занятиях используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы;

– *принцип концентрической организации материала* предполагает его распределение по циклам-концентрам; в каждом последую-

щем центре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым (например, при введении винительного падежа целесообразно усвоить винительный падеж неодушевленного объекта мужского рода: *читать текст*, он совпадает по форме с именительным падежом; затем перейти к винительному падежу неодушевленного объекта женского рода: *читать книгу*, после этого ввести винительный падеж одушевленного объекта: *Я вижу сестру, Я знаю Анну*);

– *принцип учета родного языка* свидетельствует о такой организации учебного процесса (система упражнений; отбор материала, предупреждающего интерференцию), при которой учитывается опыт учащихся в родном языке. Важно помнить, что языковые явления в родном и изучаемом языках могут совпадать полностью, частично, либо не совпадать. Наибольшую учебную проблему представляют частично совпадающие явления. Явное или латентное, скрытое сопоставление в таком случае необходимо, поскольку анализ воспринятой «неродной» речи происходит на категориальной основе родного языка, равно как и высказывание на «новом» языке строится по модели родного языка или языка-посредника;

– *принцип минимизации* ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения. Минимум учебного материала представляет собой функциональную систему, адекватно отражающую систему языка в целом;

– *принцип комплексности и дифференцированности* реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом» [7].

Т. М. Балыхина представляет обзор методов обучения неродному языку.

«*Метод преподавания* является одной из базовых категорий методики. В общедидактическом смысле понятие *метод* включает в се-

бя способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся. В таком понимании методы могут быть универсальными, применимыми к преподаванию разных дисциплин, хотя и имеют в каждой дисциплине свое конкретное воплощение. Для преподавателя языка важны методы как источники получения знаний, формирования навыков и умений. К числу таких методов относятся: работа с текстом, книгой, рассказ учителя, беседа, экскурсия, упражнения, использование наглядности в обучении. В зависимости от самостоятельности учебных действий, выполняемых учащимися, различают активные и пассивные методы; по характеру работы учащихся – устные и письменные, индивидуальные и коллективные, аудиторные (классные) и домашние. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению русскому языку как неродному ориентирует педагога на использование системы методов, в основе которых лежит деятельностный тип обучения. Это:

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

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

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

Метод получает статус направления в обучении языку в том случае, если:

1) в его основе лежит доминирующая, *ведущая идея*, которая определяет пути и способы достижения цели обучения, общую стратегию обучения: к примеру, для сознательных методов (сознательно-сопоставительного, сознательно-практического) характерны принципы, предусматривающие: а) *осознание* учащимися значений языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также

б) опору на родной язык; в) решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика;

2) очевидна направленность метода на *достижение* определенной *цели* (например, прямой метод обучения неродному языку направлен на овладение языком в устной форме общения, а переводно-грамматический – на овладение новым языком преимущественно в письменной форме);

3) возможность его использования в качестве теоретической основы дидактической, психологической, лингвистической концепции (к примеру, в основе отечественного сознательно-практического метода лежит психологическая теория деятельности и теория поэтапного формирования умственных действий; лингвистическое обоснование метода связано с современными направлениями коммуникативной лингвистики);

4) прослеживается независимость метода как стратегии от условий и иных характеристик обучения; его реализация на занятиях отражает характер учебных действий педагога и учащихся.

Методисты – ученые и практики – единодушно высказывают мнение о том, что не существует оптимального и универсального, эффективного для всех условий метода обучения, и приходят к выводу о том, что необходимо комбинировать различные подходы, элементы разных методов, поскольку то, что приемлемо в одних условиях, может дать противоположные результаты в иных. Исходя из прямого, сознательного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению, А. Н. Щукин и Э. Г. Азимов предложили деление методов:

– на *прямые* (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный), названные так потому, что представители прямых методов обучения стремились на занятиях создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими им понятиями, игнорируя (минуя) родной язык учащихся;

– *сознательные* (переводно-грамматический, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный) предполагают осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности, т. е. путь к овладению языком лежит через приобретение знаний и формирование на их основе через обильную практику речевых навыков и умений;

– *комбинированные* (коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный) объединяют в себе особенности, присущие как прямым, так и сознательным методам обучения: речевая направленность обучения, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности, устное опережение;

– *интенсивные* (суггестопедический, метод активации, эмоционально-смысловой, ритмопедия, гипнопедия) направлены в основном на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов, используют в обучении психологические резервы личности учащегося, коллективные формы работ, суггестивные средства воздействия (авторитет и инфантилизацию, двуплановость поведения, концертную псевдопассивность и др.), наиболее целесообразны в условиях краткосрочного обучения» [7].

Преимущества и недостатки каждого метода представлены Т. М. Балыхиной в учебном пособии «Методика преподавания русского языка как неродного» (нового) [7].

4.2. Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку детей-билингвов

Приспосабливаясь к социокультурным условиям жизни в неродной стране, дети, в отличие от взрослых, в силу отсутствия жизненного опыта часто сталкиваются с определенными трудностями.

Освоение нового языка невозможно без знакомства с культурой страны, частью которой этот язык является. Т. М. Балыхина отмечает, что «если понимать под «детским» овладением культурой не только чтение стихов, исполнение песен в национальных костюмах и т. д., но и усвоение способов рассуждения, видов человеческих взаимоотношений, способов проявления дружбы, симпатии, связанных с речевым поведением человека, то это требует специально организованной работы, как среди детей, так и среди педагогов, воспитателей. Элементы русской культуры следует органично включать в разнообразные традиционные мероприятия дошкольного и школьного учреждения, обогащая их коммуникативным и этнокультурным содержанием. Усвоению нового языка, ценностей, бытовых установок помогают традиции, связанные с годовым циклом: национальные светские, конфессиональные праздники, обряды, демонстрирующие новую культуру (пение и игры в кругу, хороводе, рассказы об обычаях и рисование элементов рассказа, лепка, приготовление несложных блюд и т. д.).

Особое значение имеет разучивание стихотворений. Дело в том, что, даже если в стихе не все понято, дети гордятся тем, что могут сказать что-то «длинное» на новом языке. Это повод для самоутверждения. Важно, чтобы подбор стихов, песен полнее соответствовал определенным повседневным ситуациям. Педагогическая уникальность стихов и песен состоит в том, что они стимулируют интерес к ритму, темпу, интонации, особенно в случае, когда обучение соединяется с подвижной игрой, сопровождается музыкой, когда оно сюжетно. Можно предложить такую последовательность работы с текстом: а) педагог, воспитатель читает текст, стихотворение, комментируя или переводя содержание; б) обучаемые повторяют хором и индивидуально; в) далее текст разыгрывается по ролям, сопровождается движениями; г) тексты записываются на карточку с картинкой, по ней угадывается, какой это текст, и пересказывается, и т. д. Сказки и театр (теневого, пальчиковый, кукольный, магнитный, рисованный) способствуют толерантному усвоению русской культуры. Педагоги, вос-

питали должны осознавать, что на результаты их деятельности влияют они сами, их творческое и терпеливое отношение к своеобразию развития детей.

Они обязаны уметь анализировать потребности маленьких учеников, уровень сформированности их речи; иметь знания о каждой из взаимодействующих в обучении культур, уметь согласовывать свои действия с другими педагогами и родителями» [7].

Вопросы и задания

1. Перечислите принципы обучения РКН и охарактеризуйте их.
2. Заполните таблицу «Методы обучения РКН».

№ п/п	Метод	Характеристика метода	Пример приема (упражнение, задание, ситуация)
1			
2			

3. Изучив лингвистические, социолингвистические и лингвокультурологические основы обучения неродному языку по учебному пособию Т. М. Балыхиной «Методика преподавания русского языка как неродного, нового» (М., 2007. с. 19–24) или воспользовавшись другими источниками, составьте развернутый план урока (или фрагмент урока) литературного чтения (изучение какого-либо художественного произведения) или урока русского языка, на котором вы реализуете идею диалога культур.

5. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

5.1. Типичные ошибки в устной и письменной речи учащихся-инофонов и билингвов

В методике обучения русскому языку ошибки классифицируются по уровням языка (фонетические, лексические, грамматические, стилистические) и видам речевой деятельности (понимание иноязычной речи, ошибки в говорении, чтении, письме). Ошибки чаще всего вызваны механизмами внутриязыковой и межъязыковой грамматической интерференции, их взаимодействием и взаимосвязью.

«*Интерференция* (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...».

«Наиболее подверженными влиянию интерференции оказываются синтаксические конструкции, выражающие акт мысли, восприятия, речи, желание, волю, поиск информации, а также конструкции, передающие причинные, целевые, временные отношения, то есть конструкции, которые имеют коммуникативную нагрузку.

<...> На начальном этапе обучения в речи инофонов появляются ошибки, связанные с внутриязыковой интерференцией на лексическом и грамматическом уровнях, в основе механизмов которых лежат ошибочные ассоциативные связи в пределах изучаемых слов, выражений и конструкций.

В ходе оценки внутриязыковой интерференции с точки зрения ее результативности наблюдается:

– интерференция, затрудняющая речь: *Он спросил вопрос, когда экзамен;*

- интерференция, нарушающая русскую речь: *После этого разговора он разрешил* (вместо решил), *что надо вернуться в больницу*;
- интерференция, разрушающая русскую речь: *Он тоже, как и его придержививал* (вместо придержививался) *то, что нужно регулярно заниматься*.

При коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, связанные с адекватностью решения коммуникативных задач, с умением выбрать нужные интенции и т. д., стали оцениваться дифференцированно, получив наименование коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых. *Коммуникативно значимые ошибки* нарушают смысл отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, что делает затруднительным и невозможным продолжение коммуникации. При определении коммуникативно значимых ошибок оцениваются результативность речевого действия, формальные характеристики речи (нарушение нормы, узуса), стратегии и тактики речевого поведения. Критерии результативности/успешности являются определяющими.

К числу коммуникативно значимых ошибок можно отнести:

- нарушение координации и согласования, например: *он много занималась; ты есть красивый имя*;
- нарушение в управлении формой слова, например: *далеко не все жители Китая осваивают иностранными языками; он здесь для учиться*;
- нарушение в порядке расположения частей предложения, например: *друг сказал, мы надо помогли ему чтобы*;
- употребление слова без учета его семантики, например: *как мы согласились я тебе немного напишу о школе*;
- искажение ритмико-интонационной структуры высказывания, например: *кто ручка есть* (данная фраза произнесена без повышения интонации – ровным голосом).

Коммуникативно незначимые ошибки чаще всего являются нарушением тех или иных норм изучаемого языка, которое не влияет

на успешный ход коммуникации. К числу коммуникативно незначимых ошибок относятся разнородные ошибки, допускаемые в области фонетики:

- ошибки, связанные с пропуском непроизносимых согласных, например: *здрастуйте* (здравствуйте), *стреча* (встреча);
- фонематические ошибки, например: *арбота* (работа), *дурук* (друг), *хотила* (хотела), *однаждыи* (однажды);
- ошибки, допускаемые в области грамматики, например: *мы будем уроки в вторник; я читал много книга*;
- ошибки, допускаемые в области лексики, например: *мой дедушка – старинный человек; я хорошо вспоминаю это событие*;
- опiski, оговорки.

Коммуникативно незначимые ошибки допускают и носители языка. Такие ошибки не требуют немедленной коррекции, особенно при работе над беглостью речи.

Существует 6 уровней ошибок применительно к общему владению русским языком. Например, такого рода ошибка имеет место, если на базовом уровне требуется владение нормами употребления того или иного русского падежа, а у пользователя языка этот навык не сформирован.

Так, на элементарном уровне обучения ребенок должен успешно применять следующие формы творительного падежа, обозначающие:

- без предлога профессию лица при глаголе «быть» в прошедшем и будущем времени (*Андрей будет учителем*);
- без предлога объект при глаголе «заниматься» в строго ограниченном наборе тем (*школьники занимаются спортом*);
- с предлогами: с – совместность (*Анна была в театре с братом*).

Ошибочное употребление форм творительного падежа расценивается как ошибка уровня, и ее появление на базовом уровне свидетельствует о несформированности навыка.

На оценку речевого продукта влияет также качество ошибок и их количество в речи, т. е. плотность, частотность.

Остановимся теперь на краткой характеристике языковых и речевых ошибок.

В проблеме прогнозирования фонетико-ритмико-интонационных ошибок определяющее значение приобретает понятие межъязыковой интерференции. Наряду с позитивным воздействием интерференции (использование имеющегося опыта, применение родного языка как вспомогательного средства в ходе занятий, положительный перенос опыта), отмечены и ее негативные последствия.

Сложная природа звуковых единиц обуславливает возникновение противоречий, сопутствующих процессу контактирования различных фонетических систем при изучении другого языка, и провоцирует появление фонетических ошибок. К наиболее типичным из них можно отнести следующие:

1. Неправильное произношение гласных звуков, например, увеличение количества элементов в слове:

– протеза, гласный звук в начале слова: (астол) – стол, (из'д'эс') – здесь;

– эпентеза, дополнительный гласный между согласными звуками: (д'и)верь – дверь, (п'ир'и)ехал – приехал, (соловар) – словарь;

– метатеза, перестановка согласного и гласного звуков: (бир)гада – бригада, (в'эр)дный – вредный.

2. Неправильное произношение согласных звуков: гри(в)ной (смешение *б* и *в*); (читат) – читать, (был') или (б'ил') – был (смешение твердости и мягкости), (с'ил'из'ина) – середина (неправильное произнесение звуков, отсутствующих в родном языке).

3. Нарушение ритмической организации слова.

Среди грамматических ошибок особое значение приобретают следующие:

– ошибки в координации и согласовании, например: *я купил новый тетрадь*;

– ошибки в управлении: *я люблю читать книга*;

– ошибки, связанные с нарушением синтаксической связи при-
мыкания: *он читал быстрый; она поехала для учиться;*

– ошибки в видо-временных формах: *вечером я буду посмотре-
ть (смотреть) новый фильм; можно мне заходить (зайти) к вам
в гости;*

– ошибки, связанные с искажением грамматической модели
(пропуск полнозначных слов, десемантизированных глаголов, непра-
вильное соотношение объекта...): *он – студентам; я надо много за-
ниматься;*

– ошибки, связанные с неправильным употреблением возврат-
ных глаголов: *начала война, возвращал на родину;*

– ошибки в оформлении прямой и косвенной речи: *он писал
я счастлив вижу этот город;*

– нарушение в порядке расположения частей предложения (не-
оправданная инверсия), в оформлении придаточных предложений,
пропуск синтаксических частей предложения: *она жила в городе ...
находился в Азербайджане.*

Лексические ошибки заключаются в нарушении точности, ясно-
сти, логичности словоупотребления и связаны с семантикой русского
слова.

Ошибочным является:

– употребление слова в несвойственном ему значении: *поставьте
шапку на полку;*

– нарушение лексической сочетаемости (неправильное употреб-
ление паронимов, лексических единиц, входящих в определенную
лексико-семантическую группу): *в субботу я мыл одежду.*

Особенности характера восприятия и понимания звучащей речи,
в основе которых лежит сложная психическая деятельность, обуслав-
ливают появление ряда трудностей в процессе овладения видами
аудирования, преодоление которых сопровождается ошибками, свя-
занными с содержательной стороной исходного текста:

– неумение отличать правильное произношение от неправильного;

- неумение догадываться по контексту о значении незнакомых слов;
- неумение различать на слух смысловые оттенки близких по значению слов;
- неумение выделять основную мысль высказывания.

При чтении текста, требующего осмысленного восприятия связанного материала, возникают новые задачи. К числу основных ошибок относятся следующие:

- недостаточная скорость при основных видах чтения: изучающем, ознакомительном, поисково-просмотровом;
- непонимание общего содержания текста и его неадекватная интерпретация;
- неумение определять тему, главную мысль и идею текста, представлять логическую схему развертывания текста, выражать отношение к прочитанному;
- неумение определять жанрово-стилевую особенность произведения;
- неумение догадываться по контексту о значении неизвестных единиц языка.

Деление устной речи на монологическую и диалогическую позволяет разграничить материал ошибок. Так, монологическую речь сопровождают ошибки следующего характера:

- языковые и речевые ошибки;
- нарушение непрерывности речи;
- нарушение последовательности, логичности;
- отсутствие смысловой законченности, коммуникативной направленности высказывания.

В числе особенно значимых ошибок в диалоге следует признать:

- языковые и речевые ошибки;
- неумение инициировать диалог;
- неумение четко определить свою речевую задачу;

– неумение планировать ход общения, отсутствие механизмов прогнозирования; неумение перестроить программу высказывания по уходу от общения;

– неумение использовать средства речевого этикета.

Обучение письменной речи включает два аспекта: обучение письму и обучение письменной речи.

В основе обучения письму находится овладение графической и орфографической системами языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений, становление навыков фиксации устной речи с помощью графических знаков. Обучение письменной речи подразумевает формирование умений сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения, а также формирование коммуникативных умений.

Общие трудности, возникающие в процессе овладения письмом, приводят к преобладанию ошибок следующих типов:

– графические (смещение букв, внешне сходных в русской и латинской графике, неразличение похожих между собой по начертанию русских букв, написание русских слов выше строки);

– каллиграфические (нехарактерный для русского языка наклон букв, связанный с преобладанием во многих странах «прямого» письма);

– орфографические (правописание букв, передающих звуки в функционально слабых позициях);

– коммуникативные (отсутствие непосредственного собеседника, промежуточной обратной связи, общей ситуации для пишущего и его адресата)» [17].

5.2. Основные направления и особенности языковой работы с учащимися-инофонами и билингвами в начальной школе

Основными направлениями и особенностями языковой работы с учащимися-инофонами и билингвами в начальной школе являются:

- освоение лексики;
- обогащение и активизация словаря учащихся;
- фонетическая работа;
- освоение грамматики русского языка;
- развитие речи.

Обучение детей-инофонов русскому языку происходит в несколько этапов.

«К числу наиболее ошибкоопасных относится 1 этап, на котором происходит осмысление нового лексико-грамматического материала. Обучаемый отчетливо понимает цель, но имеет неясное представление о способах ее достижения. При выполнении конкретных операций он допускает грубые ошибки.

Ко второму этапу относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций (действий). Его характерной особенностью является интенсивная концентрация произвольного внимания, требующего заметных волевых усилий.

Третий этап – автоматизации навыка (операций) – характеризуется ослаблением произвольного внимания. На этом уровне появляется возможность положительного переноса в процессе научения.

Четвертый этап – этап высокоавтоматизированного навыка. Осуществление речевого действия на изучаемом русском языке подвергается контролю сознания, ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и указанием со стороны учителя.

Пятый этап именуется деавтоматизацией навыков. Деавтоматизация навыков – типичное явление, имеющее место после перерыва в процессе обучения. Детям мигрантов следует систематически пользоваться языком, в противном случае наступает деавтоматизация,

т. е. утрачивается быстрота, легкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий. В этом случае следует работать и с семьей: необходимо объяснить родственникам, что ребенку и за пределами школы нужно как можно больше общаться с русскоязычным населением. Иногда и учителю приходится дополнительно работать с инофонами.

Шестой этап сопровождается формированием вторичной автоматизации, при этом восстанавливаются особенности, присущие этапу высокоавтоматизированного навыка.

Таким образом, знание особенностей каждого этапа при формировании навыков дает возможность управлять процессом обучения, прогнозировать возможности появления ошибок и своевременно предупредить их» [17].

На начальном этапе обучения детей-инофонов русскому языку незаменимую пользу учителю окажет учебно-методический комплекс: Лысакова И. П., Бочарова Н. А., Розова О. Г. Русский букварь для мигрантов: учебно-методическое пособие. – М.: Кнорус, 2019. – 80 с.

В комплекс входит рабочая тетрадь для ученика, игровой мультимедийный тренажер, методическое руководство для преподавателя.

Данный УМК может использоваться в качестве корректировочного, дополнительного пособия к азбукам для русскоязычных школ на уроках и дополнительных занятиях в группе детей-инофонов.

Этот УМК может использоваться в качестве корректировочного, дополнительного пособия к азбукам для русскоязычных школ на уроках и дополнительных занятиях в группе детей-инофонов.

Вопросы и задания

1. Перечислите причины появления ошибок в речи учащихся-инофонов и билингвов. Объясните, что такое интерференция, назовите ее виды.

2. Составьте список типичных ошибок учащихся-инофонов в устной и письменной речи.

3. Обратившись к учебному пособию «Методика обучения русскому языку как неродному (под ред. проф. И. П. Лысаковой) (Лысакова И. П. Методика обучения русскому языку как неродному : учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. – М. : Изд-во «Русайнс», 2015. – 160 с.), а также работам С. Н. Цейтлин (Цейтлин С. Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи / С. Н. Цейтлин // Русистика и современность ; Материалы VII Международной научно-практической конференции. – СПб., 2005. – с. 51–53).

(Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки при освоении русского языка как родного и неродного (иностранного); С. Н. Цейтлин // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. Вип. 15. Переяслав-Хмельницький : Изд-во Переяслав-Хмельницького пед. ун-та, 2008. с. 152–155), выделите основные направления и особенности языковой работы с учащимися-инофонами и билингвами в начальной школе: освоение лексики, обогащение и активизация словаря учащихся, фонетическая работа, освоение грамматики русского языка, развитие речи.

4. Опираясь на материалы сборника статей «Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга¹, другие источники, выполните предложенные далее задания.

Освоение лексики, обогащение и активизация словаря учащихся:

1) перечислите приемы, используемые учителем для освоения учащимися-инофонами лексики русского языка (не менее 10-ти);

2) составьте фрагмент урока (или занятия кружка, факультатива), включив в него 2–3 приема, направленных на знакомство с лексическим значением нового слова, его уместное употребление в речи;

¹ Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]: сборник статей. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 120 с. – URL: http://window.edu.ru/resource/971/79971/files/spb_inofon1.pdf (Дата обращения: 08.10.2017)

подберите задание на активизацию ранее усвоенных слов (слова) с включением в языковой материал упражнения только что изученной лексической единицы. Задания подбирайте таким образом, чтобы при работе над словом использовать различные анализаторы ребенка (слуховой, зрительный);

3) приведите по 2–3 примера заданий, направленных на развитие умения употреблять в речи многозначные слова, синонимы и антонимы;

4) составьте задание для работы с толковым словарем.

Фонетическая работа: придумайте 3–5 орфоэпических заданий (можно в игровой форме), предупреждающих (или корректирующих) орфоэпические ошибки учащихся.

Освоение грамматики русского языка:

1) составьте инструкцию, помогающую школьнику освоить грамматические закономерности русского языка (правильное употребление предложно-падежных форм, категории рода, одушевленности-неодушевленности имен существительных, видо-временных форм глагола или др.);

2) заполните таблицу, указав изучаемые в начальных классах грамматические категории глагола, трудности, возникающие у учащихся-инофонов при образовании глагольных форм, а также упражнения, включение в урок которых предупредит или скорректирует ошибку:

Глагольная категория	Типичные ошибки при образовании и (или) употреблении формы глагола	Упражнение, предупреждающее (или корректирующее) грамматическую ошибку

3) опишите последовательность работы над одной из грамматических категорий глагола (значение, образование форм, употребление в речи);

4) приведите пример работы над членами предложения, обращая внимание учащихся на порядок слов в русском предложении, семантические и грамматические связи внутри него, отработывая умение задавать вопросы к каждому члену предложения;

5) приведите как можно больше примеров разнообразных упражнений, обучающих инофонов строить предложение. Включайте в работу составление предложения по картинке, по предложенной схеме, по слову, по словосочетанию, по картинке и схеме, по картинке и словосочетанию, ответ на вопросы по картинке, восстановление порядка слов в предложении, подбор пропущенного в предложении слова, составление предложения из слов, данных в начальной форме (с учетом смысловых и грамматических связей в предложении) и др.

Продумайте, как, предложив всем детям одно и то же упражнение, организовать дифференцированную работу инофонов и русскоговорящих детей.

Работа по развитию речи:

1) опишите ситуацию на уроке, где вы столкнулись с явлением интерференции в речи учащегося-инофона. Как вы решили данную проблему?

2) подберите упражнения (с приведением примеров текстов) на снятие интерференции в речи учащихся: репродуктивные упражнения (пересказ, пересказ с элементами трансформации), репродуктивно-продуктивные (составление диалогов, коротких текстов по образцам), продуктивные (ситуативные, коммуникативные);

3) приведите 4–5 упражнений на снятие интерференции на разных языковых уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом, орфографическом): на наблюдение и анализ языкового явления, вызывающего наибольшие трудности, упражнения на тренировку (имитативные, подстановочные, вопросно-ответные, трансформационные, упражнения по образцу и др.), упражнения на перевод.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Входная диагностика владения русским языком

Эта диагностика проводится индивидуально с ребенком-мигрантом для определения умения говорить по-русски. Для диагностики необходима картинка, например, из следующего набора (картинки могут быть другие, главными особенностями картинок являются: изображение человека или животного в действии, наличие различных предметов, знакомых для ребенка и др.):



Задание: составить рассказ по картинкам.

Результаты оцениваются по следующей шкале.

0 баллов – ребенок молчит или отвечает на родном языке.

1 балл – ребенок говорит 2–3 слова, делает в них ошибки, нарушающие коммуникацию.

2 балла – ребенок только перечисляет предметы, изображенные на картинке, на вопросы отвечает либо односложно (например, на вопрос: «Что делает девочка?», ответ: «Сидит»), либо молчит, либо отвечает на своем языке.

3 балла – ребенок составляет 2–3 предложения, включающие только существительные и глаголы, возможны предложения, не связанные между собой.

4 балла – ребенок составляет 4–5 предложений. Предложения могут описывать события, не изображенные на картинке.

5 баллов – ребенок составляет развернутый рассказ, используя разные части речи, сложные предложения, может составить диалог между героями, изображенными на картинке, выразить их чувства, эмоции.

Ребенок-мигрант, получивший менее 4 баллов по данной методике, может начинать обучение в русскоязычной школе только при усиленном изучении русского языка. Дальнейшая диагностика познавательного и личностного развития ребенка-мигранта, получившего менее 4 баллов, возможна только при помощи использования методик на родном языке. При этом привлекается посредник-переводчик, хорошо влающий данным и русским языками. Переводчику же необходимо дать инструкцию о важности самого процесса перевода без оказания помощи ребенку в ходе диагностики.

Далее подобраны возможные диагностические методики, предназначенных для изучения особенностей познавательного и личностного развития детей-мигрантов 6–8 лет.

ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА-МИГРАНТА

Диагностика восприятия

Методика «Чего не хватает на этих рисунках?»

Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков, представленных ниже. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь.

Проводящий психодиагностику с помощью секундомера фиксирует время, затраченное ребенком на выполнение всего задания. Время работы оценивается в баллах, которые затем служат основой для заключения об уровне развития восприятия ребенка.

Оценка результатов

10 баллов – ребенок справился с заданием за время меньше, чем 25 сек, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов.

8–9 баллов – время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 сек.

6–7 баллов – время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 сек.

4–5 баллов – время поиска всех недостающих предметов составило от 36 до 40 сек.

2–3 балла – время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 сек.

0-1 балл — время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше, чем 45 сек.

Оценки даются в баллах в десятибалльной системе и представляются в интервалах, являющихся непосредственным основанием для производства выводов об уровне психологического развития ребенка. Наряду с такими общими выводами ребенок, в результате его обследования по той или иной методике, получает частные оценки, которые позволяют более тонко судить об уровне его развития.

Точные критерии оценок в десятибалльной системе не заданы по той причине, что до получения достаточно большого опыта применения методик, их определить невозможно. В этой связи исследователю разрешается прибавлять или отнимать один-два балла (в пределах заданного диапазона оценок) за наличие/отсутствие усердия со стороны ребенка в процессе его работы над психодиагностическими заданиями. Такая процедура, в целом, мало влияет на конечные результаты, но позволяет лучше дифференцировать детей.

Выводы об уровне развития

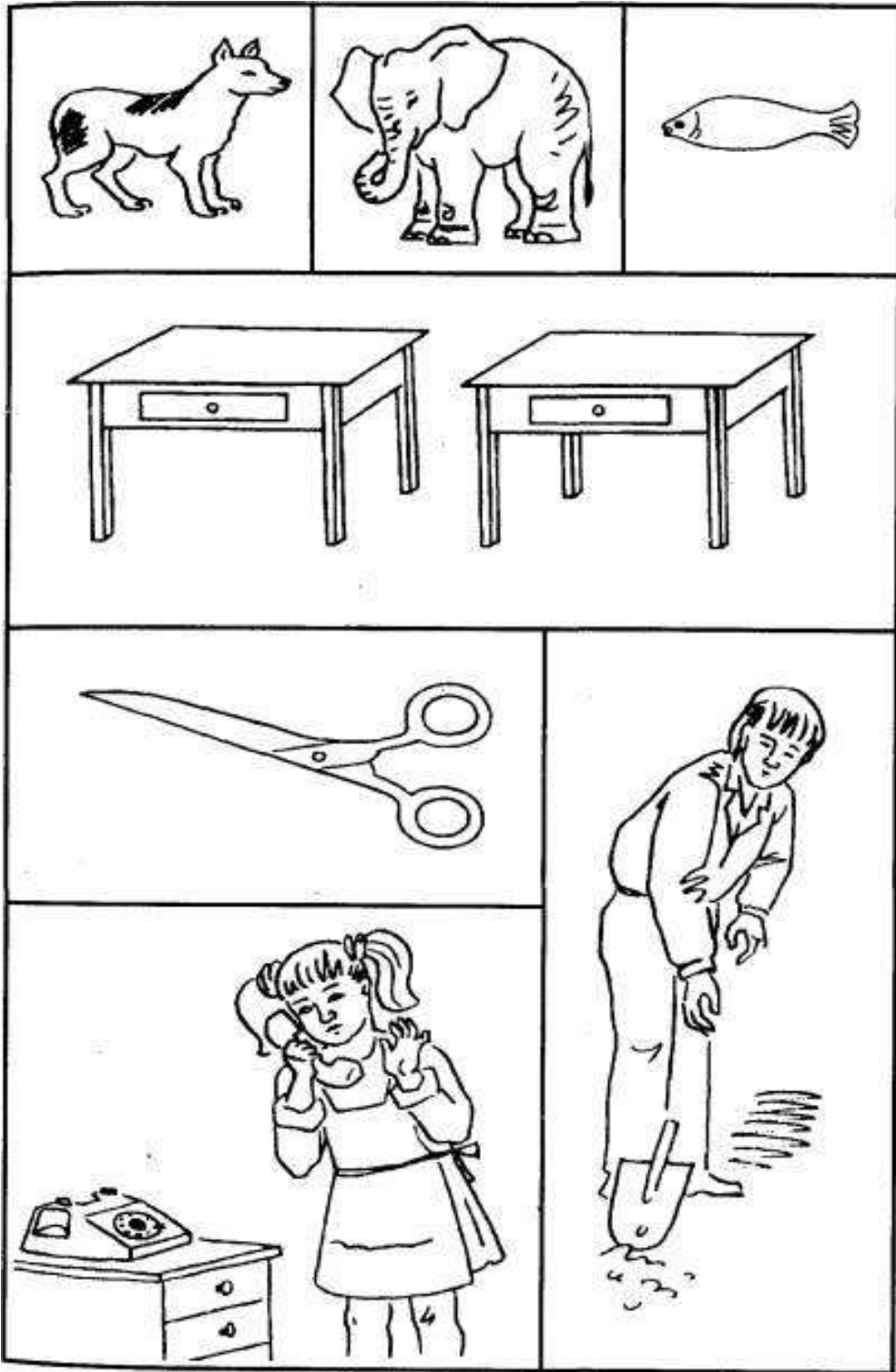
10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий.

4–7 баллов – средний.

2–3 балла – низкий.

0–1 балл – очень низкий.



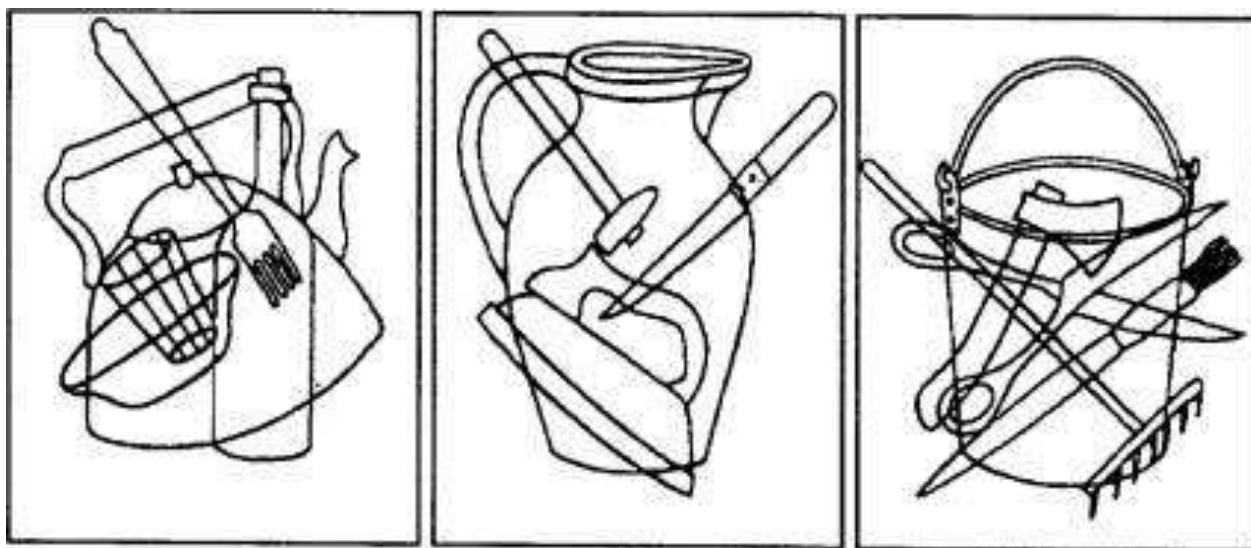
Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?»

Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1, 2 и 3.

Время выполнения задания ограничивается одной минутой. Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают. Если ребенок справился с заданием меньше чем за 1 минуту, то фиксируют время, затраченное на выполнение задания.

Примечание. Если проводящий психодиагностику видит, что ребенок начинает спешить и преждевременно, не найдя всех предметов, переходит от одного рисунка к другому, то он должен остановить ребенка и попросить поискать еще на предыдущем рисунке. К следующему рисунку можно переходить лишь тогда, когда будут найдены все предметы, имеющиеся на предыдущем рисунке. Общее число всех предметов, «спрятанных» на рисунках 1, 2 и 3, составляет 14.

Картинки к методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?»



Оценка результатов

10 баллов – ребенок назвал все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек.

8–9 баллов – ребенок назвал все 14 предметов, затратив на их поиск от 21 до 30 сек.

6–7 баллов – ребенок нашел и назвал все предметы за время от 31 до 40 сек.

4–5 баллов – ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек.

2–3 балла – ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за время от 51 до 60 сек.

0–1 балл – за время, большее, чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов, «спрятанных» в трех частях рисунка.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий.

4–7 баллов – средний.

2–3 балла – низкий.

0–1 балл – очень низкий.

Диагностика воображения

Методика «Где чье место?»

Для того чтобы так играть, надо уйти от конкретности и реальности (в этом случае вопроса взрослого), смоделировать в уме всю ситуацию целиком – общение взрослого с ним (увидеть целое раньше

частей) и перенести функции с одного объекта на другой. Иными словами, ребенок должен проявить свое воображение

На этом принципе и основана игра-методика «Где чье место?». Ее психологический смысл состоит в том, чтобы посмотреть, насколько ребенок сумеет проявить свое воображение в жестко заданной предметной ситуации.

Инструкция: «Внимательно рассмотри рисунок и поставь кружочки в «необычные» места. Объясни, почему они там оказались».

Оценка: в зависимости от уровня развития воображения дети могут по-разному решать эту задачу.

Для проведения этой методики-игры используется следующий рисунок:



Отдельно вырезаются кружки-вставки:



Первый уровень: дети испытывают трудности, выполняя задание. Они, как правило, ставят фигурки на их «законные» места, а все объяснения сводят к следующему: собака в конуре потому, что она должна быть там. Если же взрослый сам поставит кружочки на «чужие» места, то малыш будет весело смеяться, но объяснить, почему они там оказались, все равно не сможет. Если же удастся добиться от ребенка каких-то объяснений, то они будут шаблонны и стереотипны: «Кошка на клумбе потому, что она спряталась», «Собака в пруду потому, что она спряталась» и т. п.

Второй уровень: особых проблем при выполнении этого задания дети испытывать не будут. Они легко поставят кружочки с персонажами на «чужие» места, однако объяснение будет вызывать у них трудности. Некоторые даже начнут ставить фигурки на их места, как только экспериментатор попросит рассказать, почему тот или иной персонаж очутился на неподходящем месте. Рассказы дошкольников с этим уровнем развития воображения, как правило, имеют под собой реальную почву, по крайней мере малыши стараются это доказать. «В прошлом году, на даче я, как кошка, залезла на дерево (помещает кошку на дерево). Папа мне рассказывал, что собаки очень любят купаться (помещает собаку в пруд). По телевизору показывали, что собака подружилась с птичкой и пустила ее к себе жить (ставит птичку в конуру)» и т. п.

Третий уровень: дети без труда расставляют кружочки на «чужие» места и объясняют свои шаги. Для них характерен такой этап, когда они обдумывают предложенную взрослым задачу. Некоторые намеренно отводят глаза от картинки, задумчиво смотрят в потолок, встают, чтобы лучше увидеть изображение, прищуриваются и т. д. Иногда этот этап завершается тем, что ребенок берет на себя какую-либо роль, исходя из которой он и будет вести объяснения. Например: «Я волшебник, я оживлю эту картинку», а затем следует фантазия-рассказ, объясняющий необычное местоположение предметов. Или после некоторых размышлений: «На столе лежала картинка,

и никто не знал, что с ней делать. Но вот подул ветер (ребенок начинает дуть), и все предметы разбежались». Далее следует сказочный сюжет. Важной особенностью в объяснениях детей с высоким уровнем развития воображения является то, что они связывают в своем рассказе отдельные эпизоды, предметы и части картинки в единый целостный сюжет. Другая особенность в том, что им легче даются объяснения тогда, когда они ставят предметы сами, чем когда их просят рассказать о предметах, размещенных кем-то другим. Это, вероятно, объясняется тем, что эти дети в своих действиях руководствуются с самого начала замыслом, он ими управляет. Когда же им надо пояснить «чужое», то они должны проникнуть в «чужой» замысел, а этого дети в дошкольном возрасте, как правило, делать еще не умеют.

Методика «Нарисуй что-нибудь»

Ребенку дается лист бумаги, набор фломастеров и предлагается придумать и нарисовать что-либо необычное. На выполнение задания отводится 4 мин. Далее оценивается качество рисунка по приведенным ниже критериям, и на основе такой оценки делается вывод об особенностях воображения ребенка.

Оценка результатов

Оценка рисунка ребенка производится в баллах по следующим критериям:

10 баллов – ребенок за отведенное время придумал и нарисовал нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Рисунок оказывает большое впечатление на зрителя, его образы и детали тщательно проработаны.

8–9 баллов – ребенок придумал и нарисовал что-то достаточно оригинальное, с фантазией, эмоциональное и красочное, хотя изображение не является совершенно новым. Детали картины проработаны неплохо.

5–7 баллов – ребенок придумал и нарисовал нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы рисунка проработаны средне.

3–4 балла – ребенок нарисовал нечто очень простое, неоригинальное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали.

0–2 балла – за отведенное время ребенок так и не сумел ничего придумать и нарисовал лишь отдельные штрихи и линии.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8–9 баллов — высокий.

5–7 баллов — средний.

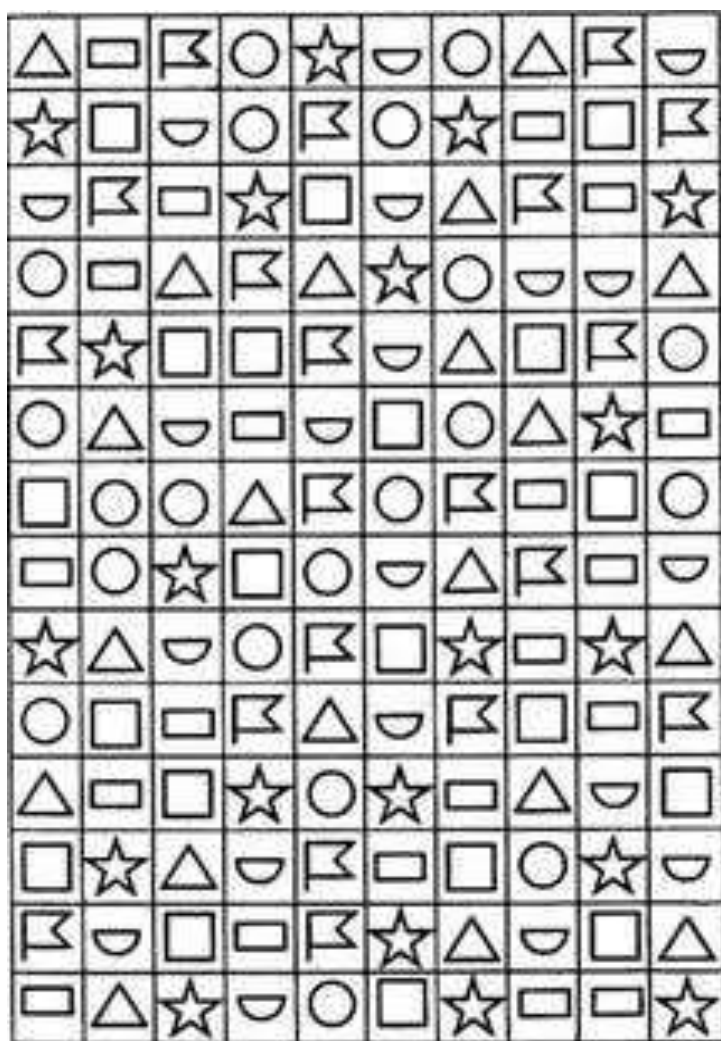
3–4 балла — низкий.

0–2 балла — очень низкий.

Диагностика внимания

Методика «Найди и вычеркни»

Задание, содержащееся в этой методике, предназначено для определения продуктивности и устойчивости внимания. Ребенку показывают рисунок. На нем в случайном порядке даны изображения простых фигур: треугольник, прямоугольник, флажок, кружок, звездочка, полукруг.



Ребенок перед началом исследования получает инструкцию следующего содержания: «Сейчас мы с тобой поиграем в такую игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных, знакомых тебе предметов. Когда я скажу слово «начинай», ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать те предметы, которые я назову. Искать и зачеркивать названные предметы необходимо до тех пор, пока я не скажу слово «стоп». В это время ты должен остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. После этого я отмечу на твоём рисунке место, где ты остановился, и снова скажу слово «начинай». После этого ты продолжишь делать то же самое, т. е. искать и вычеркивать из рисунка эти предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом выполнение задания завершится».

В этой методике ребенок работает 2,5 мин, в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 сек) ему говорят слова «стоп» и «начинай».

Экспериментатор в этой методике дает ребенку задание искать и разными способами зачеркивать какие-либо два разных предмета, например, звездочку перечеркивать вертикальной линией, а домик – горизонтальной. Экспериментатор сам отмечает на рисунке ребенка те места, где даются соответствующие команды.

Оценка результатов теста

При обработке и оценке результатов определяется количество предметов на рисунке, просмотренных ребенком в течение 2,5 мин, т. е. за все время выполнения задания, а также отдельно за каждый 30-секундный интервал. Полученные данные вносятся в формулу, по которой определяется общий показатель уровня развитости у ребенка одновременно двух свойств внимания: продуктивности и устойчивости:

$$S=(0.5N-2.8n)/t;$$

S – показатель продуктивности и устойчивости внимания обследованного ребенка;

N – количество изображений предметов на рисунках, просмотренных ребенком за время работы;

t – время работы;

n – количество ошибок, допущенных за время работы. Ошибками считаются пропущенные нужные или зачеркнутые ненужные изображения.

В итоге количественной обработки психодиагностических данных определяются по приведенной выше формуле шесть показателей, один – для всего времени работы над методикой (2,5 мин), а остальные – для каждого 30-секундного интервала. Соответственно, переменная t в методике будет принимать значение 150 и 30.

По всем показателям S , полученным в процессе выполнения задания, строится график, на основе анализа которого можно судить о динамике изменения во времени продуктивности и устойчивости внимания ребенка. При построении графика показатели продуктивности и устойчивости переводятся (каждый в отдельности) в баллы по десятибалльной системе следующим образом:

10 баллов – показатель S у ребенка выше, чем 1,25 балла.

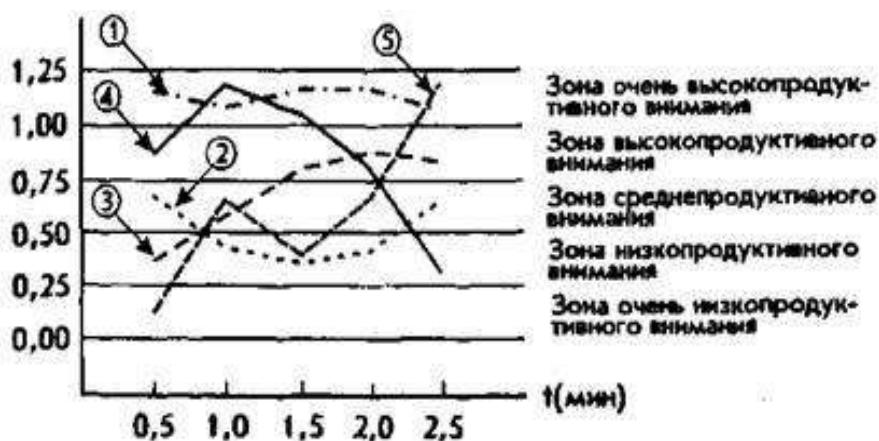
8–9 баллов – показатель S находится в пределах от 1,00 до 1,25 балла.

6–7 баллов – показатель S находится в интервале от 0,75 до 1,00 балла.

4–5 баллов – показатель S находится в границах от 0,50 до 0,75 балла.

2–3 балла – показатель S находится в пределах от 0,24 до 0,50 балла.

0–1 балл – показатель S находится в интервале от 0,00 до 0,2 балла.



На графике представлены различные зоны продуктивности и типичные кривые, которые могут быть получены в результате психодиагностики внимания ребенка по этой методике. Интерпретируются эти кривые следующим образом:

Кривая № 1. Это график очень высокопродуктивного и устойчивого внимания.

Кривая № 2. Это график низкопродуктивного, но устойчивого внимания.

Кривая № 3. Представляет собой график среднепродуктивного и среднеустойчивого внимания.

Кривая № 4. Является графиком среднепродуктивного, но неустойчивого внимания.

Кривая № 5. Представляет график среднепродуктивного и крайне неустойчивого внимания.

Устойчивость внимания в свою очередь в баллах оценивается так:

10 баллов – все точки графика на рисунке 8 не выходят за пределы одной зоны, а сам график своей формой напоминает кривую 1.

8–9 баллов – все точки графика расположены в двух зонах наподобие кривой 2.

6–7 баллов – все точки графика располагаются в трех зонах, а сама кривая похожа на график 3.

4–5 баллов – все точки графика располагаются в четырех разных зонах, а его кривая чем-то напоминает график 4.

3 балла – все точки графика располагаются в пяти зонах, а его кривая похожа на график 5.

Выводы об уровне развития продуктивности и устойчивости внимания:

10 баллов – продуктивность внимания очень высокая, устойчивость внимания очень высокая.

8–9 баллов – продуктивность внимания высокая, устойчивость внимания высокая.

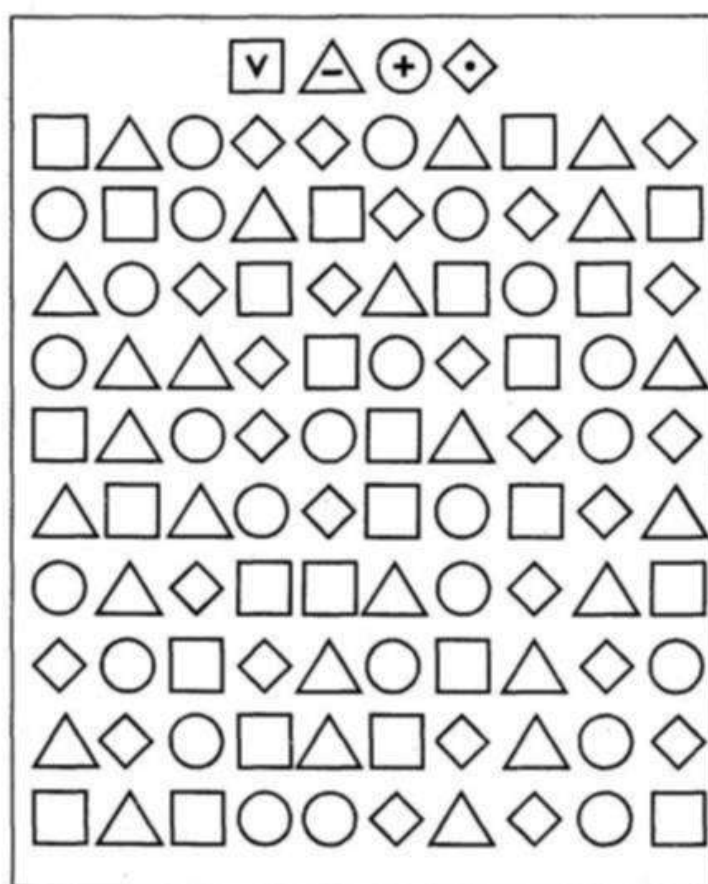
4–7 баллов – продуктивность внимания средняя, устойчивость внимания средняя.

2–3 балла – продуктивность внимания низкая, устойчивость внимания низкая.

0–1 балл – продуктивность внимания очень низкая, устойчивость внимания очень низкая.

Методика «Проставь значки»

Тестовое задание в этой методике предназначено для оценки переключения и распределения внимания ребенка. Перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок и объясняют, как с ним работать. Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т. е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку.



Проведение методики

Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение двух минут, а общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле:

$$S=(0,5N - 2,8n)/120$$

где S – показатель переключения и распределения внимания; N – количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут; n – количество ошибок, допущенных во время выполнения задания. Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные, т. е. не помеченные соответствующими знаками, геометрические фигуры.

Оценка результатов

10 баллов – показатель S больше чем 1,00.

8–9 баллов – показатель S находится в пределах от 0,75 до 1,00.

6–7 баллов – показатель S располагается в пределах от 0,50 до 0,75.

4–5 баллов – показатель S находится в интервале от 0,25 до 0,50.

0–3 балла – показатель S находится в пределах от 0,00 до 0,25.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий.

6–7 баллов – средний.

4–5 баллов – низкий.

0–3 балла – очень низкий.

Диагностика памяти

Тест «Заучивание 10 слов»

Эта методика одна из наиболее часто применяющихся. Предложена А. Р. Лурия. Используется для оценки состояния памяти испытуемых, утомляемости, активности внимания. Методика позволяет исследовать процессы памяти, запоминания, сохранения и воспроизведения.

Никакого специального оборудования не требуется. Однако в большей мере, чем при остальных методиках, необходима тишина: при наличии каких-либо разговоров в комнате опыт проводить нецелесообразно. Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку ряд коротких (односложных и двухсложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи. Обычно каждый экспериментатор привыкает к какому-либо одному ряду слов, но желательно пользоваться не одним, а несколькими наборами, чтобы испытуемые не могли их друг от друга услышать.

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда закончу читать, сразу же повторите столько, сколько запомните. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор в своем протоколе ставит крестики под этими словами (см. форму протокола). Затем он продолжает инструкцию (второй этап).

Продолжение инструкции: «Сейчас я снова прочту вам те же самые слова, и вы опять должны повторить их – и те, которые вы уже назвали, и те, которые в первый раз пропустили, – все вместе, в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые повторил испытуемый. Затем опыт снова повторяется, 3, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

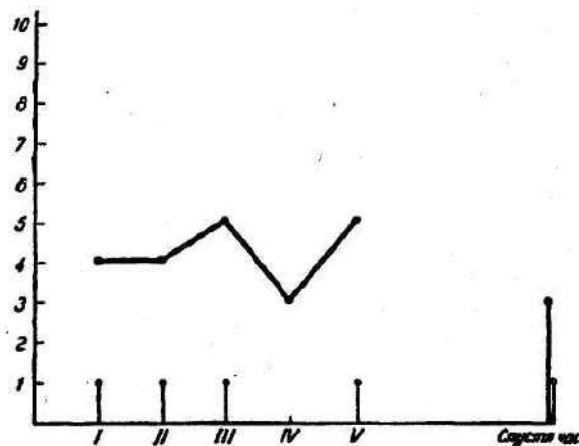
В случае, если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их рядом с крестиками, а если слова эти повторяют, – ставит и под ними крестики.

В случае, если испытуемый пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор останавливает его; никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, спустя 50–60 минут, снова спрашивает у исследуемого эти слова (без напоминания). В результате протокол опыта принимает следующий вид:

	лес	хлеб	окно	стул	вода	брат	конь	гриб	игла	мед
1	+		+		+	+				
2	+		+			+		+		
3	+	+			+	+		+		
4	+	+								+
5	+	+			+	+		+	+	
Спустя час		0				0		0		

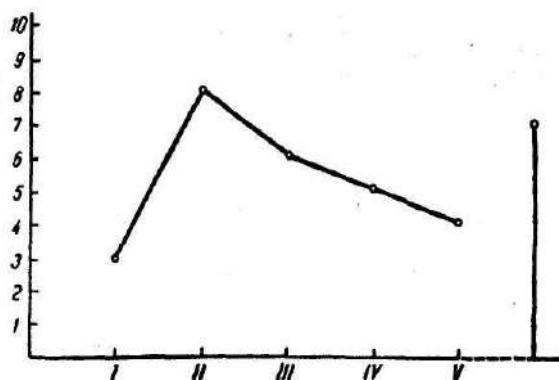
По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной – число правильно воспроизведенных слов. По этому примерному протоколу кривая примет следующий вид:



По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания испытуемых. На большом количестве здоровых исследуемых установлено, что у здоровых людей, как взрослых, так и детей школьного возраста, кривая запоминания носит примерно такой характер: 5, 7, 9, или 6, 8, 9 или 5, 7, 10 и т. д., т. е. к третьему повторению исследуемый воспроизводит 9 или

10 слов и при последующих повторениях удерживается на числах 9 или 10. В приведенном протоколе кривая (4, 4, 5, 3, 5) свидетельствует о плохой памяти и инактивности исследуемого. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что исследуемый воспроизвел одно лишнее слово «огонь» и в дальнейшем при повторении «застрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям некоторых психологов, встречаются при исследовании больных, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга, а также иногда у больных шизофренией в период интенсивной медикаментозной терапии. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности и взрослые по окончании или перед началом синдромов расстройств сознания.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания и на выраженную утомляемость испытуемых. Так, например, иногда он ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а затем после каждой пробы воспроизведения – все меньше и меньше. В жизни такой человек обычно страдает забывчивостью и рассеянностью, но в основе его забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Истощаемость внимания испытуемых не обязательно проявляется в кривой с резким спуском вниз, иногда кривая принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.



Кривая истощаемости внимания

В отдельных, сравнительно редких случаях, они воспроизводят одно и то же количество одних и тех же слов. Кривая имеет форму плато. Такое отсутствие нарастания удержания слов после их повторения свидетельствует об эмоциональной вялости испытуемых; нет отношения к исследованию, нет заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше.

Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым, спустя час после повторения, в большей мере свидетельствуют о памяти в узком смысле слова, т. е. о фиксации следов воспринятого.

Диагностика мышления

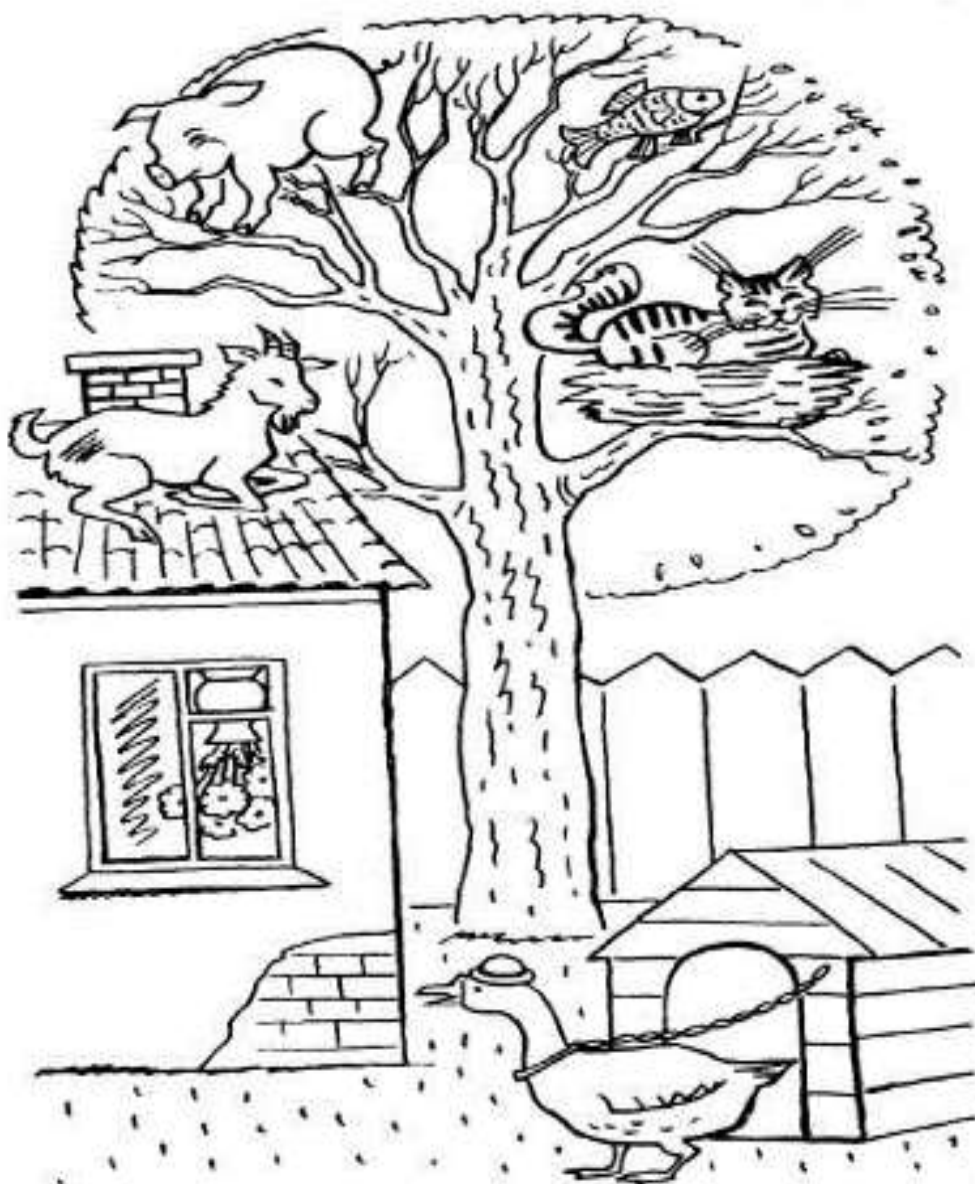
Методика «Нелепицы»

При помощи этой методики оцениваются элементарные образные представления, ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выразить свою мысль.

Процедура проведения методики такова. Вначале ребенку показывают картинку, изображенную ниже. В ней имеются несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию примерно следующего содержания: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

Примечание. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть.

Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так, и как на самом деле должно быть.



Картинка к методике «Нелепицы»

Оценка результатов

10 баллов – такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

8–9 баллов – ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

6–7 баллов – ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

4–5 баллов – ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5–7 из них не успел объяснить за отведенное время до конца и сказать, как на самом деле должно быть.

2–3 балла – за отведенное время ребенок не успел заметить 1–4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

0–1 балл – за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

Замечание: 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т. е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющихся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий.

4–7 баллов – средний.

2–3 балла – низкий.

0–1 балл – очень низкий.

Методика «Пройди через лабиринт»

В этом задании детям показывают рисунок и объясняют, что на нем изображен лабиринт, вход в который указан стрелкой, расположенной слева вверху, а выход – стрелкой, располагающейся справа вверху. Необходимо сделать следующее: взяв в руку заостренную палочку, двигая ею по рисунку, пройти весь лабиринт как можно скорее, как можно точнее передвигая палочку, не касаясь стенок лабиринта.



Оценка результатов

10 баллов – задание выполнено ребенком меньше чем за 45 сек. При этом ребенок ни разу не коснулся палочкой стенок лабиринта.

8–9 баллов – задание выполнено ребенком за время от 45 до 60 сек, и, проходя через лабиринт, ребенок 1–2 раза дотронулся палочкой до его стенок.

6–7 баллов – задание выполнено ребенком за время от 60 до 80 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 3–4 раза коснулся его стенок.

4–5 баллов – задание выполнено ребенком за время от 80 до 100 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 5–6 раз дотронулся до его стенок.

2–3 балла – задание выполнено ребенком за время от 100 до 120 сек, и, проходя лабиринт, ребенок 7–9 раз коснулся его стенок.

0–1 балл – задание выполнено ребенком за время свыше 120 сек или совсем не выполнено.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий.

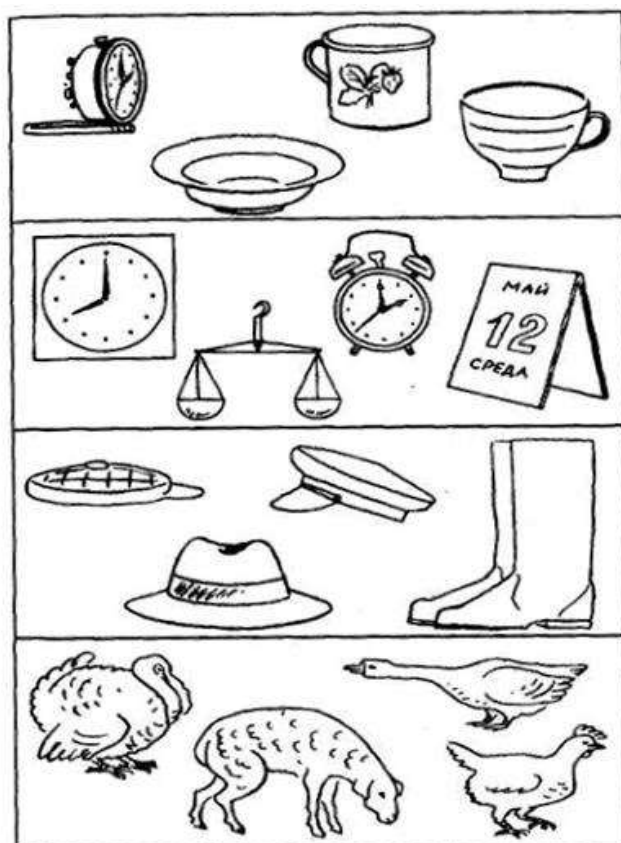
4–7 баллов – средний.

2–3 балла – низкий.

0–1 балл – очень низкий.

Методика «Что здесь лишнее?»

Эта методика призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В методике детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинку и определи, какой предмет и почему является лишним».



На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов

10 баллов – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.

8–9 баллов – ребенок правильно решил задачу за время от 1 до 1,5 мин.

6–7 баллов – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин.

4–5 баллов – ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.

2–3 балла – ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин.

0–1 балл – ребенок за 3 мин не справился с заданием.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8–9 баллов – высокий.

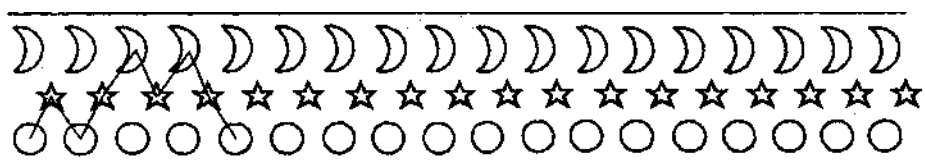
- 4–7 баллов – средний.
- 2–3 балла – низкий.
- 0–1 балл – очень низкий.

Диагностика личностных особенностей

Тест «Графический диктант» (Л. А. Венгера)

Тест предназначен для проверки умений действовать по заданным правилам.

В этом задании ребенок должен под диктовку взрослого рисовать узоры, соблюдая ряд правил. Ему предлагается лист с пятью заготовками под узоры (по три ряда фигур для каждого узора). Верхняя короткая полоска на этом листе уже заполнена узором. На четырех других пустых полосках ребенок будет рисовать подобные узоры сам. Задание состоит из четырех серий.



1. Пример первой диктовки



2.



3.



1-я серия обучающая. Детям необходимо, имея перед глазами образец узора, при помощи взрослого (с его разъяснениями и под его контролем) вычертить такой же узор на первой длинной полоске. Перед началом работы взрослый разъясняет правила действий.

Инструкция. Взрослый говорит: «Давай рисовать узоры. Соединять между собой солнышки и полумесяцы линией с помощью карандаша. Постарайся сделать это по правилам. Получатся красивые узоры. Правила такие:

1) Два солнышка, две луны (полумесяца) или солнышко с луною можно соединять только через звездочку. Нельзя ее пропускать, ведь она тоже сияет на небе.

2) Линия твоего узора должна идти только вперед, назад поворачивать нельзя.

3) Каждое новое задание нужно начинать с той фигурки, на которой остановилась линия перед этим. Тогда узор будет без дырок, непрерывным.

(Разъясняя инструкцию, взрослый каждое правило сопровождает показом способа построения узора на образце).

А теперь постарайся сам соединить фигурки, которые я стану называть».

1-я серия: «Рисуй на первой полоске. Не забывай соблюдать правила».

Первая диктовка: «Соедини два солнышка; солнышко и луну; две луны; луну с солнышком». Обучающая диктовка включает только 4 соединения.

(Диктовать следует медленно, с перерывом после каждого задания, чтобы ребенок успел начертить необходимые линии. Повторять сказанное нельзя.)

В первой обучающей серии взрослый разъясняет и помогает исправить каждую ошибку ребенка.

В последующих трех сериях ребенок все выполняет самостоятельно, внимательно слушая диктовки.

2-я серия. Рисуем узор на второй полоске.

Вторая диктовка: «Соедини солнце с луной; две луны; луну с солнцем; солнце с луной; две луны; луну с солнцем; солнце с луной; две луны; луну с солнцем; два солнца; солнце с луной; луну с солнцем».

3-я серия. Рисуем узор на следующей полоске.

Третья диктовка: «Соедини солнце с луной; луну с солнцем; два солнца, солнце с луной; две луны; еще раз две луны; луну с солнцем; два солнца; еще раз два солнца; солнце с луною; две луны; опять две луны».

4-я серия. Рисуем узор на последней полоске.

Четвертая диктовка: «Соедини два солнца; солнце с луной; две луны; еще раз две луны; луну с солнцем; солнце с луною; снова две луны; опять луну с солнцем; солнце с луной; две луны; луну с солнцем и два солнца».

Оценки

За каждые две правильно соединенные фигуры начисляется 2 очка. Штрафное очко (–1) начисляется за каждое лишнее соединение, а также за каждый разрыв в узоре (пропуск нужного соединения). Максимальное число очков в каждой из 3-х контрольных серий – 24 балла; максимальная оценка за весь тест – 72 балла.

Нормативная оценка в тесте для детей 6–7 лет – 30,4 балла.

Низкие оценки в этом тесте указывают на трудности саморегуляции в поведении детей или неустойчивость их внимания, связанную с утомлением, слабой произвольностью действий или отсутствием познавательной мотивации, интереса. Любая из этих причин может повлиять на снижение или неравномерность успеваемости ребенка в школе (даже при его хорошем интеллектуальном развитии).

Методика «Отношение ребенка к обучению в школе»

Задача методики – определить исходную мотивацию учения у детей, поступающих в школу, т. е. выяснить, есть ли у них интерес к обучению.

- Отношение ребенка к учению наряду с другими психологическими признаками готовности к обучению составляет основу для заключения о том, готов или не готов ребенок учиться в школе. Даже если все в порядке с его познавательными процессами, и он умеет взаимодействовать с другими детьми и взрослыми в совместной деятельности, о ребенке нельзя сказать, что он полностью готов к обучению в школе. Отсутствие желания учиться при двух признаках психологической готовности – познавательном и коммуникативном – позволяет принимать ребенка в школу при условии, что в течение нескольких первых месяцев его пребывания в ней интерес к учению непременно появится. В этом случае имеется в виду желание приобрести новые знания, полезные умения и навыки, связанные с освоением школьной программы.

- Практика показала, что в этой методике, как и в предыдущей, касающейся детей младшего школьного возраста, не следует ограничиваться только оценками в 0 баллов и в 1 балл, так как, во-первых, здесь также встречаются сложные вопросы, на один из которых ребенок может ответить правильно, а на другой – неправильно; во-вторых, ответы на предлагаемые вопросы могут быть частично правильными и отчасти неверными. Для сложных вопросов, на которые ребенок ответил не полностью, и вопросов, допускающих частично правильный ответ, рекомендуется применять оценку 0,5 балла. С учетом введенной промежуточной оценки в 0,5 балла следует считать, что полностью готовым к обучению в школе (по результатам обследования при помощи этой методики) является ребенок, который в итоге ответов на все вопросы набрал не менее 8 баллов. Не вполне готовым к обучению будет считаться ребенок, набравший от 5 до

8 баллов. Наконец, не готовым к обучению считается ребенок, чья сумма баллов составила менее 5.

Для ответов в этой методике ребенку предлагается следующая серия вопросов:

- 1. Хочешь ли ты пойти в школу?
- 2. Зачем нужно ходить в школу?
- 3. Чем ты будешь заниматься в школе (Вариант: чем обычно занимаются в школе)?
- 4. Что нужно иметь для того, чтобы быть готовым идти в школу?
- 5. Что такое уроки? Чем на них занимаются?
- 6. Как нужно вести себя на уроках в школе?
- 7. Что такое домашние задания?
- 8. Зачем нужно выполнять домашние задания?
- 9. Чем ты будешь заниматься дома, когда придешь из школы?
- 10. Что нового появится в твоей жизни, когда ты начнешь учиться в школе?

Проективная методика «Школа зверей»

Методика позволяет выявить школьные неврозы на начальной стадии развития, выяснить причины и способы коррекции. Неопределенность стимульного материала, атмосфера доброжелательности и отсутствие оценочных суждений позволяют ребенку раскрыться наиболее глубоко. Анализ изображенного позволит сделать некоторые предположения о возможных трудностях: отношение к школе, к будущим одноклассникам, учителю.

Оборудование

Бумага, цветные карандаши.

Предварительная подготовка

Ведущий. *Сейчас мы с вами совершим удивительное путешествие в волшебный лес. Садитесь поудобней, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте, что мы оказались на солнечной лесной полянке. Послушайте, как шумят листья над головой, мягкая трава касается ваших ног. На полянке вы видите «Школу зверей». Посмотрите вокруг. Какие звери учатся в этой школе? А какой зверь в ней учитель? Чем занимаются ученики? А каким животным вы видите себя? Что вы при этом чувствуете? Проживите эти чувства в себе. Вы можете находиться еще некоторое время в этой «Школе зверей», пока я буду считать до 10, а затем откройте глаза.*

Инструкция:

Ведущий. *Вы побывали в «Школе зверей». А теперь возьмите карандаши и бумагу и попробуйте нарисовать то, что видели.*

Дети выполняют задание.

Посмотрите внимательно на свой рисунок и найдите то животное, которым могли бы быть вы. Рядом с ним поставьте букву «я».

Интерпретация

Положение рисунка на листе.

Положение рисунка ближе к верхнему краю листа трактуется как высокая самооценка, как недовольство своим положением в коллективе, недостаточность признания со стороны окружающих. Положение рисунка в нижней части – неуверенность в себе, низкая самооценка. Если рисунок расположен на средней линии, то у ребенка все в норме.

Контурные фигур.

Контурные фигур анализируются по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовке и затемнению линий – все это защита от окружающих. Агрессивная – если выполнена в острых углах; со страхом или тревогой – если имеет место за-

темнение контурной линии; с опасением, подозрительностью – если поставлены щиты, заслоны.

Нажим.

При оценке линий необходимо обратить внимание на нажим. Стабильность нажима говорит об устойчивости, слабый нажим – о проявлении тревожности, очень сильный – о напряженности. О тревожности может свидетельствовать разорванность линий, наличие обводков, следы стирания.

Наличие деталей, соответствующих органам чувств – глаз, ушей, рта.

Отсутствие глаз свидетельствует о неприятии информации, изображение ушей (тем более больших и детально прорисованных) говорит о заинтересованности в информации, особенно касающейся мнения окружающих о себе. Открытый, заштрихованный рот – о легкости возникновения страхов. Зубы – признак вербальной агрессии.

Анализ качества и взаимодействия персонажей показывает особенности коммуникативных отношений.

Большое количество персонажей, вступающих в различные отношения друг с другом (играют, изображены в учебной деятельности и т. д.), и отсутствие разделяющих линий между ними говорит о благоприятных взаимоотношениях с одноклассниками. В противном случае, можно говорить о трудностях в построении контактов с другими учениками.

Характер отношений между животным-учителем и животным, изображающим ребенка.

Необходимо проследить, нет ли противопоставления между ними? Как расположены фигуры учителя и ученика по отношению друг к другу?

Изображение учебной деятельности.

В случае отсутствия изображения учебной деятельности можно предположить, что школа привлекает ребенка внеучебными сторонами. Если же нет учеников, учителя, учебной или игровой деятельно-

сти, рисунок не изображает школу зверей или людей, то можно сделать предположение, что у ребенка не сформировалась позиция ученика, он не осознает своих задач как школьника.

Цветовая гамма.

Яркие, жизнерадостные тона говорят о благополучном эмоциональном состоянии ребенка в школе. Мрачные тона могут свидетельствовать о неблагополучии и угнетенном состоянии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Berry J. W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. Acculturation attitudes in plural societies // *Applied Psychology*. 1989. Vol. 38. P. 185–206.
2. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
3. Farver J. M., Xu Y., Bhadha B. R., Narang S., Lieber E. Ethnic Identity, Acculturation, Parenting Beliefs, and Adolescent Adjustment: A Comparison of Asian Indian and European American Families // *Merrill Palmer Quarterly*. 2007. Vol. 53 (2). P. 184–215.
4. Feldman S. S., Rosenthal D. A. The acculturation of autonomy expectations in Chinese high schoolers residing in two Western nations // *International Journal of Psychology*. 1990. Vol. 25. P. 259–281.
5. Kim Park I. J. Enculturation of Korean American Adolescents within Familial and Cultural Contexts: The Mediating Role of Ethnic Identity // *Family Relations*. 2007. Vol. 56 (4). P. 403–412.
6. Uman Umana-Taylor A. J., Bhanot R., Shin N. Ethnic Identity Formation During Adolescence. The Critical Role of Families // *Journal of Family Issues*. 2006. Vol. 27 (3). P. 390–414.
7. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 187 с.
8. Безрукова О. Н. Ценности родительства: структура, типы, ресурсы // *Социологические исследования*. – 2016. – № 3. – С. 118–127.
9. Бондаренко А. А., Гуркова И. В. *Здравствуй, русский язык!:* учебное пособие для учащихся-иностранцев: начальный этап обучения. – М.: Просвещение, 2002. – 272 с.
10. Брудный А. А. *Психологическая герменевтика: учебное пособие*. – М., 1998. – 336 с.
11. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. – Бендеры, 2000. – 288 с.
12. Гуров В. Н. *Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде*. – М., 2004. – 240 с.
13. Дробижева Л. М. Общероссийская идентичность и уровень межнационального согласия как отражение вектора консолидационных процессов // *Социологические исследования*. – 2017. – № 1. – С. 25–36.

14. Егоров О. В. Гражданская идентичность в условиях современной глобализации: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2015. – 137 с.

15. Кожанов И. В. Гражданская и этническая идентичности личности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=9187> (дата обращения: 25.08.2017).

16. Кутявина Е. Е., Малышева С. К. Разноэтническая семья как среда формирования этнической идентичности личности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2010. – № 2 (18). – С. 47–52.

17. Меллес Ю. А., Николаева Е. А. Типы ошибок в речи инофона // Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга: сборник статей. – СПб.: СПб АППО, 2012. – С. 71–79.

18. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. – М.: Изд-во «Русайнс», 2015. – 160 с.

19. Особенности работы педагогов с детьми мигрантов в образовательных организациях: методические рекомендации для учителей-логопедов. – Петрозаводск: Изд-во: ГАУ ДПО РК Карельский ин-т развития образования, 2014. – 14 с.

20. Мусатова О. В. Задачи психолого-педагогического сопровождения детей в начальной школе в рамках реализации ФГОС НОО // Проблемы и перспективы подготовки педагогов начального образования: коллективная монография / под ред. В. Г. Храпченкова; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т.: Изд-во НГПУ, 2014. – 134 с.

21. Обучение русскому языку как неродному: педагогический опыт Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]: сборник статей. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 120 с. URL: http://window.edu.ru/resource/971/79971/files/spb_inofon1.pdf (дата обращения: 08.10.2017).

22. Подзорова С. В. Образовательные программы для дошкольного, начального общего и основного общего образования: учебное пособие; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 288 с.

23. Подзорова С. В. Модель дошкольного образования для детей, родным языком которых не является русский // Сибирский учитель. – Новосибирск. – 2010. – № 5. – С. 63–67.

24. Подзорова С. В. Построение образовательного процесса в группе с иноязычными детьми на дошкольной ступени // Тенденции развития совре-

менного образования: новый взгляд: сборник научно-методических трудов. – Новосибирск: НИПКиПРО. – 2010. – С. 283–292.

25. Поссель Ю. А. Этническое «Я»: психологический подход // Петербуржцы (Этнонациональные аспекты массового сознания): Социологические очерки; Научно-исследовательский институт комплексных социологических исследований. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 1995. – С. 113–120.

26. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.

27. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17.

28. Программа обучения и развития детей 5-6 лет «Предшкольная пора» / под редакцией Н. Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2011.

29. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи: сб. программ / сост. Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2008.

30. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. – СПб.: Златоуст, 2005. – 276 с.

31. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Русский язык для дошкольников: учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада. – СПб.: Златоуст, 2006. – 320 с.

32. Касенова Н. Н., Мусатова О. В., Подзорова С. В. [и др.] Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов, билингвов и мигрантов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях ФГОС: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]; Новоси�. гос. пед. ун-т.: Кант, 2017. – 92 с. – URL: <https://lib.nspu.ru/views/Library/72875/read.php> (дата обращения: 10.10.2017).

33. Рыжова С. В. Этническая и гражданская идентичность в контексте межэтнической толерантности: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 23.00.02; [Место защиты: Ин-т социологии РАН]. – М., 2008.

34. Сикевич З. В., Безрукова О. Н., Поссель Ю. А. [и др.] Межэтнические семьи как фактор формирования этносоциальной стабильности в российском обществе: презентация исследования // Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость: материалы V Всероссийского социологического конгресса. – М.: РОС, 2016. – С. 4510–4517.

35. Смолина Т. Л. Симптомы культурного шока: обзор и классификация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2012. – №3. – URL: <http://www.psyedu.ru/> (дата обращения: 15.10.2017).
36. Солдатова Г. У., Макачук А. В. Может ли «другой» стать другом?: тренинг по профилактике ксенофобии. – М.: Генезис, 2006.
37. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998.
38. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17.
39. Стефаненко Т. Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17.
40. Султанбаева К. И. Курс лекций по дисциплине «Этнопедагогика и этнопсихология». Абакан, 2010.
41. Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде: учебно-методическое пособие для педагогов-психологов / под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисова. – М.: Изд-во МГППУ, 2013.
42. Гуров В. Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.
43. Хухлаева О. В., Чибисова М. Ю. Работа психолога в многонациональной школе. – М.: Форум, 2011.
44. Цейтлин С. Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: Материалы VII международной научно-практической конференции. – СПб. – 2005. – С. 51–53.
45. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки при освоении русского языка как родного и неродного (иностранного) // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: науково-теоретичний збірник. Вип. 15. – Переяслав-Хмельницький: Изд-во Переяслав-Хмельницкого пед. ун-та. – 2008. – С. 152–155.
46. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность [Электронный источник]. – URL: http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.htm#Глава_1 (дата обращения: 16.11.2017).
47. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

Учебное издание

Авторы:

Касенова Надежда Николаевна

Мусатова Ольга Витальевна

Джурабаева Гулнора Кахрамановна

Кергилова Наталья Викторовна

Орлова Рената Амировна

Подзорова Светлана Владимировна

Ушакова Елена Владимировна

РАБОТА С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Учебно-методическое пособие

Редактор – *И. Ю. Баранов*

Компьютерная верстка – *И. Т. Ильюк*

Подписано в печать 13.01.2020. Формат бумаги 60×84/16.

Печать цифровая. Уч. изд л. 7,3. Усл. печ. л. 11,5. Тираж 300 экз.

Заказ № 1.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Тел.: 8(383)244-06-02, www.rio.nspu.ru

Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»