



1797

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА

МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР
БИЛИНГВАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Материалы II Международного научно-практического семинара
«Лингводидактические и психолого-педагогические
особенности развития детей-билингвов:
диагностика, языковая поддержка и терапия»*

1 ноября 2019 г.

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2019

ББК 81.2-9 + 74.66
Б61

Билингвальное образование: материалы II Международного научно-практического семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия» /А. В. Обласова (авт. сост.). — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования, 2019. — 96 с.
ISBN 978-5-8064-2794-7

В сборник вошли материалы II Международного научно-практического семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия», состоявшегося 1 ноября 2019 г. на базе РГПУ им. А. И. Герцена. Участники конференции — учителя российских полиэтнических школ и русских зарубежных школ дополнительного образования, методисты, преподаватели вузов, психологи, воспитатели билингвальных детских садов — делятся своим опытом работы с детьми-билингвами, рассказывают о результатах своих изысканий в области двуязычия и двуязычного образования, о современных исследованиях в сфере поликультурного образования, межкультурной коммуникации, контрастивной лингводидактики и билингвизма. Книга адресована всем, кто занимается проблемами детского билингвизма, преподаёт русский язык в полиэтнической и билингвальной аудитории.

Издание сборника реализовано при поддержке РФФИ (Проект № 19-013-20133).

ББК 81.2-9 + 74.66

ISBN 978-5-8064-2794-7

© Авторы, 2019
© Лебединский С. В., дизайн обложки, 2019
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Алексинская А. Ю.</i> Определение места кейс-стади в методике обучения иностранным языкам.....	4
<i>Алиева С. А.</i> Типология монологической речи в системе формирования связной русской речи нерусских учащихся.....	9
<i>Артищева Ю. Ю., Тулупова Е. Н.</i> Билингвальное обучение как способ изучения иностранных языков.....	15
<i>Бочкарева Т.А., Данилова А. В.</i> Лингвистические аспекты кумыкско-русского билингвизма в ракурсе логопедических «рисков».....	20
<i>Герасимова И. Г.</i> Особенности формирования межкультурной компетенции при обучении студентов в поликультурной среде.....	25
<i>Гульнова М. В.</i> Знакомство с орнаментами декоративного творчества различных народов в организации творческой деятельности детей в билингвальном дошкольном образовании.....	33
<i>Дагиров М. Ш.</i> К вопросу о сравнительно-типологическом изучении чеченского и немецкого языков.....	41
<i>Железнякова Е. А.</i> Национальная специфика когнитивного процесса в этноориентированном обучении детей русскому языку как неродному.....	47
<i>Ивкина М. И.</i> Языковые и речевые особенности при обучении русскому языку в медийном пространстве.....	53
<i>Кузина Е. А.</i> Значение логопедического сопровождения в жизни ребенка-билингва.....	58
<i>Мусави З. Г.</i> Лингводидактическая поддержка детей-билингвов в рамках институционального обучения в бакинском центре «Мой мир».....	62
<i>Николаева А.-М. Ю.</i> Проектирование билингвальной образовательной развивающей среды в дошкольном образовании.....	67
<i>Облова И. С.</i> Формирование билингвальной коммуникативной компетенции школьников средствами межпредметной интеграции в образовательном процессе.....	70
<i>Павлова Е. В., Саматова Л. М.</i> Специфика создания тестов для билингвов: какие ошибки мы прогнозируем на старте?.....	76
<i>Сергеева О. Е.</i> К вопросу формирования продуктивной речи у детей-билингвов во время интонационной и фонетической работы по русскому языку.....	79
<i>Сишук Ю. М.</i> Оценка удовлетворенности студентов при обучении инженерным дисциплинам на английском языке.....	84
<i>Якунина О. В., Иванченко М. А.</i> Целесообразность обучения второму языку в раннем речевом онтогенезе.....	89

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕСТА КЕЙС-СТАДИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Алексинская Анастасия Юрьевна

Аспирант

Кафедра межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена

Младший научный сотрудник

Межвузовский центр билингвального

и поликультурного образования РГПУ им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

alexnastja2014@gmail.com

Аннотация. Отсутствие общепринятых терминов и неоднозначность их трактовок в методике преподавания может привести к неэффективному внедрению педагогических инноваций. Целью данной статьи является определение места обучения с применением кейсов в современной методике обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному. Для этого в данной статье рассмотрены различия терминов «метод обучения» и «технология обучения» и определены некоторые особенности применения кейсов в преподавании иностранных языков. Отнесение обучения с применением кейсов к методу или технологии обучения позволит правильно расставить приоритеты при организации процесса обучения с применением кейсов на занятиях по иностранным языкам.

Ключевые слова: кейс, кейс-стади, метод обучения, технология обучения, технология обучения «кейс-стади».

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному, появляется все больше новых подходов, методов и приемов. Они возникают в ответ на меняющиеся потребности общества, приоритетами которого сейчас является увеличение эффективности обучения и реализация личностно-ориентированного подхода. Одной из таких педагогических инноваций можно назвать обучение с использованием кейсов. В преподавании права их начали применять еще в 1870-х годах в юридической школе Гарварда, откуда идея была заимствована и адаптирована для других учебных дисциплин [9, p. 58]. В России используют кейсы с 1990-х годов в обучении управленческих кадров, а применять их в обучении иностранным языкам стали относительно недавно. Данное педагогическое явление неоднозначно оценивается исследователями, в научной и методической литературе можно встретить разную терминологию: говоря об использовании кейсов в обучении иностранным языкам одни ученые используют термин «метод обучения», другие — «технология обучения». Целью данной статьи является определение места обучения

с применением кейсов в современном образовательном контексте в рамках методики обучения иностранным языкам.

Соотношение понятий «метод обучения» и «технология обучения» является дискуссионным вопросом, особенно с точки зрения методики преподавания иностранных языков. Сложность в их разграничении вызвана разными причинами. Одной из них является двойственная трактовка «метода обучения» как частнометодического понятия. В широком значении метод рассматривается как направление в обучении [1. с. 137], система взглядов и представлений о том, как должно реализовываться обучение [5. с. 20]. В узкой трактовке о методах говорят как о различных способах обучения видам речевой деятельности и языковым аспектам [1. с. 137].

Технология обучения также рассматривается исследователями двояко: в качестве процедурного воплощения метода или же как системное явление, где методы и приемы являются ее элементами [7. с. 16]. Автор данной статьи вслед за Н. В. Бордовской, Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным придерживается второй точки зрения, закрепляя за технологией более широкое значение, подразумевая, что одна технология может содержать в себе поэтапное описание механизма использования целой совокупности методов обучения.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под технологией обучения понимают «совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [1. С. 313–314]. То есть это рационально организованный процесс обучения, в котором основное внимание уделяется его алгоритмизации, воспроизводимости и эффективности (результативности и экономичности). Исследователи Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина, Н. В. Бордовская подчеркивают, что необходимой характеристикой технологии обучения является ее научная обоснованность.

Термин «технология» пришел в методику из производственной сферы. По мнению Н. В. Бордовской, появление технологий в образовании вызвано необходимостью формализовать процесс применения методов обучения для оптимизации процесса достижения целей обучения [7. с. 12]. Технология дает возможность комплексного прогностического нормирования поведения субъектов образовательного процесса и ситуации обучения, позволяя получить заранее спланированный педагогический результат.

При классификации некоторых педагогических явлений часто возникают сложности с их идентификацией. Так, в научной литературе нет единого мнения, какое место в образовательном контексте занимает обучение с использованием кейсов.

Кейс — это описание ситуации, обладающее рядом особенностей:

- 1) в кейсе через реальные факты и мнения различных заинтересованных сторон представлена реальная или реалистичная ситуация;

2) эта ситуация является проблемной, она требует принятия решения;

3) проблема в кейсе неоднозначна, она подразумевает конфликт интересов, возможность взглянуть на проблему с разных точек зрения;

4) описанная проблема предполагает различные варианты ее решения, для нее отсутствует «правильный» ответ;

5) для описания ситуации характерна неполнота информации для стимулирования проведения дополнительного исследования и создания условий неопределенности;

6) для нее также характерна избыточность информации для развития навыков выделения главного и второстепенного;

7) к тексту сценария часто прикладываются дополнительные аутентичные материалы (статьи, отчеты, интервью и т.д.);

8) за текстом кейса обычно следует группа вопросов для обсуждения;

9) работа с кейсом предполагает особую процедуру.

Для англоязычной литературы характерно использование таких терминов, как «case method», «method case study» [8], [9], [11], [12]. В этих же работах активно используется термин «case study» без уточнения методических характеристик данного понятия. Исторически за рубежом в бизнес-образовании за этим явлением официально закреплено название «case-method» (кейс-метод). Один из его основателей, У. П. Донхэм, декан бизнес-школы Гарварда, организовывал встречи преподавателей для обсуждения методических разработок. В ходе дискуссий он активно пропагандировал применение кейсов в обучении и приобрел, таким образом, много последователей. Тогда способ обучения с использованием кейсов назывался «problem method» (проблемный метод), но на одной из встреч 1921 года в ходе голосования название официально было изменено на «case-method» (кейс-метод) [8. р. 60].

В русской методической и научной литературе среди исследователей нет единого мнения. Одними авторами используются термины кейс-метод, кейсовый метод, метод конкретных ситуаций, метод кейс-стади, метод «case study» [3], [4], [6]. Есть те, кто считает корректным разделять понятия кейс-метод и кейс-технология и использует их в разном контексте [2]. В словарях и в методической литературе по обучению иностранным языкам встречаются термины «технология обучения «case study» [1. с. 315] и «кейс-технология» [7. с. 89].

По мнению автора данной статьи, в методике обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному, об обучении с применением кейсов целесообразно говорить как о технологии обучения. Во-первых, большинство определений (будь это «кейс-метод», «технология обучения «case study» или другие) содержит поэтапное описание того, как необходимо организовать работу с кейсом. На основе анализа зарубежного опыта использования кейсов на

занятиях по иностранному языку, а именно: материалов проекта LCaS (2008), методических разработок S. Launspach и A. Petit (2017), A. Strelchonok и I. Ludviga (2013), [10], [11], [12], помимо подготовительного этапа, связанного с языковой подготовкой, можно выделить следующие этапы непосредственной работы с кейсом на занятии по иностранному языку, в частности, русском языку как иностранному:

- 1) решение организационных вопросов (обсуждение правил и регламента, разделение на группы, распределение ролей);
- 2) чтение кейса, знакомство с дополнительными материалами;
- 3) обсуждение в команде: определение проблем;
- 4) проведение исследования;
- 5) обсуждение в команде: принятие решения;
- 6) подготовка представления решения;
- 7) презентация решения (в устной или письменной форме);
- 8) обсуждение решения с другими командами и преподавателем;
- 9) самооценка и взаимооценка;
- 10) рефлексия по поводу работы над кейсом.

Процесс решения кейса алгоритмизирован и воспроизводим. Он легко адаптируется для эффективного достижения конкретных целей обучения. Важность соблюдения последовательности решения кейса подразумевает не только ознакомление с ней обучающихся, но и специальную подготовку преподавателей (примеры: тренинги для преподавателей Гарварда, проект LCaS). Во-вторых, описание процесса работы с кейсом включает в себя целый комплекс методов обучения и различных видов работ, которые меняются на разных этапах (различные виды чтения; дискуссия, мозговой штурм, ролевая игра, построение mind map; презентация, написание эссе или отчета и другие). Также важной особенностью использования кейсов в преподавании иностранных языков является тот факт, что они требуют проведения специальной подготовительной работы, связанной с развитием необходимых для решения кейса языковых навыков. Главным образом это работа с тематической лексикой и терминами, которые встречаются в кейсах, а также знакомство с речевыми образцами для ведения дискуссии и устной или письменной презентации своих решений. Необходимость организации целого комплекса работ позволяет говорить об использовании кейсов в обучении иностранным языкам как о технологии обучения «кейс-стади».

Поиск места педагогического явления в современном образовательном контексте позволяет определить дальнейшие пути исследования в области его применения. Так, для использования технологии обучения «кейс-стади» в методике преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного, необходимо сфокусироваться на постановке целей обучения, разработке алгоритма действий субъектов процесса обучения и на научном обосновании эффективности применения данной технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Аитбаева, Р. Р. К вопросу о специфике кейс-технологии и кейс-метода в системе образования / Р. Р. Аитбаева // Научный альманах. — 2015. — № 7 (9). — С. 236–239.
3. Айкина, Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов / Т. Ю. Айкина // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2013. — № 1 (129). — С. 58–61.
4. Гладкова, О. Д., Коннова, З. И. «Кейс-стади» при профессиональной иноязычной подготовке специалистов с позиции когнитивного моделирования в образовании / О. Д. Гладкова, З. И. Коннова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2013. — № 3–2. — С. 44–53.
5. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, Л. В. Московкин и др. — М.: Русский язык. Курсы, 2016. — 320 с.
6. Пантыкина Н. И. Использование интерактивных методов обучения при формировании социокультурной профессиональной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 1. С. 186–189.
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Н. В. Бордовская. — М.: КНОРУС, 2010. — 432 с.
8. Bhatia, V. K., Bremner, S. English for business communication // Language Teaching. — 2012. — № 45 (4). — P. 410–445.
9. Garvin, D. A. Making the Case: Professional Education for the World of Practice [Электронный ресурс] // Harvard Magazine. — 2003 — № 107 — P. 56–65. URL: <https://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (дата обращения: 25.09.2019).
10. Launspach, S., Petit, A. Making the case: The case method, motivation, and the teaching of argument // Teaching English in the Two Year College. — 2017. — No 44(4) P. 403–419
11. LCaS — Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. A handbook / Fischer, J., Casey, E., Abrantes, A. M., etc. — Graz: Council of Europe Publishing, 2008. — 68 p.
12. Strelchonok, A., Ludviga, I. The use of case studies in the business English language teaching // Social and Natural Sciences Journal. — 2013. — No7. — P. 144–151.

DETERMINING THE PLACE OF CASE STUDY IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Aleksinskaia Anastasiia Yuryevna

*Junior Researcher the Interuniversity center of bilingual and polycultural education
of Herzen state Pedagogical University of Russia Postgraduate student the Department
of cross-cultural communication of Herzen state Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia
alexnastja2014@gmail.com*

Abstract. In teaching methodology the absence of generally accepted terms and the ambiguity of their interpretations can lead to the ineffective implementation of pedagogical innovations. The aim of this article is to determine the place of case-based learning in modern methodology of teaching foreign languages, in particular, Russian as a foreign language. For this purpose, this article discusses the differences between terms «learning method» and «learning technology» and identifies some features of the case-based teaching of foreign languages. Classification of case study as a learning method or technology will allow to correctly define priorities in the organization of the case-based learning process in foreign language classes.

Keywords: case, case study, learning method, learning technology, learning technology «case-study».

ТИПОЛОГИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ НЕРУССКИХ УЧАЩИХСЯ

Алиева Сацита Адамовна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры МНО,
директор Института педагогики, психологии и дефектологии
Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, РФ
E-mail: sacita.alieva@mail.ru*

Аннотация. Языковое развитие человека происходит на протяжении всей жизни. Однако, по мнению психологов, именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для овладения коммуникативной компетентностью. Целью явилось выявление и теоретико-педагогическое обоснование основных направлений работы по формированию и совершенствованию письменной монологической речи нерусских учащихся, а также создание более продуктивной и эффективной модели интенсивного речевого развития чеченских младших школьников в процессе учебной деятельности. Задачей было изучить и проанализировать методическую литературу по проблеме исследования. Значимость исследования состоит в том, что выводы и результаты данной работы могут быть рекомендованы для использования в учебно-воспитательном процессе начального звена школ с целью улучшения языковой подготовки младших школьников.

Ключевые слова: монологическая речь, языковое развитие, социолингвистический аспект, типы речевого общения.

Проблема типологии речи является неотъемлемой частью теории текста. Типы речи отражают ключевые связи между явлениями действительности и являются необходимым элементом организации текста. Исследователи еще с давних времен начали различать тексты по способам передачи содержащейся в них информации. Еще в античной риторике повествование, описание и рассуждение рассматривались как обобщенные типы содержания, которым свойственны определенные типы оформления.

Вопросы, связанные с классификацией форм речевого общения и форм высказывания, и в дальнейшем занимали многих отечественных и зарубежных лингвистов. В настоящее время проблема типологии монологической речи обрела особую актуальность, чем и обуслов-

лен живой интерес к ней ученых, которые работают в области методики обучения речевому общению, лингвистики, психолингвистики и социальной психологии. Однако следует отметить, что наблюдается отсутствие однозначного выделения способов изложения и единого обозначения функционально-смысловых типов речи (повествования, описания, рассуждения).

Еще в середине 20-х годов Виноградов В. В. назвал данные типы речи композиционно-речевыми формами [1, с. 19].

С тех пор в определение вносились различные дополнения, поправки. Одни авторы называют эту особенность текстов «формами изложения» (Гальперин И. Р.), другие — формами языкового существования (Холодович А. А.), жанрами (Ладыженская Т. А.), третьи — способами изложения (Мотина Е. А.), контекстами, речевыми формами (Зиновьева А. Ф.) [1, с. 27].

На наш взгляд, термином, наиболее точно отражающим сущностные признаки данного явления и занявшим в терминологии лингвистики текста определенное место, является термин «функционально-смысловые типы речи», предложенный Нечаевой О. А. [31].

Типология речи в социолингвистическом аспекте разработана Холодовичем А. А., который и предложил типологию «форм языкового существования», опирающуюся на пять дифференциальных признаков:

- средства выражения речевого акта;
- коммуникативность речевого акта;
- квантификативность;
- ориентированность;
- потенциал речевого акта и контактность.

Предлагая построить типологию речи на основе выделенных признаков, автор полагает, что определенное сочетание данных признаков становится достаточным для выделения определенного типа речи.

Образцом классификации речи на основе психологических критериев является классификация Леонтьева А. А. Автор выделяет три группы таких критериев:

- 1) связанные с внутренней организацией речевой способности;
- 2) связанные с функциональной стороной деятельности и социально-психологическими функциями речи;
- 3) связанные с особенностями языковой организации высказывания в предложении.

И на основе этих критериев автор выделяет свыше 9 типов речи.

Проблема исследования речевого общения с позиции психолингвистики решалась и Бгажноковым Б. Х.

Автор, опираясь на данные социологии, социальной психологии и лингвистики, выделяет четыре типа речевого общения:

- совместный (например, обращение в общественном месте к незнакомому человеку);
- групповой (разговор на работе на производственную тему);

- смысловой (общение влюбленных);
- институционный (общение посредством СМИ).

По мнению автора, такое разграничение ситуаций способствует разграничению мотивов и тематических средств речевого общения. Бжаж-ноков Б. Х. полагает, что тип социальной ситуации придает особое направление психологическому воздействию общающихся, что и определяет особенности используемых при этом языковых средств.

С нашей точки зрения, в исследовании проблемы типологии речи будет достаточно констатации существующих подходов к классификации типов монологической речи. Зиновьева А. Ф. выделяет три «речевые формы»:

1) сообщение (рассказ, воспоминание, сказка), где коммуникативной целью является ответ на вопрос: что произошло в определенных рамках места и времени;

2) описание природы и человека;

3) размышления (изложения, пояснения, рассуждения)» [1, с. 55].

Такие авторы, как Зарубина Н. Д., Кухаренко В. А., Митрофанова О. Д. выделяют четыре типа монологической речи: описание, повествование, рассуждение, доказательство. Кожина М. Н. разграничивает пять типов: описание, повествование, рассуждение, доказательство, обобщение-формулировка. У Гальперина И. Р. встречаются такие «формы изложения», как повествование, описание, размышления автора, диалог (в широком смысле слова). У Акишиной А. А. говорится о двух типах текстов, которые подразделяются на более частные виды. Это тексты-сообщения и эмоционально-воздействующие тексты.

Золотова Г. А. говорит о двух основных коммуникативных типах речи: изобразительном и информативном.

Изобразительные тексты делятся на:

1) изображения-повествования;

2) изображения-описания.

Информативные же делятся на:

1) информативно-повествовательные;

2) информативно-описательные;

3) информативно-логические (если сообщается о фактах);

4) оценочно-квалифицирующие и обобщающе-логические (когда говорится о сообщении мыслей) [2, с. 50].

Несмотря на такие существенные различия в подходах к типологии монологической речи, основой выделения определенного типа речи является информативность монологической речи как основная категория, присущая только тексту. Однако более всесторонней, на наш взгляд, является типология монологической речи в функционально-смысловом аспекте, предложенная Нечаевой О. А. Автор рассматривает как логические и смысловые, так и грамматические особенности выражения функциональных типов речи.

Рассмотрим эту классификацию более подробно.

По мнению автора, главная задача теории типологии речи в логико-смысловом аспекте заключается в «установлении соотношения между способностью человеческого мышления выделить взаимосвязанные явления действительности и выражать эти явления в соответствующих языковых построениях». Понимание автором типологии речи представляет последнюю с точки зрения ее общесмыслового содержания и соответствующего языкового оформления, т.е. устанавливает, какие разновидности речи сформировались в языке для реализации того или иного обобщенного, типизированного смыслового значения на уровне монологического высказывания и в каких языковых формах эти значения выражаются.

Основанием такой позиции автора является следующее утверждение: «Типы речи вычлняются из речевого потока на основе присущего им функционально-смыслового значения и соответствующей структуры, ибо типизированные значения в процессе развития языка закрепились в определенных языковых построениях, которые стали неотъемлемой формой для каждой разновидности речи» [3, с. 29].

Исходя из особенностей человеческого мышления, одним из проявлений которого является способность восприятия действительности в ее одновременных или последовательных явлениях, находящихся в причинно-следственной зависимости, Нечаева О. А. выделяет, соответственно, три модели восприятия человеком объективной действительности:

- мир в статике, воспринимаемый предметно, одновременно;
- мир в динамике, воспринимаемый в движении, во времени;
- мир в причинно-следственных связях.

Поэтому обобщенные мыслительные комплексы, выражающие связи одновременности, последовательности или причинно-следственной зависимости между явлениями, закреплены в типичных структурных моделях в виде монологических типов речи: повествовании, описании и рассуждении. Эти типы и определяются Нечаевой О. А. как минимальные единицы монологической речи.

Монологическое повествование с развивающимися действиями, монологическое описание с перечислением одновременных признаков объекта, монологическое рассуждение с причинно-следственными отношениями характеризуются Нечаевой О. А. не как виды, формы, способы изложения мыслей, а как функционально-смысловые типы речи.

Анализ монологической речи в аспекте диалектической связи языка и мышления позволяет Нечаевой О. А. заключить, что монологическая речь по своему составу неоднородна и выступает в типизированных разновидностях. Такими типами являются описание, повествование и рассуждение [3, с. 31].

Следует заметить, что очень важным в классификации Нечаевой О. А., с нашей точки зрения, является подход к описанию, повествова-

нию и рассуждению как к типизированным разновидностям монологической речи, поскольку проблема классификации форм монологической речи не имеет в настоящее время законченного решения по той причине, что у авторов нет единых критериев и единого подхода к данному вопросу. На наш взгляд, классификация форм монологической речи по функционально-смысловым признакам является для методики развития монологической речи учащихся наиболее приемлемой, поскольку она связана с самой сущностью и назначением языка как средства мышления и коммуникации и позволяет выделить необходимую для обучения этой форме речи минимальную единицу — тип речи (повествование, описание или рассуждение). Тип речи является наиболее универсальной текстовой единицей, так как в нем наиболее точно выражаются такие свойства текста, как смысловое и тематическое единство, структурная завершенность, логичность.

Иными словами, описание, повествование и рассуждение в достаточной мере обладают признаками законченного высказывания, что и позволяет нам считать их минимальными единицами обучения монологической речи, а типологию монологической речи в функционально-смысловом аспекте признать приемлемой для разработки на ее основе системы обучения этой форме речи в письменном варианте.

Выбор функционально-смысловых типов монологической речи в качестве минимальной единицы обучения обусловлен также следующими причинами:

а) описание, повествование и рассуждение являются основными формами экспликации мысли в литературе;

б) данные типы монологической речи наиболее употребительны в учебниках русского языка, русской литературы, родного языка и родной литературы;

в) данные типы речи являются основными формами презентации учебного материала в школе;

г) повествование, рассуждение, описание — типичные универсальные формы коммуникации [4, с. 36].

Необходимо заметить, что на практике не всегда возможно строгое разграничение элементов повествования, описания и рассуждения. Однако, на наш взгляд, специальное обучение умениям употреблять в речи каждый из этих типов в «чистом виде» просто необходимо по той причине, что каждый тип речи имеет свои логико-смысловые, структурные и языковые особенности. И именно обучение им, учитывая трудности, которые испытывают обучаемые (особенно нерусские) при речетворчестве, будет способствовать овладению самыми различными способами мысли на русском языке.

Многоаспектное исследование вопросов методики обучения русскому языку как неродному свидетельствует о том, что приоритетным

направлением этой отрасли методики является развитие связной русской речи нерусских учащихся.

Проблема выявления путей наиболее продуктивного протекания процесса совершенствования связной русской речи билингвов в условиях естественного двуязычия является актуальной для всей системы образования России.

В конечном итоге в обучении формируется, реализуется и действует система владения монологом как средством общения, что в дальнейшем может стать самым важным фактором социализации личности в современной социальной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Апатова Л. И.* Текст как система ориентиров в процессе понимания иноязычной речи на слух // *Лингвистика текста. Материалы научной конференции ЛГПИИЯ им. М. Тореза.* — М., 1974.
2. *Леонтьев А. А.* Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974. — 368с.
3. *Нечаева О. А.* Функционально-смысловые типы речи. — Улан-Удэ, 1974. — 184с.
4. *Эльконин Д. Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. — М.: ИНТОР, 1998. — 112 с.

TYPOLOGY OF MONOLOGICAL SPEECH IN THE SYSTEM OF FORMING CONNECTED RUSSIAN SPEECH OF NON-RUSSIAN STUDENTS

Alieva Sacita Adamovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of DPE,
Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology
Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation
E-mail: sacita.alieva@mail.ru*

Abstract. Human linguistic development takes place throughout life. However, according to psychologists, it is the primary school age that is most favorable for mastering communicative competence. The aim was to identify and theoretical and pedagogical substantiation of the main directions of work on the formation and improvement of the written monologue speech of non-Russian students, as well as the creation of a more productive and effective model of intensive speech development of Chechen elementary students in the learning process. The task was to study and analyze the methodological literature on the research problem. The significance of the study lies in the fact that the conclusions and results of this work can be recommended for use in the educational process of the elementary level of schools in the Chechen Republic in order to improve the language training of younger students.

Keywords: monological speech, linguistic development, sociolinguistic aspect, such as verbal communication.

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Артищева Юлия Юрьевна,
Тулупова Екатерина Николаевна
МОАУ «Гимназия № 8», г. Оренбург, Россия
angel7374@mail.ru*

Аннотация. В контексте билингвального обучения в статье актуализируется вопрос взаимодействия двух иностранных языков: английского как основного и французского как второго иностранного языка, изучаемого обучающимися гимназии. Целью обучения второму иностранному языку является формирование и дальнейшее совершенствование социолингвистических, межкультурных и профессиональных компетенций студентов. Осмысление проблемы изучения двух иностранных языков в новой образовательной парадигме создает предпосылки для перспективных направлений повышения эффективности данного процесса.

Ключевые слова: билингвальное обучение, дети-билингвы, эффективность обучения.

В настоящее время билингвальное обучение является одним из инновационных и перспективных способов изучения иностранных языков. Именно билингвальное обучение дает возможность приобрести компетенции межкультурной коммуникации в многоязычном и многокультурном пространстве. Главную роль играет культурологическая направленность, которая приобщает к способам мышления, поведения, чувствования и иным духовным ценностям различных культур.

Билингвальное обучение помогает понять культурное многообразие, приобщаться к общенациональным ценностям. Путем такого обучения стираются грани между разными этноязыковыми группами, приобретаются дополнительные лингвистические знания. В процессе билингвального обучения происходит взаимовлияние, осознание общего и специфического носителей разных языков и культур. Мышление ребенка формируется во взаимосвязи с языком, двуязычие позволяет понять культуру и снять межнациональные противоречия [1].

Многие психологи утверждают, что при билингвальном обучении происходит перестройка речевых механизмов человека, а также параллельное использование двух языковых систем. Для создания эффективного билингвального обучения необходимо реализовывать определенные задачи:

- закреплять знаковые иноязычные единицы с их эквивалентами в родном языке;
- разрабатывать ситуационные клише иностранного языка;
- не допускать создания ложных связей между лексическими единицами и структурами в двух языках;
- создавать алгоритм переключения с одного языка на другой.

Чтобы реализовать перечисленные задачи необходимо использовать следующие приемы обучения:

— введение иноязычных лексических единиц с учетом их семантических полей;

— систематические упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний в виде их перевода, главным образом с родного языка на иностранный;

— разработка речевых микроситуаций;

— лингвострановедческий комментарий к иноязычным лексическим единицам и словосочетаниям с национальным лексическим фоном.

Под двуязычным обучением понимается такая организация обучения, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Второй язык, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания [7].

Существуют определенные аспекты в обучении второму иностранному языку:

1. Лингвистический аспект, который предусматривает следующие процедуры: анализ соотношения структур и структурных элементов двух иностранных языков, их взаимовлияние и взаимопроникновение на всех уровнях, установление общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе этих языков. Основным методом изучения контактирования языков в этом ключе является сравнительно-сопоставительный.

2. Психологический аспект связан с рассмотрением вопросов о том, как влияет процесс обучения второму иностранному языку на общий интеллектуальный рост и развитие речи, как проявляется единство языка и мышления, какое влияние оказывает родной язык на иноязычное мышление, наличие стойкой мотивации в изучении второго иностранного языка [2].

3. Социальный аспект двуязычия связан с выявлением общих функций каждого из языков, которым пользуется население иноязычных стран. Среди них отметим роль языка как средства общения, обучения, делопроизводства и др. Социальный аспект исследования предполагает определение общественных функций и сфер применения каждого из языков.

4. Педагогический аспект предполагает рассмотрение вопросов методического характера, связанных с формированием обоих иностранных языков, а именно, когда следует начать изучение второго иностранного языка, т.е. когда его изучение является более продуктивным, как лучше изучать второй язык — параллельно с первым или после его усвоения, каковы эффективные пути, методы и приемы его формирования и развития [3].

При глубоком анализе предложенных аспектов билингвизма и адекватном восприятии всех пунктов этих аспектов можно говорить о ре-

шении комплекса задач, стоящих перед обучаемыми в процессе постижения двух иностранных языков, о формировании речевого образа и лингвокультурного содержания, а значит о формировании языкового компонента межкультурной компетентности студентов.

Осмысление проблемы изучения двух иностранных языков в новой образовательной парадигме создает предпосылки для перспективных направлений повышения эффективности данного процесса [4].

Один из главных вопросов, который требует внимания — это преимущества и недостатки билингвального обучения. Данный вопрос волнует родителей при принятии решения отдавать ребенка в билингвальную школу или нет. Родители во многих странах отрицательно относятся к двуязычию, так как считают, что изучение нескольких языков — слишком сложная задача для детей, с которой они могут не справиться. Преимущественно такое суждение идет от старшего поколения, которые боятся инноваций. Также причиной может являться и то, что в прошлое время во многих странах детям запрещали использовать язык по выбору в школе, кроме общепринятого.

Когнитивные исследования в области билингвального обучения начались еще в 1926 году. Пил и Ламберт в 1962 году провели исследование, по результатам которого билингвальные дети намного лучше справились с заданиями, чем монолингвальные дети. Исследования Хана в 2010 году говорят о том, что дети-билингвы более социально благополучны. Однако есть исследования (Эллен Белосток, 2001), которые выявили отрицательный эффект билингвального обучения. В данном исследовании у детей возникли проблемы именно с родным языком. Скорее всего, это связано с тем, что родители сосредоточены на совершенном знании детей двух языков, хотя сами воспитываются в монолингвальной семье [6].

Следует отметить, что преимуществ изучения двух языков больше, чем недостатков. Можно отметить некоторые из них:

1. Знание второго иностранного языка — существенное преимущество.

2. Благодаря изучению нескольких языков происходит более глубокое понимание других стран и культур.

3. Обучение второму языку в раннем возрасте способствует развитию мозга, а именно:

- увеличивает когнитивные способности;
- усиливает концентрацию;
- облегчает изучение третьего языка;
- способствует улучшению ориентации в пространстве;
- улучшает память;
- увеличивает способность творческого использования языка.

Кроме того, двуязычность не оказывает негативного влияния, как считают многие. Чтобы освоить второй язык, необязательно обладать особенными навыками. Практически каждый ребенок, у которого

отсутствуют логопедические проблемы, может без особых усилий выучить второй язык. И чем раньше начнется процесс обучения, тем лучше — в детстве мозг легче запоминает и обрабатывает информацию.

В дополнение существует много языковых преимуществ билингвального обучения. Изучение дополнительного языка заставляет мозг работать. Переключение с одного языка на другой, освоение двойного запаса лексических единиц, грамматики, все это является факторами стимулирования работы мозга. Когда двуязычный ребенок запоминает лексические единицы, он учится сравнивать, анализировать и переводить их с одного языка на другой, осознавая связи между словами двух разных языков и их значениями. Второй язык тренирует и дисциплинирует ум и благодаря этому положительно влияет на развитие мозга двуязычных детей в самом раннем возрасте.

Если ребенок знаком с языком романской группы (испанским, итальянским или французским), он имеет возможность анализировать незнакомые английские слова и получать более высокие оценки во время письменных экзаменов. Многие результаты проведенных исследований говорят о том, что изучение иностранного языка оказывает положительное влияние на успеваемость детей.

Дети-билингвы начинают рано думать аналитически, так как привыкли разбивать слова на составляющие. Результаты исследований показывают, что дети-билингвы лучше различают звуки внутри слова. Эта способность в первую очередь необходима при подготовке к школе, так как умение читать начинается со способности разбивать слова на составляющие их звуки.

Можно констатировать, что дети-билингвы понимают правила языка легче, чем обычные сверстники. Например, двуязычному второкласснику проще будет понять разницу между звучащими приблизительно одинаково, но имеющими разное написание и значение словами, например такими, как «to», «too» и «two», потому что он уже умеет «жонглировать» словами, звуками и смыслами. Понимание правил языка будет очень полезным во время изучения третьего и четвертого языков [5].

На своих уроках мы практикуем билингвальное обучение в преподавании английского и французского языков. Обучающий материал разрабатывается таким образом, чтобы развивать у обучающихся креативное воображение и критическое мышление, активизировать мыслительную деятельность и прививать интерес к изучаемым предметам.

Иностраный язык является не объектом изучения, а средством получения знаний, и в результате получается двойной эффект: одновременно приобретаются новые знания и языковые навыки (такая концепция в истории преподавания иностранных языков не нова. Так называемый «разговорный метод» в XVII–XVIII веках представлял собой в частности предметное обучение). При этом сфера использования это-

го метода простирается от программы-максимум (полное погружение в язык) до последовательного применения иностранного языка как рабочего в небольших группах при обучении отдельным предметам или одному какому-то предмету.

Для организации билингвального обучения предусматриваются отдельные мероприятия, целью которых является интеграция билингвального школьного обучения в российскую систему образования в качестве ее программной составной части. Такая система обучения может быть реализована только в том случае, если поставленные цели учитываются при подготовке преподавательских кадров в педагогических учебных заведениях и если школа будет обеспечена необходимыми учебными материалами, соответствующими требованиям билингвального обучения.

Билингвальное обучение в педагогическом плане может оказаться средством поощрения или, напротив, торможения социокультурного и интеллектуального развития. Многим школьникам не удается довести знание ни одного из языков до уровня «естественного родного языка». Для детей из малоимущих, неполных, неблагополучных семей не редки негативные результаты. В целом, тем не менее, социальный и педагогический эффект такого обучения положителен. Билингвальное обучение — не только средство общения, но и существенное условие понимания личностью этнопсихологических и иных особенностей инокультур. Овладение более чем одним языком оказывает положительное воздействие на учащихся в лингвистическом, культурном и когнитивном отношении, позволяет улучшить условия успешного образования. Учащиеся, осваивающие два языка, поначалу находятся в менее выгодном положении по сравнению со своими одноязычными сверстниками. Но едва начав уверенно говорить на обоих языках, не только догоняют, но и перегоняют их в интеллектуальном развитии.

Таким образом, билингвальное обучение является одним из инновационных методов обучения иностранным языкам, которое имеет больше достоинств, чем недостатков. Билингвальное обучение — сложный процесс, но эффективный. Благодаря данному процессу развивается критическое мышление у детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Джуринский А. Н.* Сравнительное образование. Вызовы XXI века. М.: Прометей, 2014. 440 с.
2. *Иващенко О. А.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов государственной службы по чрезвычайным ситуациям // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 20–23.
3. *Пранцова Г. В., Петрунина О. А.* К вопросу о формировании коммуникативных компетенций бакалавров на основе освоения современных стра-

- тегий чтения и понимания текста // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 139–144.
4. *Сидакова Н. В.* Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16).
 5. *Хейз Сьюзан, Штайнер Наоми.* Иностраный как родной. Помогите вашему ребенку освоить сразу два языка. Манн: Иванов и Фербер, 2015. 224 с.
 6. *Cunningham Una.* Growing up with two children. USA, Canada: Routledge, 2011. 195.
 7. https://studbooks.net/2044734/pedagogika/bilingvalnoe_obuchenie_innovatsionnyh_metodov_obucheniya (10.10.2019).

BILINGUAL EDUCATION IS AS ONE OF THE INNOVATIVE TEACHING METHODS

Artisheva Yuliya Yurevna, Tulupova Ekaterina Nikolaevna
MEAI «Gymnasium № 8», Orenburg, Russia
angel7374@mail.ru

Abstract. The question of interaction of two languages English, as the first, and French, as the second, is actualized in the context of bilingual teaching of students. The aim of the bilingual teaching is forming and further mastering of students' sociolinguistic, intercultural and vocational competences. Problem understanding of bilingual learning in new educational paradigm creates preconditions for promising directions for effective increasing of the process under discussion.

Keywords: bilingual education, bilingual children, learning efficiency.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КУМЫКСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА В РАКУРСЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ «РИСКОВ»

Бочкарева Т. А.,
кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики
Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
tab1161@mail.ru

Данилова А. В.,
магистрант кафедры логопедии и психолингвистики
Саратовский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
ale99460806@yandex.ru

Аннотация. Цель данного исследования — рассмотреть лингвистические аспекты русско-кумыкского билингвизма в ракурсе логопедических «рисков». Задачи: выделить специфические типологические особенности кумыкского языка в сопоставлении с русским и оценить зоны логопедического «риска» в ситуации кумыкско-русского билингвизма. Полученные данные могут быть использованы логопедами в диагностике речевых нарушений, отягощенных билингвизмом, при интерпретации и дифференциации ошибок в устной и письменной речи детей-билингвов с родным кумыкским языком.

Ключевые слова: билингвизм, дети-билингвы, интерференция, логопедия.

Национальный состав России включает более 190 народов и народностей, более 70 из которых относятся к категории коренных. Одной из этих народностей являются кумыки. Их численность составляет немногим более полумиллиона человек, 85 % которых проживают на территории Дагестана. Вопрос национального состава населения в данном случае представляет интерес с чисто языковой точки зрения, поскольку означает значительную распространенность такого явления как национально-русский билингвизм.

Интерес, который проявляют к билингвизму представители различных научных направлений в настоящее время, в значительной мере связан с процессами глобализации, активизацией миграционных потоков, учебными и научными связями между различными странами. Очень интересным является и вопрос изучения самой личности билингва, в которой некоторые специалисты видят уникальную и совершенно самостоятельную коммуникативную систему, давая ей определение как вторичной языковой личности, находящейся в различных социокультурных измерениях и осознающей их специфику.

«Билингвизм традиционно понимается как попеременное использование в устной или письменной формах, в бытовом или официальном общении двух или более языков, которые могут быть развиты в неодинаковой степени» [1, с.190].

Явление билингвизма изучают с позиции лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, социальной психологии и социологии и, конечно, логопедии.

В рамках логопедического подхода билингвизм рассматривается как фактор взаимодействия двух языковых систем, обуславливающий появление специфических речевых ошибок в русском языке. Для детей с речевыми нарушениями фактор билингвизма является отягощающим.

Особенности речи детей-билингвов в логопедическом ракурсе рассматриваются в работах А. Е. Бабаевой, С. С. Бақшихановой, Л. И. Беляковой, Л. С. Выготского, Е. О. Голиковой, В. А. Гончаровой, О. Б. Иншаковой, С. Б. Файед, С. Н. Цейтлин, Н. А. Шовгун и др.

Актуальными в плане диагностики, профилактики и коррекции являются вопросы интерпретации ошибок в речи детей-билингвов, дифференциации интерферентных ошибок и ошибок, обусловленных речевой патологией.

Ситуация массового распространения билингвизма в последние десятилетия во многих странах, в том числе и в России, напрямую связана с миграциями. Это явление можно оценивать как положительно, так и отрицательно, но для логопедии в данном случае более уместен безоценочный подход, рассматривающий только ситуацию речевого развития детей в двуязычных семьях и влияние билингвизма на усвоение русского языка, а также необходимость ограничения языковых нарушений, связанных с двуязычием, от нарушений речи, обусловленных клиническими формами речевых расстройств.

Очевидно, что билингвизм может принимать разные формы, например, в зависимости от типологического сходства и различия систем параллельно усваиваемых языков.

В данной работе рассматриваются зоны логопедического «риска» влияния кумыкского языка на русский. Носители первого компактно проживают в Саратовской области.

Согласно данным Всероссийской переписи населения 2010 г., численность кумыков, проживающих в Саратовской области, составляет 575 человек [4]. В поселке центральной усадьбы совхоза «15 лет Октября» Саратовского района Саратовской области численность носителей кумыкского языка старше 18 лет составляет 40 человек, детей-билингвов школьного возраста — 50 человек, детей-билингвов дошкольного возраста — 12 человек. Этот факт позволяет предположить высокую степень развития билингвизма в данном населенном пункте и необходимость квалифицированной логопедической помощи детям-билингвам. Отметим, что в детском саду и в школе указанного поселения штатных логопедов нет.

Относительно малая изученность данной тематики, наличие в Саратовской области компактно проживающих носителей кумыкского языка, необходимость логопедической помощи детям-билингвам и методической — логопедам и учителям начальных классов делают тему нашего исследования актуальной.

Цель данного исследования: рассмотреть лингвистические аспекты русско-кумыкского билингвизма в ракурсе логопедических «рисков». Задачи: выделить специфические структурные особенности кумыкского языка в сопоставлении с русским и оценить зоны логопедического «риска» в ситуации кумыкско-русского билингвизма.

В отличие от русского кумыкский язык стали фундаментально изучать на всех уровнях сравнительно недавно. Появились работы Н. Э. Гаджихмедова, К. С. Кадыраджиева, Н. Х. Ольмесова, Д. М. Хангишиева по вопросам сравнительного и сравнительно-исторического анализа фонетики, морфологии и других компонентов кумыкского языка.

Кумыкский язык — язык кумыков, который распространен в Дагестане, на севере Чечни и в Моздокском районе Северной Осетии. Носители кумыкского языка в Саратовском районе Саратовской области — выходцы из северных районов Чечни.

Кумыкский язык — живой, один из «шести литературных языков» Дагестана. Язык относится к кыпчакской группе тюркских языков, однако с присутствием в нем определенных черт, характерных для тюркских языков огузской группы как в фонетическом, так и в морфологическом плане.

В самом кумыкском языке выделяются несколько диалектов: хасавюртовский, буйнакский, терский, кайтагский и подгорный, которые, несмотря на некоторые различия в области фонетики, грамматики и лексики, имеют много общего. Объединение этих диалектов как

базы литературного языка стало одним из главных факторов в развитии единого разговорного общенародного кумыкского языка.

Кумыкский и русский языки различаются как с генеалогической, так и с типологической точек зрения: они входят в разные языковые семьи и относятся к разным морфологическим типам.

Русский язык, как известно, входит в восточную группу славянских языков индоевропейской языковой семьи. Кумыкский язык относится к алтайской языковой семье, тюркской подветви, кыпчакской группе, половецко-кыпчакской подгруппе.

С точки зрения языковой системы русский и кумыкский языки также являются принципиально разными, поскольку относятся к разным типам: русский — к флективному типу языков, а кумыкский — к агглютинативному типу.

Известно, что флективный тип характеризуется синтетизмом форм с элементами аналитизма, нестандартностью и неоднозначностью аффиксов, тесной спаянностью морфем: фузией («литьем») и различного рода взаимовлиянием их друг на друга. Для агглютинативного типа характерен аналитизм, стандартность аффиксов, их однозначность и характер соединения морфем, называемый агглютинация («склеивание»), практически отсутствующее взаимовлияние морфем.

В силу системно-структурного расхождения кумыкского и русского языков можно говорить о неизбежности ошибок интерферентного плана в устной и письменной речи детей-билингвов, родной язык которых кумыкский. При наличии речевых проблем у детей они могут стать серьезнымотягощающим фактором речевых нарушений как в устной, так и в письменной речи детей.

Интерференцией принято называть наложение различных элементов (фонетического, лексического, грамматического уровней) одного языка на другой вследствие билингвизма. Если брать более широко, то интерференция представляет собой отклонение от нормы контактирующих языков.

На фонетическом уровне интерферентные ошибки связаны с разными артикуляционными укладами сходных звуков, с наличием специфических звуков в родном языке, отсутствующих в русском и наоборот, разными акцентологическими нормами и т. д.

Рассмотрим некоторые специфические структурные особенности кумыкского языка в сопоставлении с русским для определения возможных проблемных «зон».

Выделим «зоны» наиболее вероятных логопедических рисков применительно к указанным уровням языка на основании языковых различий.

К «проблемным» зонам фонетико-фонетического уровня следует отнести:

1) отсутствие редукции безударных гласных, что переносится на русское произношение;

- 2) отсутствие звука *ы* и его возможная замена на *и* в русском;
 - 3) наличие фарингализованных гласных звуков и фарингализованное произношение русских гласных звуков [а], [у], [о];
 - 4) действие закона сингармонизма, предполагающее наличие в одном слове гласных только одного ряда или подъема;
 - 5) закон гармонии распространяется и на согласные, т.е. либо все согласные в слове твердые, либо все мягкие;
 - 5) закон открытого слога и возможное появление в стечении русских согласных протетических гласных звуков;
 - 6) отсутствие оглушения конечных согласных [з, в, ж];
 - 7) кумыкские согласные [в], [ж], [й], [ф], [х], [ц], [ч], [ш] по артикуляции в значительной степени отличаются от аналогичных согласных русского языка;
 - 8) согласный [й] в кумыкском может быть то твердым, то мягким в зависимости от состава гласных в слове;
 - 9) наличие мягкого знака в кумыкском языке не означает мягкости согласного, и в случае русизмов с непереднерядными гласными и мягким знаком на конце в кумыкском языке произносятся твердые согласные;
 - 8) отсутствие смысловозначительной и грамматической функции кумыкского ударения.
- Отсюда неизбежность интерферентных ошибок в устной, а учитывая и распространенный фонетический принцип письма в кумыкском, и в письменной речи.
- На грамматическом уровне можно выделить следующие особенности:
- 1) отсутствие категория рода, поэтому глагол прошедшего времени, прилагательное, числительное, местоимение, причастие в сочетании с существительными всегда остаются неизменными;
 - 2) специфика падежной системы: помимо 6 падежей, как и в русском, еще имеет местно-временной падеж, который обозначает место или время действия, и исходный падеж, который обозначает исходный пункт удаления, сравнение одного предмета с другим, причину действия, материал из которого сделан предмет и т. д.;
 - 3) отсутствие предлогов, приставок и наличие послелогов, уточняющих значение падежей;
 - 4) наличие только полных форм качественных прилагательных и отсутствие относительных прилагательных;
 - 5) отсутствие степеней сравнения у наречий;
 - 6) отсутствие возвратных местоимений;
 - 8) наличие аналитических форм глаголов прошедшего времени, которые не имеют аналогов в русском языке;
 - 9) в кумыкском языке сказуемое всегда располагается в абсолютном конце предложения, что также является фактором провокации нарушений структуры русских предложений [2, 3].

Итак, вышеперечисленные особенности кумыкского языка, на наш взгляд, необходимо знать логопеду, работающему с детьми-билингвами, родной язык которых кумыкский. Это позволит ему не только диагностировать нарушения, но и на основании понимания механизмов интерференции правильно их отграничивать от возможных речевых нарушений, и следовательно, грамотно выстроить на этой основе систему коррекционной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бочкарева Т. А.* Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. Научный журнал, 2015, № 12. С. 190–195.
2. *Ольмесов Н. Х.* Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков (Фонетика. Морфология). Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2000. 152 с.
3. *Ольмесов Н. Х.* Сопоставительная грамматика кумыкского и русского языков (Фонетика. Имя). Махачкала: Дагучпедгиз, 1982. 86 с.
4. *Уставщикова С. В.* Этнический состав населения Саратовской области, расселение народов (по итогам переписи 2010 года) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Науки о Земле. 2013. С. 43–51.

LINGUISTIC ASPECTS OF KUMYK-RUSSIAN BILINGUALISM FROM THE PERSPECTIVE OF SPEECH THERAPY «RISKS»

Abstract. The purpose of this study is to consider the linguistic aspects of Russian-Kumyk bilingualism from the perspective of speech therapy «risks». Tasks: to highlight the specific features of the Kumyk language in comparison with Russian and evaluate the areas of logopedic «risk» in the case of Kumyk-Russian bilingualism. The obtained data can be used by speech therapists in the diagnosis of speech disorders, weighed down by bilingualism, in interpreting and differentiating errors in the oral and written speech of bilingual children with their native Kumyk language.

Keywords: bilingualism, bilingual children, interference, speech therapy.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Герасимова Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук

Санкт-Петербургский горный университет, доцент

Gerasimova_IG@pers.spmi.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования межкультурной компетенции в вузе в современных условиях поликультурной среды. Описаны ее основные компоненты (стратегии, толерантность, активность) и пути их развития на занятиях по иностранному языку в вузе. В качестве эффективного инструмента предлагается использование межкультурного тренинга.

Ключевые слова: поликультурная среда, межкультурная компетенция, межкультурный тренинг, иностранный язык.

В Горном университете студентов из иностранных государств становится все больше год от года. Растут не только численные показатели набора, но и расширяется география поступающих. Иностранные студенты зачисляются в учебные группы наряду с российскими студентами, и таким образом формируются поликультурные мини-сообщества. Важно, чтобы и российским, и иностранным студентам было комфортно учиться вместе, чтобы они понимали друг друга. Одним из способов достижения этой цели является формирование межкультурной компетенции, в ходе которого происходит знакомство с культурой других народов, при этом сохраняется собственная культурная идентичность. Сформированная межкультурная компетенция является необходимой и профессионально значимой для современного специалиста, поскольку позволяет более успешно решать задачу самореализации в профессиональном поликультурном сообществе [7]. В деле формирования межкультурной компетенции может помочь направленный самоанализ и критическая саморефлексия. На начальной стадии необходима готовность признавать различия между людьми, которая позднее должна развиться в способность к межкультурному пониманию и диалогу. Для этого обучающимся нужно научиться относиться к мультикультурной среде и совместимости как к естественному условию жизни.

В процессе межкультурной коммуникации довольно часто обнаруживаются значительные различия в восприятии одних и тех же ценностей представителями разных культур, поэтому знание культурных ценностей и их интерпретации существенно облегчает коммуникацию. Культурные ценности часто не осознаются людьми, хотя в рамках одной культуры существует согласие по поводу того, что считать правильным и хорошим. Люди редко конкретно формулируют для себя эти ценности, хотя при отступлении от них обычно выражается неодобрение.

Поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Как пишет Г. В. Елизарова, «примером может служить тенденция англоязычных культур использовать преимущественно конструкции активного залога как отражение ценности личной ответственности субъекта и его контроля над окружающей средой» [4, с. 211].

Осознание связи между поведением и культурой также является важным, поскольку при общении с представителями других культур довольно сложно предсказать их поведение, основываясь только на собственных культурных нормах и правилах. Некоторые темы являют-

ся чувствительными в одних странах и игнорируются в других. Так, например, движение #metoo обрело большую известность в некоторых странах своей борьбой с сексуальными домогательствами. В России же это движение не так известно, поскольку тема не получила большого общественного резонанса.

Как известно, каждый человек обладает своим стилем общения, который проявляется во взаимодействии с другими людьми. Стиль общения зависит как от индивидуальных особенностей и личностных черт человека, так и от общепринятых в данной культуре ценностей и норм общения. Так, например, прямой стиль имеет своей целью выражение истинных намерений и поэтому предполагает исключение условностей и недосказанности. Этот стиль характерен, в частности, для американской культуры, в которой принято использовать в общении четкие, ясные и однозначные слова. Знания о имеющихся различиях в стилях общения поможет будущим специалистам более эффективно налаживать деловые контакты с партнерами.

При формировании межкультурной компетенции следует уделять внимание развитию стратегий. Одной из основных характеристик стратегии является ее целенаправленность. В психолого-педагогической литературе принято подразделять стратегии на прямые (стратегии памяти, когнитивные, компенсаторные) и косвенные (эмоциональные, социальные). Прямые означают умение сосредоточиться, планировать свою деятельность и оценивать результаты; эмоциональные понижают беспокойство, служат средством самопоощрения; социальные включают умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать. В структуре межкультурной компетенции можно выделить оба типа стратегий. Так, к прямым относятся рефлексия и достижение результата, а к косвенным — адаптивность. Развитие рефлексии — важный процесс в условиях поликультурного общества, поскольку рефлексия является источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления. Существует личностная рефлексия, направленная на себя, и коммуникативная, направленная на понимание другого. Коммуникативная рефлексия близка понятию эмпатии, поскольку с ее помощью возможно понять чувства, желания, действия другого.

Использование стратегии достижения результата необходимо в профессиональном межкультурном общении, поскольку подразумевает постановку цели и разработку путей ее достижения. Достижение результата может происходить как в ходе выполнения запланированных действий при помощи имеющихся вспомогательных средств, так и в ходе эвристичной деятельности, т.е. результат достигается при помощи творчества, изобретательности.

Адаптивность к новым условиям, другой культуре является необходимой для успешной деятельности в условиях межкультурного общения. На занятиях невозможно создать абсолютно реалистичную

обстановку другой культуры, равно как и предугадать все новые условия, в которых студентам придется адаптироваться. И тем больше внимания, на наш взгляд, необходимо уделять развитию этой стратегии, что возможно осуществить при помощи «проигрывания» различных ситуаций.

При формировании межкультурной компетенции большую роль играют установки, то есть «готовность к определенной активности, зависящая от наличия потребностей и объективной ситуации ее удовлетворения» [1, с. 380]. К установкам мы относим толерантность, активность и непрерывность образования. Поликультурное образование, формирующее в том числе толерантность, «выступает и как условие успешного развития современного общества, и как социальный заказ системе образования» [3, с. 65].

Толерантность — необходимое условие для формирования межкультурной компетенции. Понятие «толерантность» широко вошло в отечественную науку сравнительно недавно. Его этимология восходит к латинскому глаголу *tolero* — нести, держать, терпеть, который применялся в тех случаях, когда было необходимо нести, держать в руках какую-либо вещь. При этом подразумевалось, что для держания и переноса этой вещи человек должен прилагать определенные усилия, страдать и терпеть. Широкое распространение термин «толерантность» получил в его английской интерпретации (*tolerance*), где наряду с терпимостью он стал означать также допущение.

Как отмечает А. П. Садохин, категория «толерантность» в современном понимании имеет широкий разброс трактовок и интерпретаций. В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является термин «терпимость», что в обыденном употреблении означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей» [8, с. 239]. В таком понимании толерантность не является синонимом терпения или терпеливости. Как отмечает В. А. Тишков, «если терпение выражает чаще всего чувство или действие со стороны испытывающего боль, насилие или другие формы негативного воздействия, то терпимость заключает в себе уважение или признание равенства других и отказ от доминирования или насилия» [9, с. 12].

Под толерантностью мы понимаем основанную на уважении устойчивость человека к отличным от собственных культурных образцов идеям, мнениям, образцам поведения.

В структуре межкультурной компетенции активность — одна из основных установок, поскольку является важнейшей чертой личности человека, проявляющейся в энергичной деятельности. Активность — это условие реализации себя как личности. Важность активности закреплена в дидактических принципах, где принцип активности предусматривает активное усвоение знаний, формирование речевых навыков и умений, а также активное участие обучаемых в занятиях [1, с. 15].

В условиях вузовской среды основным воплощением активности является готовность вступать в общение. Это обусловлено тем, что зачастую многие студенты в ситуациях профессионального общения занимают пассивную позицию. Это происходит по разным причинам — боязнь ошибки, психологический барьер и др. Поэтому важно поощрять активные действия студентов на занятиях, мотивировать активное поведение, которое в совокупности с профессионализмом является залогом достижения успеха.

Одной из наиболее эффективных, на наш взгляд, форм обучения, направленной на формирование межкультурной компетенции, является тренинг. При использовании тренинга знания перестают быть готовым продуктом, передаваемый ведущим, а возникают в результате совместной активной деятельности всей группы. Это динамический процесс, а основная задача преподавателя — это умело направлять ход обучения, стараясь при этом не доминировать. Особенностью тренинга является то, что «новые знания о себе, окружающих и социальных процессах возникают из совокупности личных жизненных опытов, впечатлений, восприятий, актуальных реакций самих участников тренинга» [6, с. 5].

В настоящее время роль тренинга в формировании компетенций оценивается неоднозначно. С одной стороны, мы можем определить тренинг как комплекс мероприятий по развитию умений и формированию тех навыков, которые не были обеспечены базовой системой образования. Примером могут служить интенсивные курсы иностранного языка, целью которых является формирование коммуникативных умений на базе уже полученных знаний. С другой стороны, тренинг можно рассматривать как переосмысление уже имеющегося опыта, расширение знаний, что способствует более компетентному взаимодействию с окружающим миром. В этом случае участники овладевают новыми, более совершенными способами работы со своим опытом.

Что касается межкультурного тренинга, то многие транснациональные компании, как справедливо отмечает Х. Фицнер, давно осознали и на собственном опыте убедились в полезности межкультурных тренингов и регулярно их проводят, чтобы избежать таких негативных проявлений и проблем в ходе культурной адаптации к новым условиям, как:

- конфронтация с чувствами отчуждения и доверительности;
- личная растерянность, которая может колебаться от симпатии до враждебности;
- неуверенность в собственной идентичности (личности) из-за непонимания;
- поиск ориентации у других, что быстро приводит к отграничиванию и обесцениванию других («чужаки»);
- взятие под сомнение собственной компетенции;

— потребность в подтверждении собственной идентичности (личности) с ее культуральными атрибутами (признаками) и социальной защищенностью, без угрозы от «чужаков» [10, с. 30].

Что касается студентов, то при поступлении в институт они также попадают в новую среду — в высшее техническое учебное заведение. Хотя культура и язык новой среды не являются чужими, студенты (особенно иногородние) часто сталкиваются с вышеперечисленными проблемами. Нам кажется правомерным и обоснованным обращение к этому опыту студентов, т. к. в одной группе зачастую учатся студенты не только из разных уголков нашей страны, но и различных вероисповеданий, этнических групп. Поскольку использование собственного опыта в учебном процессе всегда более эффективно, чем чужого, то им необходимо воспользоваться для оптимизации обучения иностранному языку и формирования межкультурной компетенции.

Подчеркнем, что межкультурный тренинг нацелен на приобретение практических поведенческих навыков, необходимых для эффективного общения и взаимодействия в разных культурах. В ходе тренинга происходит моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия, что позволяет студентам познакомиться с социокультурными особенностями, возникающими в процессе межкультурной коммуникации. Существует несколько типов тренингов в зависимости от структуры. Так, Р. Брислин выделяет следующие типы тренингов:

1) Информационные. Тренинги данного типа представляют собой групповые обсуждения после предоставления различного материала о стране, как, например, экономическое положение, условия жизни, стили принятия решений, климат и т. д.

2) Атрибутивные тренинги акцентируют внимание на объяснении поведения носителей культуры с точки зрения представителей другой культуры и предполагают знакомить участников тренинга с атрибутами, использующимися в изучаемой культуре, и объяснить причины этих явлений.

3) Тренинги культурной осведомленности предполагают более глубокое изучение и осознание своей культуры, чтобы при знакомстве с ценностями и нормами другой культуры уметь выявлять культурные различия.

4) Тренинги, основанные на когнитивно-поведенческой модификации, ставят задачей предоставление помощи в адаптации к чужой культуре, и особенности иноязычной культуры рассматриваются сквозь призму приспособления к ним.

5) Эмпирические тренинги направлены на максимальное погружение в изучаемую культуру и получение опыта внутри культуры или ситуации ее функциональной имитации.

6) Тренинги взаимодействия. Этот тип основан на активном взаимодействии с представителями изучаемой культуры или людьми, ко-

торые хорошо знают и отлично ориентируются в данной культуре и могут поделиться собственным опытом и наблюдениями [11, с. 47].

В условиях вуза наиболее оптимальными представляются информационный и эмпирический типы тренинга. Выбор обусловлен целым рядом факторов, такими как:

— цель изучения иностранного языка в вузе (формирование иноязычной коммуникативной компетенции для профессионального общения);

— условия обучения (три академических часа в неделю на первом курсе и два на втором) в техническом вузе;

— доступность такой формы организации обучения.

Основные задачи, решаемые в ходе тренинга, — создание комфортного психологического климата на занятиях, актуализация культурного и эмоционального опыта студентов, повышение мотивации к изучению профессионально ориентированного английского языка, а также развитие стратегий (достижение результата, рефлексия, адаптивность к новым ситуациям) и формирование установок (открытость, толерантность, активность, отказ от предубеждений). Поставленные задачи решаются при помощи таких заданий, как введение понятия «культура компании» и ее особенности в разных странах и учреждениях (в т. ч. в стенах родного вуза), сравнение специфики деятельности компаний разных стран одной отрасли, заданий на выявление культурных ценностей в пословицах разных стран, сравнение собственного опыта общения с иностранцами с опытом одногруппников и др., а также заданий на развитие рефлексии.

В ходе обучения мы стараемся выделить ситуации общения, с которыми столкнутся студенты и научить действовать в рамках этих ситуаций (описать ситуации). Однако, невозможно предугадать и отработать все возможные ситуации, поэтому на помощь приходят компенсаторные стратегии. Некоторые исследователи (J. A. van Ek, J. L. M. Trim) считают их исключительно важными и включают в структуру стратегической компетенции, входящей в состав коммуникативной компетенции [12]. Стратегическая компетенция позволяет компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [2, с. 430]. Примерами компенсаторных стратегий являются использование догадки, синонимов, невербальных средств, упрощений. Мы разделяем точку зрения Н. А. Зинкевич о том, что на занятиях невозможно рассмотреть и отработать все ситуации межкультурного общения. Однако использование материала и заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции, «способствует воспитанию толерантности, уважению к «инаковости», осознанию необходимости изучения не только языка, но и культуры» [5, с. 590].

Подводя итог, необходимо отметить, что высшее образование сегодня — это не только получение квалификации по определенной спе-

циальности, но и подготовка к жизни в поликультурном обществе. Социализация подразумевает развитие умений вести поликультурный диалог и формирование межкультурной компетенции. Существенный вклад в этот процесс может внести оптимально организованная работа на занятиях по иностранному языку. Язык, культура и профессия бесконечны в своем разнообразии, поэтому невозможно изучить и познать их до конца. Однако, стремление к совершенству необходимо, поскольку язык, культура и профессия не являются чем-то застывшим и неизменным, что можно выучить раз и навсегда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб: «Златоуст», 1999. — 472с.
2. *Виноградова Е. В.* Межкультурная компетенция как базовый компонент профессиональной компетентности будущего переводчика // Модернизация российского общества: стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: материалы XX Всероссийской научной конференции (национальной с международным участием). ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики». 2019. С. 429–433.
3. *Демисенова Ш. С.* Особенности поликультурного образования студентов педагогических вузов // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова, том 14, 2008. С. 64–66. <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-polikulturnogo-obrazovaniya-studentov-pedagogicheskikh-vuzov> (дата обращения 06.09.2019)
4. *Елизарова, Г. В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... доктора пед. наук/ Г. В. Елизарова; Росс. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена СПб, 2001. — 371с.
5. *Зинкевич Н. А.* Кросс-культурный компонент в курсе английского языка для магистрантов-менеджеров. — Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике. Сборник научных трудов. М.: издательство «МГИМО-Университет». Том 1. 2017. С. 588–592.
6. *Кипнис, М.* Тренинг межкультурных отношений. Часть 1. — М.: Ось-89, 2006. — 112с.
7. *Пыхина Н. В.* Поликультурное воспитание студентов вуза // Международный научно-исследовательский журнал. Апрель 2016, педагогические науки. Выпуск: № 4 (46) Часть 3. С. 100–102. Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/polikulturnoe-vospitanie-studentov-vuza/> (дата обращения 06.09.2019)
8. *Садохин, А. П.* Межкультурная коммуникация (учебное пособие). — М.: Альфа-М Инфра-М, 2004. — 288с.
9. *Тышков, В. А.* Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах // Толерантность и культурная традиция. М., 2002.
10. *Фицнер, Хайке.* Межкультурный менеджмент: Германия — Россия // Протокол и этикет, 2005, № 2. — С.29–33.
11. *Brislin, R. W., Landis D.* Handbook of intercultural Training. Vol.1 New York: Pergamon Press, 1983, pp. 36–60.
12. *Ek J. A. van & Trim, J. L. M.* Waystage 1990 [Текст] / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. — Council of Europe Press, 1991.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE UNIVERSITY MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Gerasimova Irina Gennadyevna

Candidate of Pedagogic sciences, Associate Professor

Saint-Petersburg Mining University

Gerasimova_IG@pers.spmi.ru

Abstract. The paper reveals the importance of intercultural competence for university students. Main features of intercultural competence (strategies, tolerance, proactive attitude) as well as ways to develop in university conditions are described. Intercultural training is suggested as an effective tool to reach the goal.

Keywords: multicultural environment, intercultural competence, intercultural training, foreign language

ЗНАКОМСТВО С ОРНАМЕНТАМИ ДЕКОРАТИВНОГО ТВОРЧЕСТВА РАЗЛИЧНЫХ НАРОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гульнова Мария Викторовна

Преподаватель English Nursery and Primary School

Москва

m.gulnova@englishnursery.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика знакомства детей с орнаментом как средством развития детского художественного творчества, а также знакомства дошкольников с декоративным творчеством народов.

Ключевые слова: декоративное искусство, художественная деятельность, формирование представлений о культуре народов.

Большую возможность для раскрытия творческого потенциала детей содержит в себе изобразительное творчество, включающее такие виды деятельности, как рисование, лепку и аппликацию, конструирование. Изобразительное творчество позволяет ребенку через образы отразить свои впечатления об окружающем мире, выразить свое отношение к нему. И эти образы тем богаче, чем разнообразнее будет материал, стимулирующий их собственное творчество.

Декоративное искусство наиболее близко и понятно детям. Вопрос развития декоративного творчества в теории дошкольного воспитания освещен достаточно широко. Однако остаются аспекты, которым на сегодняшний момент не уделяется должного внимания. Таким аспектом является использование орнаментики различных культур, которая может выступать активным средством, стимулирующим развитие детского декоративного творчества, с одной стороны и способствовать освоению культурологического материала — с другой.

Аппликации по мотивам народного орнамента при их воспроизведении детьми дошкольного возраста положительно воздействуют на

развитие художественных способностей детей, воспитывают интерес к народному искусству. Художественные способности формируются во взаимосвязи обучения детей умению видеть, понимать и оценивать прекрасное в жизни, искусстве и творчески перерабатывать воспринятое в рисунке или аппликации, по-своему отображая уровень приобретённых знаний, умений и навыков, развитие чувства линии, ритма, симметрии и гармонии. Произведения народного орнаментального творчества представляют ценный наглядный материал в воспитательно-образовательном процессе детского сада. Воспитатель знакомит каждого ребёнка с лучшими образцами народного орнамента, проводит экскурсии в музей, беседует с детьми об искусстве того или иного народа, связывая всё это с необходимостью решения основных задач эстетического, трудового и интернационального воспитания. Полученные знания и умения дошкольники учатся активно применять на занятиях по аппликации, рисованию, в самостоятельной художественной и оформительской деятельности.

Проведение учебно-воспитательной работы по аппликации на материале народного орнамента предполагает поэтапную организацию разных форм деятельности воспитателя и детей:

— изучение теоретических вопросов и ознакомление со спецификой народных аппликационных образцов в искусстве разных народов;

— отбор учебного материала по орнаментальному искусству определённого народа, исходя из необходимости учёта дидактического принципа — от близкого к далёкому — в плане первоначального ознакомления дошкольников с наиболее близким искусством своего народа, затем других национальностей, проживающих в данной местности (постепенно расширить область изучения);

— овладение последовательностью проведения занятий по ознакомлению с образцами народного творчества и по отображению мотивов народных орнаментов в аппликациях;

— выбор путей применения полученных знаний, умений и навыков по аппликации в других видах и формах деятельности.

Знакомить детей с народным искусством можно по литературным источникам, музейным коллекциям, посредством посещения выставок, просмотра слайдов и т. д.

Рассматривание изделий, рассказ педагога или просмотр фильма содействует лучшему запоминанию и закреплению знаний. Большое значение в этом принадлежит рассказу педагога.

В ознакомлении с народным искусством большое значение имеют детские книги, рассказывающие о жизни разных народов, об особенностях природы в разных районах, воспевающие мужество и любовь народа к Родине. Это ярко выражено в сказках, песнях, стихах, прибаутках. Они прославляют добро и добрые дела, учат храбрости, взаимопомощи. Правильный отбор книг, чтение и рассматривание их иллюстраций являются важным средством воспитания интереса к искусству, обычаям народов.

Анализ образцов национальных изделий, чтение и рассмотрение иллюстративного материала способствуют запоминанию детьми очертаний народного орнамента, его композиционного строя и колорита, используемых в традиционном оформлении различных предметов быта, одежды, обуви, головных уборов [2, с 99].

В качестве методических рекомендаций была разработана расширенная серия занятий по данной теме. Раскрывая особенности серии занятий, следует остановиться на трех этапах развития декоративно-творчества, важных для формирования стилизованного образа.

Первый этап строится на предупреждении или разрушении сложившихся и заимствованных стереотипов в области стилизации.

Второй этап характеризуется открытием ребенком специфики орнаментики, а также ее символической роли; осмысленным восприятием элементов орнамента в различных произведениях декоративно-прикладного искусства; творческим использованием их при создании стилизованных образов.

Третий этап представляет собой определение индивидуальных художественно-изобразительных предпочтений и создание собственного стилизованного языка.

Методика формирования стилизованного образа в процессе ознакомления с орнаментом.

Цель — определение педагогических условий формирования стилизованного образа в процессе ознакомления с орнаментом.

Задачи:

1. Вызвать интерес детей к изучению различных орнаментов, сформировать представление о специфике орнамента в народном творчестве.
2. Разработать и апробировать серию экспериментальных занятий, направленную на формирование стилизованного образа в процессе ознакомления с орнаментом.

Для реализации серии экспериментальных занятий использовались разные формы организации педагогического процесса. Одной из таких форм были занятия-беседы. С их помощью мы начали знакомить дошкольников с орнаментом. Владея разными формами отображения действительности (реалистичное, стилизованное, абстрактное) ребенок обогащает свой изобразительный опыт.

Беседы проходили в форме занятий-экскурсий. С этой целью были показаны виды орнамента. Для рассматривания орнамента мы составили альбом «Орнамент всех времён и народов», в котором были представлены орнаменты разных эпох: Античность, искусство Азии, Византийское искусство, Западное искусство, Средние века, Эпоха Возрождения, XVI–XVII века.

Нужно отметить, что детям, участвовавшим в эксперименте, очень понравились красочные иллюстрации, представленные в этом альбоме. Их внимание привлекли орнаменты искусства Средних веков и Китайская орнаментика.

После того, как детям был задан вопрос «Почему они выделили именно эти орнаменты?» Дети ответили просто «Очень красиво!»

В Китайском искусстве детям понравились иллюстрации вышивки и декоративной росписи, живописные и позолоченные орнаментальные мотивы.

Занятие «Пасхальные яйца» (рисование)

Задачи:

1. Продолжить знакомство детей с искусством миниатюры на яйце (славянскими писанками).

2. Уточнить представление о композиции и элементах декора.

3. Воспитывать интерес к народному искусству.

Предварительная работа:

Рассматривание писанок или высокохудожественных изображений. Игра в мини-музей писанок. Беседа о том, что в разных видах декоративно-прикладного искусства часто встречаются одинаковые элементы декора.

Материалы, инструменты, оборудование:

Писанки или их изображение, таблица «Писанки», альбом для детского художественного творчества «Писанки» (автор И. А. Лыкова).

Формы для декоративной росписи, кисти, краски гуашевые, банки с водой, салфетки.

Содержание работы:

Детям были показаны писанки и проведена беседа для уточнения и обогащения представления о таком необычном виде декоративно-прикладного искусства.

Беседа:

Сегодня мы с вами отправимся в уникальный мини-музей «Писанки», где вы не только познакомитесь с историей и особенностями древнего искусства, но и сами сможете заниматься творчеством по его мотивам. Писанки — одна из наиболее ярких страниц славянского декоративного искусства. Это мастерство миниатюрной росписи на поверхности яйца — настоящего (куриного, утиного), деревянного, керамического или даже металлического.

Произведения декоративно-прикладного искусства всегда «говорят» на особом — декоративном — языке. Понять их язык не так уж сложно. Для этого нужно научиться внимательно, всматриваться в орнамент изделия: отдельные элементы узора, их сочетание и колорит. Давайте попробуем это сделать вместе.

Здесь вы видите элементы, которые чаще всего встречаются на писанках.

1) космические элементы — солнце в виде точки, круга, круга с точками и завитками, которые в отдельном исполнении могут носить название бараньих рожек, круторогов или бесконечников; звёзды разной формы с разным количеством лучей;

2) бесконечники — оригинальный декоративный мотив, похожий на восьмёрку, который символизирует бесконечность жизни и вечное возрождение природы;

3) воздушные элементы — дождевики, снежинки, молния, радуга;

4) растительные элементы — листок, трилистник, ветка, бутон, цветок;

5) зооморфные (т.е. изображение животных) — утки, петухи, орлы, кони, олени, бараны (или только рожки)...

Орнаментальные схемы (сетки).

Каждую писанку системой условных линий можно разделить на части.

Орнамент писанки имеет такое строение, что со всех сторон виден ритмичный узор. Элементы размещаются внутри участков или на пересечении линий. На основе орнаментальных сеток можно создать множество композиций.

После беседы детям было предложено взять по картонной заготовке «яйца» и оформить его красивым узором.

Анализ занятия:

При росписи шаблонов пасхальных яиц дети использовали элементы наиболее понравившегося узора (растительный орнамент). Цвета выбирали яркие. Некоторым детям было тяжело при выполнении работы. Даня долго не мог приступить к работе, но после индивидуального объяснения и показа приступил к работе. Но в цветовой гамме его работы преобладал чёрный цвет.

Некоторым детям тяжело давалось изображение лепестков цветков и линии стебельков волнообразной формы.

Занятие «Греческие кубки и амфоры» (оформление силуэтов) (рисование)

Задачи:

1. Вызвать интерес к оформлению силуэтов посуды по мотивам греческой керамики.

2. Показать особенности антропоморфного орнамента (контурные рисунки спортсменов, воинов, танцовщиц в профиль) и учить создавать его двумя способами: путём процарапывания на глиняной пластине и в виде контурного рисунка на бумаге.

3. Воспитывать художественный вкус, интерес к народному искусству.

Предварительная работа:

Изготовление силуэтов греческой посуды — амфор, ваз, кубков, кувшинов.

Материалы, инструменты, оборудование:

У детей: силуэты греческой посуды, вырезанные с помощью шаблонов из бумаги, фломастеры или гелевые ручки, пластилин, простые карандаши; полоски бумаги белого цвета для рисования традиционно геометрического греческого орнамента («меандра»).

Содержание занятия:

Детям были показаны фотографии, рисунки греческих сосудов с изображёнными на них спортсменами или воинами. Дети внимательно их рассматривали. Далее следовало пояснение, что на древнегреческих керамических сосудах можно увидеть орнаменты из фигурок людей или бытовые сцены. Как и в любом другом орнаменте, все фигурки похожи одна на другую, они размещаются по кругу — по всему сосуду. Если покрутить вазу или, если она очень большая, обойти вокруг, везде можно увидеть один и тот же орнамент — будто спортсмены бегут друг за другом как в хороводе (это называется, круговой или кольцевой орнамент, у которого нет ни начала, ни конца). Ещё одна особенность фигурок в том, что они контурные (будто прозрачные), часто вообще не раскрашены, или же залиты одним цветом, будто вырезаны из бумаги.

Детям было предложено внимательно рассмотреть, как оформлены греческие вазы. Дети обводили пальчиком (в воздухе) фигурки спортсменов или воинов. После этого они сами рисовали фигурки спортсменов или воинов фломастером (гелевой ручкой) на бумажном силуэте, передавая особенности орнамента (повторение одних и тех же изображений).

Затем дошкольники внимательно рассматривали геометрический узор, которым впоследствии украшали вазы. Детям пояснялось, что это самый любимый греками геометрический орнамент, который так и называется — «греческий меандр». И, что такие орнаменты можно увидеть в Греции на любых произведениях искусства и на разных бытовых вещах (на посуде, одежде, домах и т. д.). Вспомнили вместе с детьми, как они учились рисовать такие «завитки» на занятии по математике. Далее предложили верхнюю и нижнюю часть сосудов украсить такими завитками — геометрическими орнаментами, нарисовав их от руки.

Анализ занятия:

Анализируя проведённое занятие, можно сделать вывод, что детям очень сложно было в своих работах использовать варианты антропоморфных орнаментов. У них не получались ни контуры человека, ни характер движения. Контуры у детей получались разными по размеру и внешнему виду. Поэтому только трое детей (Маша, Саша и Алёна) из всей группы смогли изобразить человечков. Но и у них вышло это довольно неумело. Фигурки не были прорисованы по всей поверхности «сосуда».

Зато все дети группы очень активно выводили геометрический орнамент, так как он легче давался в исполнении и был им хорошо знаком.

Занятие «Многоликий колобок»

Цель данного занятия заключается в том, чтобы дети не только смогли использовать различные элементы орнамента при создании

собственных стилизованных образов, но и научились передавать в рисунке содержание литературных произведений, характеры литературных героев. Для этого были разработаны дидактические пособия, позволяющие рассмотреть возможности использования орнаментики при создании стилизованного образа литературного героя.

Занятие посвящено созданию стилизованного образа колобка по мотивам русской народной сказки. Процесс изображения был организован в игровой форме с применением фланелеграфа, на котором выставлялись герои сказки. Детям необходимо было придумать такие ситуации с героями, чтобы колобок мог проявить разные эмоции. После этого дети, проанализировав возможности стилизации, приступили к созданию собственных образов колобка.

Анализ детских работ показал, что получившиеся работы, можно разделить на две группы. К первой относятся те, в которых наличествует стилизованность, но передать характер героя им не вполне удалось. Вторую группу составляют рисунки, в которых дети попытались комбинировать различные элементы орнаментов, но при этом они забывали о стилизации. Из этого можно сделать вывод, что в процессе рисования дети увлекаются каким-то одним компонентом.

Занятие «Игрушки»

В ходе второго занятия дети создавали стилизованные образы игрушек по мотивам сборника стихов А. Л. Барто «Игрушки». В процессе рисования многие дошкольники попросили цветные карандаши, так как, по их мнению, цвет помогает изобразить более интересным способом героев стихов. Это еще раз подтверждает предположение, что ранее дети не уделяли внимание глубокому изучению выразительных средств декоративного искусства (точке, линии, штриху и т. д.) и поэтому для них является сложным вычленение структуры того или иного образа.

Положительным моментом является то, что дошкольники даже при условии применения обычного графитного карандаша теперь пытаются закрыть всю поверхность листа, используя разнонаправленную штриховку, добиваясь целостности стилизованного образа. Композиция уже находится на достаточно высоком уровне.

Занятие «Муха Цокотуха»

В ходе занятия «Муха Цокотуха» дети уже в большем количестве применяли цвет для стилизации, но при этом стремились не просто закрасивать, как это было ранее (до эксперимента), а применяли элементы орнаментов, добиваясь индивидуализации отражаемых персонажей. Так, Настя при передаче земли использовала горизонтальную штриховку, а небо показала отрывистыми горизонтальными линиями. В изображении наряда главной героини она использовала точки и волнистые линии, создавая тем самым некую текстуру.

Другим примером служит рисунок Вани, в котором при нарушенной композиции обнаруживается попытка передачи с помощью геометри-

ческих форм характер движения героя. В целом в работах заметен прогресс.

Характеризуя сами образы, важно отметить, что дошкольники стремились передавать фактуру и характер персонажей через элементы орнаментов.

Данные занятия позволяют сформировать у детей навыки использования цвета, формы, выстраивать композицию, различные художественные техники.

Изучение и работа с орнаментами декоративного искусства разных народов формируют у ребенка способность выделять геометрический орнамент, растительный орнамент, способность выделять зооморфный и антропоморфный орнаменты, умение классифицировать орнаменты по цвету, по типам композиции (в круге, квадрате, прямоугольнике и т. д.), способность выделять орнаменты, в которых четко выделяется определенный ритм.

Орнамент обладает уникальной способностью синтезировать различные виды деятельности ребенка-дошкольника (преобразовательной, познавательной, коммуникативной и ценностно-ориентационной), что подтверждает предположение о доступности его элементов детям старшего дошкольного возраста.

Нерешенный комплекс вопросов, связанных с определением условий более эффективного развития декоративного творчества детей повлиял на разработку серии экспериментальных занятий, направленной на усвоение детьми старшего дошкольного возраста традиций орнаментов различных эпох и создание на их основе собственных стилизованных образов.

В качестве средств использовался разнохарактерный материал, включающий: образцы орнаментов, разноуровневые педагогические эскизы, детские работы, разнообразие видов ТСО. Освоение специфики орнаментики основано, прежде всего, на использовании разнообразных форм ориентировочных действий, оформленных в виде опорных схем, таблиц и макетов.

Результаты работы свидетельствуют о том, что на формирование стилизованного образа у детей старшего дошкольного возраста под влиянием орнамента влияют следующие педагогические условия: приоритетное внимание следует уделять накоплению первоначальных представлений детей о природе (деревьях, цветах, траве и др.) и характерных особенностях их изображения; включать в педагогический процесс разнообразные игры, игровые ситуации; разработать серию экспериментальных занятий, направленную на формирование стилизованного образа в процессе ознакомления с орнаментом; расширить представление детей об орнаментах и их элементах; познакомить дошкольников с приемами стилизации; расширять декоративно-изобразительный опыт в процессе работы над стилизованным образом.

ACQUAINTANCE WITH DECORATIVE CREATIVITY ORGANIZATIONS OF DIFFERENT PEOPLES IN THE ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITIES OF CHILDREN IN A BILINGUAL PRESCHOOL EDUCATION

Gulnova Maria Viktorovna

Teacher of English Nursery and Primary School

Moscow

m.gulnova@englishnursery.ru

Abstract. The article discusses the specifics of introducing children to ornaments as a means of developing children's artistic creativity, as well as introducing preschoolers to the folk decorative art.

Keywords: decorative art, artistic activity, the formation of ideas about the folk cultures.

К ВОПРОСУ О СРАВНИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ИЗУЧЕНИИ ЧЕЧЕНСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Дагиров Магомед Ширваниевич

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка

Чеченский государственный университет, Грозный, Россия

dagirov@mail.ru

Аннотация. Целью статьи является анализ некоторых публикаций по проблеме контрастирования разноструктурных языков, а также описание методических приёмов сопоставительного изучения таких неродственных языков, как чеченский и немецкий языки. Предметом данного исследования являются некоторые формы прошедшего времени в сопоставляемых языках. Примеры для анализа взяты из текстов русской художественной литературы, которые имеют официальные переводы на немецкий и чеченский языки. Актуальность подобных исследований заключается, на наш взгляд, в том, что они позволяют обучающемуся нивелировать интерференцию явлений родного языка на изучаемый иностранный язык.

Ключевые слова: сопоставление, чеченский язык, немецкий язык, форма времени, грамматическая категория.

Типологическому описанию языков разных структур в последнее время уделяется большое внимание. В доказательство укажем на работы некоторых отечественных и зарубежных исследователей [см.: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 14, 17 и др.]. Во многих высших учебных заведениях России в обязательную программу введен курс «Сравнительная типология родного и изучаемого иностранного языка», который имеет как свою теоретическую, так и практическую значимость. Во-первых, контрастное изучение языков помогает преодолеть интерференцию, связанную с проникновением в изучаемый иностранный язык явлений родного языка, во-вторых, при контрастировании родного и иностранного языков появляется возможность внести существенные коррек-

тивы в структуру и функциональные возможности речи на родном языке.

Задачами контрастивных исследований в первую очередь являются:

а) уточнение инвариантных и вариантных значений исследуемых категорий;

б) выделение в исследуемых языках универсальных и идеоэтнических компонентов, характеризующих каждый язык в его своеобразии;

в) уточнение всевозможных оттенков в значениях той или иной формы исследуемых языков.

При изучении конкретной пары языков наибольший интерес, на наш взгляд, должны представлять линии полного или частичного структурного расхождения языков: наличие грамматической категории вида в славянских языках — отсутствие такой категории в германских языках (вопрос о категории вида в вайнахских языках все еще является дискуссионным); грамматикализованность категории определенности/неопределенности в германских или романских языках, отсутствие грамматических формантов этой категории в преобладающем большинстве славянских языков (что касается вайнахских языков, то здесь эта категория пока еще не описана); большое количество форм прошедшего времени в ряде языков народов СНГ (в том числе и в чеченском языке) — три формы прошедшего времени в немецком — одна форма в русском языке и т. д. Можно привести множество примеров системного расхождения в разных языках, например, долготы/краткость немецких и чеченских гласных и отсутствие этого признака в русском языке; завершенность/незавершенность действия в русском языке выражается при помощи категории вида, в чеченском языке аспектуальные (видовые) значения наиболее четко выражаются во временных формах, в немецком языке способы действия реализуются при помощи различных фигур и составляющих аспектологического контекста. Семантические расхождения такого рода вызваны тем, что люди, пользуясь разными языками, по-разному членят объективный мир: каждый язык имеет свою «картину мира».

В рамках данной небольшой статьи мы не можем подробно описать приемы и методы типологического описания чеченского и немецкого языков. Поэтому мы остановимся на сопоставлении форм прошедшего времени этих двух языков, а именно на так называемой форме прошедшего «совершенного» времени чеченского языка (по терминологии Т. И. Дешериевой [9]) и форме немецкого претерита. Ранее в своих публикациях указывали на то, что, что в вайнахском языкознании представлены различные мнения по отношению к чеченским временным формам [7]. По отношению к указанной выше чеченской форме времени нет, по нашему мнению, ни терминологического единства, ни единства по отношению к её функционированию в речи. Так, Н. Ф. Яковлев называет ее прошедшим очевидным временем [16, с. 156], Р. И. Долакова говорит о прошедшем совершенном очевидном времени [10, с. 42]. Т. И. Деше-

риева описывает ее как вариант формы «близкого прошедшего времени» с семантическим оттенком «очевидности» действия [9, с. 138]. Например, Н. Ф. Яковлев пишет: «Прошедшее очевидное ... выражает действие, происшедшее на глазах у говорящего, т. е. действие, очевидцем совершения которого был говорящий ... По-русски можно передать этот оттенок значения прошедшего очевидного лишь описательно — с помощью добавления слов «на моих глазах», «воочию» и т. п.» [16, с. 156]. Т. И. Дешериева также выделяет в бацбийском языке форму «далекого прошедшего неочевидного (абсентива)» [9, с. 168, 170]. В удмуртском языке, например, языковеды говорят о форме «первого прошедшего очевидного» [13, с. 269–272], с чем не согласен Б. А. Серебренников, считая, что очевидность события не является основным критерием данной удмуртской формы [12, с. 59]. Что касается рассматриваемой чеченской формы, то на основе анализа фактологического материала текстов художественной литературы можно сделать вывод о том, что говорящий, употребляя форму прошедшего совершенного времени, не обязательно должен являться очевидцем события. Более того, в художественной литературе данная временная форма чаще всего используется авторами при описании событий, очевидцами которых они не могли быть. Основным семантическим признаком данной временной формы является, на наш взгляд, не очевидность события, а выражаемая ею препозиция по отношению к моменту речи.

В нашем изложении мы условно называем данную чеченскую форму формой «прошедшего совершенного времени». На это наталкивает нас и анализ материала, который показывает, что основным функционально-семантическим эквивалентом чеченской формы в текстах художественной литературы выступает немецкий претерит со значением достигнутой предела действия (ДП). Обе формы являются формами повествования и обозначают действия, происходившие до момента речи. В функциональном отношении чеченская и немецкая формы являются формами абсолютного прошедшего времени и употребляются в связанном повествовании, не имеющем связи с настоящим.

Рассмотрим следующие примеры из романов М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и романа М. Шолохова «Поднятая целина», имеющих официальные переводы как на чеченский, так и на немецкий языки. Отметим, что мы сохранили орфографию того времени, несмотря на то, что в обоих языках сопоставления с тех пор произошли некоторые реформы правописания.

1. *Тхойшинна сихха вовшийн вовза а вевзира, со доттагIалла лелалуш воцу дела, тIе-кара а тасаелира... (Турпал., 79).*

Wir verstanden uns bald und wurden gute Kameraden, denn ich eigne mich nicht für die Freundschaft (Held., 100).

2. *Иза сецира: цунна гобира, сьахатарехъ цо шаьшна тIедилларца, царех къаьста а къаьстина, виь стаг дуккха чехконца хаьхкина гIопана улло схъавара (ЙоI, 82).*

Er machte halt: seine Leute umringten ihn, und — offensichtlich auf seinem Befehl — trennten sich vier Mann vom Haufen und sprengten dicht an die Festung heran. (Haupt, 72).

Из приведенных примеров видно, что чеченская и немецкая формы являются обычными формами повествования и служат описанию событий прошлого. В данном случае мы можем назвать форму чеченского совершенного времени по аналогии с немецкой формой повествовательным претеритом.

Выявление всевозможных значений категории времени является наиболее плодотворным, если параллельно с ней рассматривать еще и смежные с ней категории, например, категорию вида. Аспектуальным значением чеченской формы является достигнутость действием своего предела. Говоря о видовых значениях чеченского глагола, исследователи подчеркивают, что завершенность или незавершенность глагольного действия проявляется, в основном, во временных формах, а категория вида с ее основными компонентами (совершенным и несовершенным видом) чужда вайнахскому глаголу. Несмотря на это, исследователи вайнахских языков сплошь и рядом употребляют термин «вид», например, «однократный» и «многократный» вид в чеченском языке [11, с. 11; 16, с. 205 и др.]. Эти же авторы называют некоторые формы времени либо прошедшим совершенным, либо прошедшим несовершенным. Здесь явно прослеживается путаница в названиях, что, видимо, является следствием того, что до сих пор нет еще полного общепризнанного определения категории глагольного вида. Из приведенных выше примеров видно, что в аспектуальном плане рассматриваемая чеченская форма обозначает действие, достигшее своего предела.

Немецкий претерит, как известно, проявляет индифферентность к выражению аспектуальных значений [2, с. 113]. Для того, чтобы правильно определить аспектуальные значения формы немецкого претерита, необходимо учитывать семантику составляющих аспектологического контекста, к которым относятся разноуровневые языковые средства, а также экстралингвистические факторы формирования значений достигнутости или недостигнутости предела действия. Рассмотрим следующие примеры:

3. *Txo berdan йисте хъала тле девлача, массара а чаболехь дIахийцира говраш (Турнал, 126).*

Als wir das Ufer erreichten, setzten sich alle in Trab (Held, 151).

4. *Луьйш адамаш а, вардан тата а хезначу беречо юха а говр саццй-ра (Бай, 3).*

Vor sich hörte der Reiter Stimmen und das Knirschen von Schlittenhufen und hielt abermals an (Neuland, 6).

В примере 3 чеченская форма прошедшего «совершенного» чаболехь дIахийцира передается немецким претеритом setzten sich in Trab.

В чеченском варианте предложения уже сама глагольная форма представляет действие как законченный, единичный акт. Немецкое предложение в аспектуальном отношении также представляет собой действие, достигшее своего предела. На это указывает семантика придаточного времени с союзом *als*, которое может рассматриваться как элемент фигуры аспектологического контекста, называемой «сопряженность действий в последовательности», работающую на сферу ДП [3, с. 48].

Выделенные глагольные действия в обоих языках сопоставления в примере 4 также являются функционально-семантическими эквивалентами как в темпоральном, так и в аспектуальном отношении. Чеченское *сацийра* обозначает действие, совершившееся в прошлом и достигшее своего предела. В немецком варианте этого предложения употреблен предельный глагол (П-глагол) *anhalten*, а все немецкие П-глаголы проявляют тенденцию к выражению значения ДП. Кроме того, значение ДП усиливается употреблением определительно-количественного обстоятельства *abermals*, которое является экспликатором значения ДП формы *hielt an*.

Приведённый выше сопоставительный анализ подсистемы чеченского и немецкого языков показывает, что, несмотря на их разноструктурность, мы можем выделить в них нечто общее в функциональном плане.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Балин Б. М.* К методике сопоставительного изучения двух языков (на материале русского и немецкого языков) // Вопросы грамматики английского, немецкого и французского языков: Учен. зап. Ивановск. гос. пед. ин-т. — Иваново, 1961, т. 28. — С. 109 — 119.
2. *Балин Б. М.* Немецкий аспектологический контекст в сопоставлении с английским. — Калинин, 1969. 432 с.
3. *Балин Б. М., Бурмистрова и др.* Сравнительная аспектология русского и немецкого языков. — Калинин; Калининский госуниверситет, 1979. — 86 с.
4. *Бондарко А. В.* Вид и время русского глагола. — М.: Просвещение, 1971. — 239 с.
5. *Веденькова М. С.* Система времен и два плана речевого высказывания в современном немецком языке. — Днепропетровск: Изд-во Днепропетровск. ун-та, 1976. — 107 с.
6. *Гак В. Г.* Межязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка // Иностранные языки в школе, 1979, № 3. — С. 3–11.
7. *Дагиров М. Ш.* Немецкие текстовые эквиваленты форм прошедшего времени чеченского языка: дис. ... канд. филол. наук. — Тбилиси, 1988. — 194 с.
8. *Дешериев Ю. Д.* Сравнительно-историческая грамматика нахских языков и проблема происхождения и исторического развития горских кавказских народов. — Грозный, 1963. — 555 с.

9. *Дешериева Т. И.* Исследование видовременной системы в нахских языках. — М., 1979. — 271 с.
10. *Долакова Р. И.* Система прошедших времен в чеченском и ингушском языках. — Грозный, 1961. Том 2, вып. 2, Языкознание. — 70 с.
11. *Мовтаев С. М.* Особенности категории глагольного вида в вайнахских языках. — Махачкала, 1974. — 41 с.
12. *Серебрянников Б. А.* Категория вида и времени в финно-угорских языках пермской и волжской групп. — М.: Изд-во АН СССР, 1960. 299 с.
13. *Тепляшина Т. И.* Удмуртский язык // Языки народов СССР: финно-угорские и самодийские языки. — М.: Наука, 1966. с. 269 — 272.
14. *Халидов А. И.* Нахские языки в типологическом освещении. — Нальчик, 2003. — 310 с.
15. *Шендельс Е. И.* Многозначность и синонимия в грамматике. — М.: Высшая школа, 1970. — 207 с.
16. *Яковлев Н. Ф.* Морфология чеченского языка. — Грозный, 1960. — С. 154–237.
17. *Ярцева В. Н.* Контрастивная грамматика. — М.: Наука, 1981. — 119 с.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

- Бай. — Шолохов М. Тие кӀел тоьхна бай. -НохчГалгӀапчхӀалкхиздат, Соьлжа-Гала, 1939. — 170 с.
- ЙоӀ. — Пушкин А. С. Капитанан ЙоӀ. — Нохч-ГалгӀаӀин книжни издательство, 1961. -178 с.
- Турпал. — Лермонтов М. Ю. Вайн заманан турпалхо. — Нохч-ГалгӀаӀин книжни издательство, 1960. -170 с.
- Haupt. — Puschkin A. S. Die Hauptmannstochter. — Verlag von Philip Reclam jun. Leipzig, 1950. — 168 S.
- Held. — Lermontow M. Ein Held unserer Zeit. — Rütten & Loening, Berlin, 1963. — 230 S.
- Neuland. — Scholochow M. Neuland unterm Pflug. — М., Progress, 1965. — 458 S.

TO THE QUESTION OF A COMPARATIVE-TYPOLOGICAL STUDY OF THE CHECHEN AND GERMAN LANGUAGES

Dagirov Magomed Shirvanievitch

Candidate of philological sciences,

Associate professor of the German language department

Chechen State University, Grozny, Russia

dagirov@mail.ru

Abstract. The subject of this study is some past tense forms in comparable languages. Examples for analysis are taken from Russian fiction texts, which have official translations in German and Chechen. The relevance of such studies is, in our opinion, that they allow the student to level the interference of the phenomena of the native language into the studied foreign language.

Keywords: comparison, the German language, tense form, grammatical category.

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНОГО ПРОЦЕССА В ЭТНООРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Железнякова Елена Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

elenazheleznyakova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности учёта когнитивных стилей учащихся в преподавании русского языка как неродного. Предпринята попытка систематизации экспериментальных данных о «западном» и «восточном» типах мышления с позиции стилового подхода. Даны методические рекомендации, каким образом на разных этапах урока неродного языка могут быть учтены особенности когнитивного процесса учащихся из восточных стран.

Ключевые слова: русский язык как неродной, когнитивный процесс, этноориентированное обучение, когнитивный стиль.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00213.

Для реализации этнокогнитивного подхода к обучению необходим учёт национальной специфики когнитивного процесса. Идея о культурной обусловленности сознания подробно рассматривалась в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и получила развитие в исследованиях многочисленных последователей [1, 4, 5, 6, 8]. Принадлежность к той или иной культуре, родной язык как часть национальной культуры накладывают отпечаток на сознание человека и особенности его познавательного процесса.

Когнитивной психологией и методикой преподавания иностранных языков накоплен большой опыт в области изучения особенностей когнитивного процесса у учащихся, однако исследования национальной специфики этого процесса не получили достаточного и системного осмысления. Между тем, в русле концепции этноориентированного обучения, которая стала особенно востребованной в последние годы, рассмотрение особенностей познавательного процесса представителей того или иного этноса даёт ценный материал для совершенствования методики преподавания иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного и как неродного. В связи с этим целесообразным является обобщение существующего опыта для последующего использования его в построении этнокогнитивной методики преподавания русского языка.

На наш взгляд, наиболее важным с методической точки зрения является учёт когнитивных стилей учащихся, поскольку когнитивные стили являются основой познавательного процесса и обеспечивают овладение тем или иным знанием.

Когнитивные стили в современной психологии рассматриваются как «индивидуальные различия в процессе переработки информации, а также как типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы» [9, с.135]. Такое широкое понимание когнитивного стиля предполагает исследование всей когнитивной сферы, в том числе восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления.

В методическом аспекте исследование когнитивных стилей обычно проводится в русле личностно-ориентированного обучения, предполагающего учёт индивидуальных особенностей обучающихся в образовательном процессе. Так, Б. Л. Ливер рассматривает когнитивные стили с целью создания методики индивидуализированного обучения иностранному языку [7]. Автор считает, что с методической точки зрения понятие «когнитивный стиль» должно рассматриваться широко — как закономерности «восприятия, понимания, запоминания, взаимодействия и реагирования учащегося на среду и средства обучения» [7, с. 9]. При этом к когнитивным стилям исследователь относит такие факторы, как каналы восприятия, психологические типы, стили мышления и физиологические особенности, влияющие на процесс познания. С точки зрения этнокогнитивного подхода к обучению наиболее интересным представляется рассмотрение стилей мышления, характерных для того или иного этноса.

Анализ доступных нам исследований этнокультурных особенностей когнитивных стилей даёт материал, который может быть интерпретирован в методическом ключе [4, 5, 10, 13]. Существующее разнообразие выделяемых когнитивных стилей и их классификаций осложняет прагматический анализ этой значимой характеристики познавательной сферы личности. Выделяют 15–20 когнитивных стилей, при этом в научных работах обычно изучаются лишь отдельные характеристики, а не вся совокупность. В связи с этим, востребованной стала идея Б. Л. Ливер о целесообразности систематизации когнитивных стилей для обучения. Б. Л. Ливер выделяет две группы когнитивных стилей: синоптическую и эктеническую. К первой она относит импульсивность, конкретность, произвольность, целостность, синтез, уравнивание, индуктивность, правополушарность, поле-чувствительность, поле-независимость. Ко второй — рефлексивность, абстракцию, последовательность, деталенаправленность, анализ, усиление, дедуктивность, левополушарность, отсутствие поле-чувствительности, поле-зависимость [7, с. 12]).

В предложенной автором методической системе предусматривается создание когнитивного профиля класса, отражающего совокупность преобладающих когнитивных стилей учащихся. Б. Л. Ливер не обращается к национальной специфике познавательного процесса, однако, если исходить из того, что подобные особенности существуют, когнитивный профиль может рассматриваться как психологическая основа этноориентированного обучения иностранному или неродному языку.

Р. Нисбетт с коллегами считают, что можно говорить об аналитическом и холистическом мышлении. Первое свойственно жителям Запада, которые «сосредоточены по преимуществу на конкретном объекте и на категориях, к которым его можно отнести» [10, с. 55]. Второе характерно для представителей Восточной Азии, которые «принимают во внимание целостное поле и приписывают именно ему причины событий, сравнительно мало используют категории и формальную логику и полагаются на «диалектическое» мышление» [там же].

Б. К. Жумагалиева описывает особенности когнитивных стилей и картины мира казахов и русских, доказывая, что «под воздействием своеобразных социально-исторических, культурных и этнических факторов сформировалась и закрепились определенная специфика в содержании и проявлении когнитивных стилей и картины мира у представителей различных этнических общностей» [5, с. 214]. На материалах исследования, которое проводилось в 1998–2001 годах, проанализировав данные русских и казахов в возрасте от 5 до 22 лет, автор убедительно доказывает существование этнокультурных особенностей когнитивной сферы психики. Однако, результаты казахов, обучающихся исключительно на казахском языке, и казахов, обучающихся в школах с русским языком, различны, что доказывает влияние изучаемых языков на когнитивную сферу личности.

Систематизация имеющихся разрозненных экспериментальных данных позволяет говорить о существовании так называемых «западного» и «восточного» стилей мышления, которым соответствуют особые группы когнитивных стилей. Мы выделили эти группы, ориентируясь на перечень когнитивных стилей М. А. Холодной [12]. Для «западного» стиля характерны полнезависимость, аналитичность, узость категории, гибкий познавательный контроль, нетолерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий контроль, импульсивность, конкретная концептуализация. Для «восточного» — полнезависимость, синтетичность, широта категории, ригидный познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, сканирующий контроль, рефлексивность, абстрактная концептуализация.

Степень выраженности различий у представителей Востока и Запада не одинакова для разных когнитивных стилей. Кроме того, рассуждения о характерных для того или иного этноса когнитивных стилях не исключают воздействия индивидуальных особенностей человека и его социального опыта. Речь идёт только о тенденции, учёт которой позволит сделать овладение неродным языком более эффективным. Тем не менее, роль учителя при этнокогнитивном подходе к обучению особенно велика: наблюдение за учениками позволит убедиться в правильности выбранной стратегии или определить пути её корректировки.

Обращаясь к данным Росстата по демографической ситуации в стране на 4 июня 2019 года, мы обнаруживаем, что странами-лидерами в миграционном обмене стали Украина, Казахстан, Таджикистан и Уз-

бекистан [1]. Оставляя в стороне Украину, рассмотрим, каким образом возможно учитывать национальную специфику когнитивного процесса в практике преподавания русского языка детям, прибывшим из Казахстана, Таджикистана и Узбекистана.

В данном случае мы можем говорить о «восточном» стиле мышления и о соответствующей группе когнитивных стилей. Не все когнитивные стили в равной степени важны с точки зрения методики преподавания иностранного языка. Отметим влияние некоторых из них. Полезависимость учащихся определяет то, что им сложно выделить существенное из контекста и, следовательно, они легче осваивают новую информацию, изложенную дедуктивным путём. При этом синтетичность обозначает, что следует создавать целостный образ изучаемого объекта со всеми связями и элементами. В обучении иностранному языку сделать это нелегко, так как традиционно языковые единицы изучаются последовательно, от простых к сложным, у учащихся не сразу формируется представление о той или иной системе (например, падежной или видовременной). Тем не менее, в пределах возможностей, ограниченных уровнем владения изучаемым языком, необходимо стремиться к созданию целостного образа. Ширина категории обозначает склонность обобщать большое количество примеров в рамках одной категории, что, как и полезависимость, свидетельствует об эффективности дедуктивного пути введения нового материала. Ригидный познавательный контроль обуславливает затруднения в смене вербальных и сенсорно-перцептивных функций. Для того чтобы преодолеть эти затруднения, необходимо широко использовать в обучении объяснительно-иллюстративные методы. Толерантность к нереалистическому опыту позволяет с большей лёгкостью воспринимать неоднозначные явления, исключения из правил, довольно многочисленные в русском языке. Сканирующий контроль обозначает, что учащиеся одновременно воспринимают множество аспектов ситуации, крайне значима роль учителя, помогающего выявить наиболее существенные, важные в данный момент признаки. Рефлексивность приобретает особое значение в ситуации контроля — рефлексивным учащимся требуется больше времени для решения той или иной задачи, так как положения многократно подвергаются проверке. Абстрактная концептуализация предполагает большую важность отношений, чем категорий, что ещё раз подчёркивает значимость систематизации для обучающихся, характеризующихся «восточным» типом мышления.

Для представителей Востока необходим осознанный контроль процесса обучения. Соответственно, принцип сознательности, который в современной методике преподавания иностранных языков обычно уступает главенствующее место принципу коммуникативности, должен быть ведущим или, по меньшей мере, равным последнему.

Охарактеризуем традиционные компоненты урока неродного языка с точки зрения того, как в них могут учитываться когнитивные стили учащихся из восточных стран.

На этапе **объяснения нового материала** таким учащимся предпочтительно использовать дедуктивный путь: от введения правила к примерам его функционирования. Школьный возраст обуславливает особое внимание к соблюдению принципа доступности, поэтому важно, чтобы объяснение носило практический характер, то есть правило должно подкрепляться примерами. Такое подкрепление даст возможность создавать контекстуальные связи, необходимые для учащихся с высокой степенью полезависимости.

Так, в учебно-методическом пособии «Школа мигранта» в материалах для младших школьников дательный падеж одушевлённых имён существительных вводится теоретико-практическим путём: правило даётся с помощью таблицы с примерами, которая должна сопровождаться объяснением учителя [3, с. 38]:

<i>Звонить</i>	<i>Кому?</i>	<i>Маме (мама, она)</i>
<i>Дать</i>		<i>Папе (папа, он)</i>
		<i>Брату (брат, он)</i>

При работе со школьниками среднего возраста возможно использовать как теоретико-практический, так и собственно теоретический путь.

Например, в теме «Вид глагола» учащимся сообщается правило, однако форма его введения обусловлена возрастом адресата [2, с. 15]:

Посмотри на картинки. Это Петя Иванов. В выходные семья Ивановых любит ездить на дачу. Что делает Петя на первой картинке? Петя собирает яблоки. Что он ,

*На первой картинке действие не закончено — Петя **собирает** яблоки.*

*На второй картинке действие закончено — Петя **собрал** яблоки — и есть результат: яблоки в корзине.*

Когда мы говорим о незаконченном действии, результат которого нам неизвестен, мы используем глаголы несовершенного вида. Когда мы говорим о законченном действии, которое имеет результат, мы используем глаголы совершенного вида.

На этапе **закрепления нового материала** важно создавать контекстуальные связи, соединять новый материал с фоновыми знаниями, с тем, что уже известно. Эффективными будут подстановочные и трансформационные упражнения, упражнения со стандартными фразами и другие типы упражнений, в которых изучаемое языковое явление привязывается к определённому контексту.

Например, в пособии для младших школьников при изучении темы «Части тела» [3, с. 29]:

Закончи вопрос учителя подходящим словом и ответь на вопрос.

- | | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| — Чей это...? | — Чьё это...? | — Чья это...? | — Чьи это...? |
| — Это мой... | — Это моё... | — Это моя... | — Это мои... |

Этап **практики**, направленный на формирование коммуникативных умений, целесообразно организовать с использованием заданий, требующих развернутых высказываний. В отличие от учащихся, характеризующихся импульсивным когнитивным стилем и способных более эффективно выполнять одношаговые задания, рефлексивные школьники могут работать с заданиями, связанными с любым количеством действий. Для представителей «восточного» типа мышления результативными будут такие варианты упражнений [3, с. 35–36]:

1) *Посмотри на картинку. Это Лусинэ. Послушай рассказ о Лусинэ. Расскажи о себе.*

Я девочка. Меня зовут Лусинэ. У меня коричневые волосы и голубые глаза. У меня есть белая блузка, синий жилет, юбка и синие туфли. У меня красный портфель.

Утром я просыпаюсь, делаю зарядку, умываюсь и завтракаю. Потом я иду в школу. В школе я читаю и пишу. Днем я иду домой.

2) *Расскажи, что нужно делать, чтобы не заболеть.*

На этапе **контроля**, как было сказано выше, целесообразно использовать задания, время выполнения которых ограничено минимально. Результативными будут задания открытого типа.

Таким образом, при разработке методики преподавания неродного языка следует учитывать достижения когнитивной психологии, в частности — исследования этнокогнитивных особенностей учащихся. Это позволит сделать обучение более эффективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. — М.: «Смысл», 2005.
2. *Железнякова Е. А., Андреюшина Е. А., Белякова Е. В.* Развивающие материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов среднего школьного возраста / под общей ред. И. П. Лысаковой. — СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2016.
3. *Железнякова Е. А., Андреюшина Е. А., Белякова Е. В.* Учебные материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста / под общей ред. И. П. Лысаковой. — СПб.: Комитет по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области, 2019.
4. *Жирнова И. Л.* Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Курский гос. Ун-т. — Курск, 2012.
5. *Жумагалиева Б. К.* Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией (на материалах изучения казахов и русских): дис. ... канд. психол. наук / Б. К. Жумагалиева. — М., 2002.
6. *Леонтьев А. Н.* Психология образа // Вестник МГУ. — 1979. — № 2. — С. 3–14.
7. *Ливер Б. Л.* Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения:

- дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина. — М., 2000.
8. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
 9. *Мамедова Л. В., Гудков Ю. Э., Сергиевич А. А., Хороших П. П.* Когнитивные стили: современные аспекты исследований // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2016. — № 2. — С. 134–143.
 10. *Нисбетт Р., Пенз К., Чой И., Норензаян А.* Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания // Психологический журнал. — 2011. — Т. 32. — № 1. — С. 55–86.
 11. Федеральная служба государственной статистики. Демография // <https://www.gks.ru/folder/12781> (Дата обращения — 15.10.2019).
 12. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. — СПб.: Питер, 2004.
 13. *Zhang L. F.* Thinking Styles and Cognitive Development // The Journal of Genetic Psychology, 2002, 163 (2).

THE NATIONAL SPECIFICITY OF THE COGNITIVE PROCESS IN THE ETHNO-ORIENTED TEACHING CHILDREN THE RUSSIAN AS NON-NATIVE LANGUAGE

Zhelezniakova Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogics, Associate Professor

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

elenazheleznyakova@yandex.ru

Abstract. The article considers the possibility of taking into account the cognitive styles of students in teaching Russian as a non-native language. An attempt to systematize experimental data on «Western» and «Eastern» types of thinking from the position of the stylistic approach is made. Methodological recommendations are given, how at different stages of the lesson of non-native language the peculiarities of the cognitive process of students from Eastern countries can be taken into account.

Keywords. Russian as a non-native language, cognitive process, ethnic-orientated education, cognitive style.

ЯЗЫКОВЫЕ И РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ивкина Марина Игоревна

преподаватель Института русского языка и культуры

Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова,

Москва, Россия

marina_poy@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена варианту дистанционного обучения русскому языку посредством популярных социальных сетей. Социальные сети, или Social Media являются новой формой дистанционного обучения в контексте Smart Education, и поэтому мы предполагаем, что использование социальных платформ положительно влияет

на успеваемость иностранных учащихся при развитии коммуникативных навыков. В статье рассматриваются языковые и речевые особенности при публикации учебных материалов в приложениях Facebook, Instagram и YouTube.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронная образовательная среда в обучении РКИ, смешанное обучение; дистанционное обучение; социальные сети; новое в образовании.

Молодые люди в современной реальности значительную часть своего времени проводят в медийном пространстве. Это могут быть молодёжные журналы, интернет-странички, мобильные приложения, компьютерные игры и др. Связать это можно с технологическим и информационным развитием, внедрением во все сферы жизни новых устройств (компьютеры, смартфоны, планшеты). Мы предположили, что молодые люди сейчас используют социальные сети постоянно для общения и поиска информации. Социальные сети также используются и в учебном процессе, что благотворно влияет на уровень знаний. Существует большое количество образовательного контента в социальных сетях в форме микрокурсов, тематических марафонов, образовательных квестов и пр. Часто такие мероприятия проводятся университетами и школами для привлечения количества учащихся. Иногда преподаватель самостоятельно проводит образовательную деятельность в социальных сетях в личных целях.

Рассмотрим второй вариант образовательного наполнения социальных сетей и обратимся к популярным приложениям Facebook, Instagram и YouTube. Мы выделили данные платформы по причине их популярности и распространённости, а также из-за возможности проверить эффективность проведения образовательной деятельности в обучении русскому языку как иностранному.

Перечисленные платформы не взаимозаменяемы, так как каждая обладает уникальной аудиторией, функциями и возможностями. В исследовании остановимся на языковой составляющей в проведении образовательной деятельности. Отметим, что во всех приложениях возможно публиковать текстовые, фото и видеоматериалы, но их распространение будет разным. Так, видеоматериалы присущи хостингу YouTube, в котором основное внимание уделяется именно видеоматериалу сообщений с небольшим по количеству и качеству комментарием. В социальной сети Instagram интерес пользователей направлен на фотоматериалы, но общение продолжает строиться в текстовом формате. Последнее приложение Facebook как бы объединяет предыдущие сети, так как возможна публикация фото и видеоконтента, но основной фокус внимания сосредоточен на текстовой составляющей. Итак, мы рассматриваем все три варианта представления материала.

Различия по наполняемости можно увидеть уже с первой страницы (интерфейса), где у автора нет большого выбора в представлении себя (блогера) и своего образовательного контента (блога). Социальная сеть устанавливает свои правила на последовательность картинок

и текста, а также их количества. У автора есть только возможность выбрать наиболее удачный визуальный материал, который будет дополнен коротким текстом — заметкой (до 200 знаков).

В публикации материалов (постов) социальная сеть предоставляет авторам больше возможностей — большее количество наглядного материала в фото или видеосообщении, а также объём текста намного больше, чем в интерфейсе. К тому же автор всегда может дополнить свой основной текст комментарием.

В оформлении образовательного блога важную роль играют

— визуальные элементы, то есть использование вербального, визуального и звукового каналов одновременно;

— интерактивный компонент, или постоянный диалог с читателем, который побуждает к осуществлению коммуникации на русском языке;

— коммуникативные цели, то есть выведение знаний, навыков и умений в речь;

— вертикальное строение, а именно расположение публикаций в обратном хронологическом порядке;

— дополнительные ресурсы для поиска информации, такие как ключевые слова, или «теги».

Совокупность всего перечисленного является основой для эффективного взаимодействия автора с читателями, или, в нашем случае, преподавателя с учащимися.

При изучении русского языка у иностранцев не всегда есть возможность общения с носителями языка. В социальных сетях такая проблема решена, так как их основной целью является общение с людьми другой национальности, других культур и говорящих на других языках. Таким образом, при проведении образовательной деятельности в социальных сетях преподавателю необходимо учитывать, что учащиеся могут самостоятельно вести общение с другими русскими участниками, и в связи с этим эффективнее строить свой контент.

В первую очередь преподаватель является участником коммуникации и на своём примере показывает, как правильно строить общение с русскоговорящей аудиторией. Поэтому мы предполагаем, что желательнее публиковать материалы на русском языке, ориентируясь на языковые и речевые особенности конкретной социальной сети. Так, в социальных сетях Facebook и Instagram основной комментарий к публикации лучше делать на русском языке и сразу полноценно общаться с аудиторией — задавать вопросы, просить выполнить задания и стимулировать к использованию языка в виртуальной среде. Единственным различием между данными социальными сетями будет выступать очередность представления текстового и графического компонентов: в Facebook текст находится над фото или видео, а в Instagram с текстом можно познакомиться лишь разворачивая публикацию.

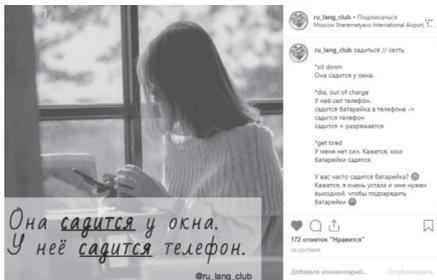


Рисунок 1. Образ публикации в социальной сети Instagram, на примере образовательного аккаунта @ru_lang_club (https://www.instagram.com/ru_lang_club/)

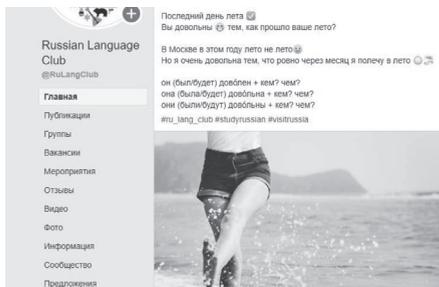


Рисунок 2. Образ публикации в социальной сети Facebook, на примере образовательного аккаунта Russian Language Club (<https://www.facebook.com/RuLangClub/>)

На рис. 1 и 2 показано, как выглядит публикация. Рассматривая же публикации с речевой точки зрения, стоит отметить, что текст является публицистическим, монотематичным, конкретно и схематично разграничен (пустые строки, эмодиконы). Всё это важно для визуального восприятия. Предложения построены просто, без сложных речевых конструкций. Текст публикации должен максимально привлечь учащегося, информировать и воздействовать на него. Но крайне редко используются вводные слова и конструкции, модальные частицы, чтобы не увеличивать объем текста. Учащиеся используют социальные сети для комфортного и легкого проведения времени. Большой текст может только оттолкнуть учащегося от практического использования русского языка.

Мы показали варианты представления лексических единиц. В таких публикациях всегда присутствуют варианты употребления слов и есть вероятность встретить перевод, чтобы максимально точно проиллюстрировать значение слова.

В медиахостинге YouTube тексту уделяется небольшое значение, так как основная информация передаётся в видеосообщении. При обучении русскому языку видеосообщением может выступать вариант аудиторного занятия (преподаватель на доске объясняет грамматические и лексические темы) или полноценный видеосюжет с аудиотекстом за кадром. Мы предполагаем, что лучше публиковать видеоматериал на русском языке, так как всегда есть возможность включить субтитры (на русском, английском и других иностранных языках),

дублирующие речь преподавателя. Во время просмотра видео на канале медиахостинга в основном обрабатывается аудирование.

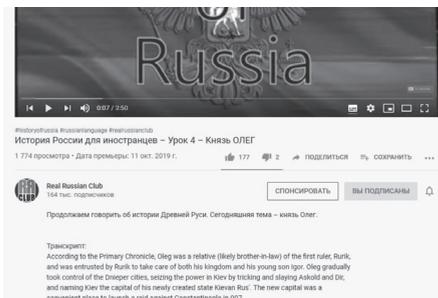


Рисунок 3. Образ публикации в социальной сети YouTube, на примере образовательного аккаунта Real Russian Club <https://www.youtube.com/channel/UCyJznKYS9kkpP7RWWq3YAbFw>

На рис. 3 мы видим вариант использования основного комментария к видеосоюжету. Текст представлен на английском языке и выступает в качестве перевода звучащей речи преподавателя. В данном варианте преподавательская деятельность не строго регламентирована по стилю речи, количеству времени, но от преподавателя всё ещё требуется максимально конкретно представить текст по одной тематике (одно видео = одна тема).

Итак, социальные сети позволяют погрузить учащихся в языковую среду, стимулировать к коммуникации с носителями языка, публиковать различные учебные материалы для усвоения грамматических, лексических и социокультурных тем. Мы можем сделать вывод, что у учащихся будет повышаться уровень владения русским языком и вырастет мотивация для дальнейшего развития языковых, речевых и коммуникативных навыков. Такие интернет-платформы, как социальные сети, могут стать функциональным дополнением к основному аудиторному образовательному процессу или развить интерес к изучению русского языка онлайн.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ивкина М. И.* Разновидности социальных сетей в образовании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». Москва, № 6, 2019. С. 61–64.
2. *Горячев М. Д., Горячев М. М., Иванушкина Н. В., Мантуленко В. В.* Использование социальных сетей в обучении студентов // Вестник СамГУ, 2015.
3. *Трофимова Г. Н.* Языковой вкус интернет-эпохи в России: концептуально-сущностные доминанты: монография, 2-е изд., испр. и доп. М.: РУДН, 2009.
4. *Янковская Е. А.* Преодоление когнитивного разрыва путём использования Social Media в обучении // Открытое, дистанционное, электронное обучение: мир без границ. Материалы Международной конференции ICDE. Москва, 2014.

LANGUAGE AND SPEECH FEATURES IN TEACHING RUSSIAN IN THE MEDIA SPACE

Ivkina Marina Igorevna

*Teacher of the Institute of Russian Language and Culture
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
marina_poy@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the option of distance learning the Russian language through popular social networks. Social networks, or Social Media, are a new form of distance learning in the context of Smart Education, and therefore we assume that the use of social platforms positively affects the performance of foreign students in developing communication skills. The article discusses the language and speech features when publishing training materials in Facebook, Instagram and YouTube.

Keywords: Russian as a foreign language; Internet; social network; e-learning; Smart Education; distance learning; education in social networks.

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА

Кузина Екатерина Александровна

*Logoped English Nursery And Primary School
Москва
liza@englishnursery.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам логопедического сопровождения ребенка-билингва. Многолетний опыт работы в билингвальном образовании показывает необходимость реализации программ логопедической поддержки развития ребенка-билингва. В статье рассмотрены классические и современные инструменты логопедии в работе с билингвами.

Ключевые слова: билингвы, логопедия, развитие связной речи.

Ребенок, овладевающий двумя или несколькими языками одновременно, проходит сложный путь как речевого, так и психического развития. Задача логопеда и всей логопедической службы ENS — применять самые эффективные методики как классической, так и современной логопедии, учитывая все тонкости работы с детьми-билингвами.

Изучив специфику наших детей, был сделан вывод, что для достижения наилучших результатов работы необходимо применять логопедические приемы в комплексе, что дает возможность подойти к проблеме с разных сторон.

Первое и самое важное на начальном этапе логопедической работы — замотивировать ребенка. Сделать так, чтобы процесс коррекции был для него увлекателен. Каждое занятие мы проводим с использованием дидактических игр, игровых упражнений, занимательных заданий, которые учитывают индивидуальные особенности каждого

ребенка-билингва. В этот раздел мы также включаем различные кинезиологические упражнения, которые улучшают внимание и память, формируют пространственные представления. Данный комплекс направлен на преодоление патологических синкинезий, устраняет дезадаптацию в процессе обучения, гармонизирует работу головного мозга. Не случайно данное направление коррекционной работы мы включили именно в данный раздел (мотивация ребенка), так как все упражнения выполняются в хорошем настроении, дети позитивно настраиваются на дальнейшее занятие.

Артикуляционная моторика — сюда входит не только традиционный комплекс гимнастики, но и логопедический массаж, а также отдельный комплекс упражнений для тренировки лицевых мышц, который включает в себя:

- 1) тренировка мышц нижней челюсти,
- 2) тренировка губ,
- 3) упражнения для губ и щек,
- 4) тренировка мышц языка,
- 5) тренировка мышц глотки и мягкого неба,
- 6) упражнения для мимических мышц.

Перечень дыхательных упражнений:

- 1) упражнения для воспитания навыков правильного полного вдоха,
- 2) упражнения для воспитания навыков правильного выдоха,
- 3) упражнения для воспитания форсированного выдоха со звуком и слогом,
- 4) упражнения для формирования навыков носового дыхания,
- 5) дыхательные упражнения с движением.

Также, в процессе коррекционной работы мы не забываем давать различные упражнения на развитие силы и высоты голоса. Так как качество голоса и навыки владения им оказывают большое влияние на такие характеристики устной речи, как мелодика, слитность, темп, логическое и словесное ударения. Также определяются голосом не только выразительность, но и внятность устной речи и ее интонационная оформленность.

Серьезным подспорьем в работе, обеспечивающим комплексное воздействие на разные стороны личности ребенка, для нас стали элементы фонетической ритмики. Эмоциональный подъем во время двигательных упражнений, улучшение речедвигательной координации вызывают значительное продвижение в речи детей.

В области формирования звуковой стороны речи нашими задачами являются:

А. сформировать у детей правильное произношение всех звуков русского языка не только на уровне слога и слов, но и в связной речи;

В. особое внимание обратить на развитие фонематического восприятия — имени узнавать любой заданный звук в слове и отличать

от сходных. Формирование этих умений включает следующие этапы работы:

1) развитие слухового восприятия:

- слухового внимания;
- слуховой памяти,
- речевого слуха.

2) становление фонематического слуха:

- в рядах изолированных гласных,
- в рядах слогов,
- в словах.

3) дифференциацию парных звуков.

С. обучить интонационным навыкам русской речи в различных типах высказываний (просьба, вопрос и т. п.).

В области лексики русского языка наша задача состоит в том, чтобы:

1) обеспечить постепенное овладение детьми лексическим объемом импрессивной и экспрессивной речи, ориентируясь на соответствующие возрастные ограничения и уровнем овладения словаря в целом;

2) активизировать употребление новых слов в различных синтаксических конструкциях, организуя соответствующие игровые ситуации.

В области грамматики задачи логопеда заключаются в следующем:

1) учить понимать речевые высказывания разной грамматической структуры;

2) воспитывать у детей чуткость к грамматической правильности русской речи;

3) формировать практическое представление о грамматическом роде существительных;

4) учить обозначать множественность предметов, используя окончания существительных;

5) научить согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе;

6) учить детей выполнять просьбу, поручение, используя формы повелительного наклонения глагола;

7) учить изменять глагол в настоящем времени по лицам;

8) учить употреблять предлоги для обозначения местонахождения предметов в сочетании с соответствующими падежными формами существительных;

9) активизировать навыки правильного грамматического оформления высказываний на русском языке речи в играх и игровых ситуациях;

10) закреплять грамматические навыки, предоставляя детям возможность использовать их на новом лексическом материале;

11) добиваться формирования навыков грамматической самокоррекции, обращая внимание детей на то, что грамматическая ошибка ведет к искажению смысла высказывания, неверно отражает ситуацию;

12) проверять устойчивость усвоенных грамматических навыков на новом лексическом материале, а также с опорой на новые ситуации.

В области связной речи:

1) учить детей самостоятельно строить фразы различной конструкции для описания различных ситуаций;

2) формировать способы построения высказываний, служащих решению коммуникативных задач определенного типа (просьба, описание, отрицание и т. д.);

3) развивать диалогическую речь детей на русском языке;

4) создавать положительную мотивацию речи детей в игровых ситуациях.

Также очень эффективным направлением в коррекционной работе с детьми-билингвами является развитие у детей сенсомоторных навыков. Сенсомоторное развитие дошкольника предполагает развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, а также развитие моторных навыков. Сенсомоторное развитие — это база умственного развития, поскольку познание начинается именно с восприятия предметов и явлений окружающего мира. Известно, что развитие мелкой моторики стимулирует развитие речи. Учеными доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи ребенка и его мышления. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция звуков, слогов, все последующие совершенствования речевых реакций стоят в прямой зависимости от степени развития движений пальцев. Опытным путем доказано, что наиболее высокие результаты в работе над развитием речи достигаются именно у тех детей, мелкая моторика которых достаточно хорошо развита и соответствует возрастной норме.

В данном разделе коррекционной работы хотелось бы обратить внимание на использование метода Су-Джок терапии, который имеет ряд достоинств:

1) высокая эффективность — при правильном применении наступает выраженный эффект;

2) абсолютная безопасность — неправильное применение никогда не наносит вред — оно просто неэффективно;

3) универсальность — Су-Джок терапию могут использовать и педагоги в своей работе, и родители в домашних условиях;

4) простота применения — для получения результата проводить стимуляцию биологически активных точек с помощью Су-Джок шариков.

Поскольку на ладони находится множество биологически активных точек, эффективным способом их стимуляции является массаж специальным шариком. Массаж эластичным кольцом помогает стимулировать работу внутренних органов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкова И. И., Волков О. Г. Логопедические карточки: пособие для логопедов. — Чебоксары
2. Лобзякова М. И. Учимся правильно и четко говорить: Пособие для логопедов, воспитателей, родителей. — М.: Вентана-Графф, 2003.

SIGNIFICANCE OF SPEECH THERAPY FOR BILINGUAL CHILD

Kuzina Ekaterina Aleksandrovna

*Speech Therapist English Nursery And Primary School
Moscow*

liza@englishnursery.ru

Abstract. The article is devoted to the issues of speech therapy support for a bilingual child. Many years of experience in bilingual education shows the need for the implementation of speech therapy programs to support the development of bilingual child. The article discusses the classic and modern tools of speech therapy in working with bilinguals.

Keywords: bilinguals, speech therapy, the development of coherent speech.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РАМКАХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В БАКИНСКОМ ЦЕНТРЕ «МОЙ МИР»

Мусави Зульфия Габиль гызы,

*доктор философии по филологическим наукам,
старший сотрудник отдела социолингвистики и психолингвистики
Института Языкознания имени Насими НАНА*

*Баку, Азербайджан
zulya_student@mail.ru*

Аннотация. В настоящее время билингвизм является актуальной проблемой психолингвистики. В процессе передачи родного языка в семье из поколения в поколение встает вопрос о поддержке двуязычия в общеобразовательных учреждениях за рубежом. На первом этапе такую помощь способны оказать двуязычные детские сады. Социальное и языковое окружение ребенка стимулирует или замедляет овладение им одним или несколькими языками. В статье доказывается, что можно совмещать естественное, неуправляемое обучение языку и овладение языком с обучением на специальных занятиях. Для обучения языку следует использовать все виды индивидуальной и коллективной деятельности.

Ключевые слова: билингвизм, лингводидактическая поддержка, обучение языку детей.

В настоящее время билингвизм является актуальной проблемой психолингвистики, педагогики, психологии, когнитивистики, методики преподавания иностранных языков. Расширение межкультурных и языковых связей приводят к тому, что все большее количество детей воспитывается в билингвальных семьях.

К примеру, с 2005 по 2018 год проведено множество исследований, посвященных феномену детского двуязычия. Среди них следует отметить работу Е. Агатангелу [1], М. Богус [2], М. Бурд [3], В. Кытиной [4], М. Осиповской [5].

И все же многие вопросы, важные для формирования билингвальной личности, остаются недостаточно изученными. Например, какие психолого-педагогические условия создадут оптимальные предпосылки для развития родного и второго языка детей, как преодолеть страхи и озабоченность родителей перед необходимостью хорошего знания языка страны для успешного начала обучения в школе, как обеспечить грамотный научно-методический подход к педагогической работе по формированию обоих языков при недостаточно разработанной методической базе, приспособленной к разным странам; как повышать квалификацию воспитателей и педагогов, работающих с билингвами, при отсутствии системы, которая могла бы повысить квалификацию этой группы педагогических кадров.

Возникают исследовательские задачи: где и как дети-билингвы овладевают языками, при каких образовательно-политических предпосылках и в каких социальных условиях, с какими результатами.

Так, работа М. Бурд посвящена условиям организации обучения русскому языку как родному и как иностранному дошкольников за пределами России, в частности в Германии. В своей работе М. Бурд отмечает, что «около половины владеющих русским языком за пределами России — это те, кто выучил его в семье с детства. В последние два десятилетия происходит быстрый прирост русскоговорящего населения. Распространенность русского языка за рубежом зависит от хорошей передачи русского языка детям» [3, с. 3].

В процессе передачи родного языка в семье из поколения в поколение встает вопрос о поддержке двуязычия в общеобразовательных учреждениях за рубежом. На первом этапе такую помощь способны оказать двуязычные детские сады. Социальное и языковое окружение ребенка стимулирует или замедляет овладение им одним или несколькими языками. Доказано, что «можно совмещать естественное, неуправляемое обучение языку и овладение языком с обучением на специальных занятиях» [3, с. 3–4].

Также известно, что обучение на двух языках приводит к положительным результатам только при правильной организации данного процесса, а именно: воспитатели или учителя с разными родными языками полностью выполняют программу развития детей, общаясь с ними каждый на своем языке и объединяя усилия с родителями и обществом.

«Институциональная поддержка детского билингвизма — относительно новое явление в педагогической практике, она предполагает разработку учебных и дидактических материалов, игровых пособий, совершенствование системы тестирования и оценки развития детей,

подготовку воспитателей и учителей к работе в новых условиях, требует специальных навыков от педагогов, которые могут быть достигнуты при проведении мероприятий по повышению квалификации» [3, с.10].

За рубежом функционирует ряд проектов, цель которых поддержать детское многоязычие. Например, можно отметить европейский проект LIGHT, который поддерживает детское многоязычие посредством создания в Европе двуязычных детских садов с русским языком (би- и мультилингвальные детские сады сети «MULTIKA» в Вене; трехязычный детский сад на Кипре в Никосии), использующих опыт Общества русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА. Также можно отметить культурно-образовательный центр «ЗНАЙКА» в Мадриде и двуязычный детский сад «УМКА» в Берлине.

В Бакинском образовательном центре «Мой Мир» мы наблюдаем тот факт, что у детей из русскоязычных семей доминирует русский язык, т.е. уже в начальной школе, когда дети начинают получать и предметное образование на русском языке, их родной азербайджанский язык остается в тени. А у детей, которые, осваивают русский язык в программе РКИ, русский язык наоборот подтягивается. В этом случае мы наблюдаем, как русский постепенно приближается к родному азербайджанскому языку. Эти наши наблюдения приводят нас к выводу о том, что занятия в школах должны параллельно вестись на двух языках. В этом случае дети из азербайджаноязычных семей не будут забывать свой родной азербайджанский язык, а дети из русскоязычных семей будут изучать и говорить на своем родном языке.

Для обучения языку следует использовать все виды индивидуальной и коллективной деятельности. В этом случае речевые образцы усваиваются, применяются, моделируются и комбинируются в зависимости от того, на каком языке организуют деятельность воспитатель/учитель или сами же дети.

Родной язык оказывает важное воздействие на когнитивно-эмоциональное развитие ребенка, его социализацию, формирование коммуникативных навыков, сохранение собственной этнической идентичности. Родной язык также важен для создания эмоционального комфорта и формирования чувств ребенка как общее коммуникативное средство в семье.

По мнению В. Кытиной, «действенным средством формирования лингвистической и культурной компетенции детей-билингвов в условиях ограниченной родной языковой среды является симультанная модель обучения родному языку, итогом реализации которой выступает гармоничная бикультурная языковая личность ребенка, способного к диалогу культур» [4, с. 8].

Симультанная языковая модель обучения учитывает языковые, психологические и этнолингвокультурные особенности обучающихся детей. В симультанной модели обучения «язык выступает не только

как средство коммуникации, но и как способ постижения специальных знаний, норм и ценностей культуры. Освоение языка в культурном контексте значительно расширяет горизонты социализации ребенка-билингва, способствует становлению диалогического мышления, продуктивной межкультурной позиции личности обучающегося» [4, с.14].

Многие родители хотят не просто научить ребенка понимать и говорить на родном языке, но и дать ему билингвальное образование. Например, только в Азербайджане на сегодняшний день функционируют 29 общеобразовательных школ с обучением только на русском языке, в 366 школах обучение ведется на двух (азербайджанском и русском) языках, в десятках государственных высших учебных заведений страны обучение ведется и на азербайджанском, и на русском языках. Это один из самых лучших показателей среди стран СНГ.

Организационная сторона обучения языка включает: 1) развитие языковых способностей билингва в разных видах детской деятельности, в том числе на занятиях и вне занятий; 2) обеспечение детской социальной деятельности (понимание ситуаций, в которых оказывается ребенок; в период, когда ребенок еще не владеет языком, на котором к нему обращаются, особенно необходимо адекватное взаимодействие с ребенком и оказание ему помощи.); 3) языковое содержание обучения языку, зависящее от детского возраста и от поддержки соответствующими материалами, причем следует учитывать и цикличность времени года — праздники, актуальные события и т.п.

Содержание обучения родному языку должно быть составлено таким образом, чтобы один язык поддерживал другой язык через все занятия. Одновременно работа с семьей невозможна без привлечения общества, влияния на общественное мнение, обмен культурно-этическими ценностями очень важен. Плохие знания педагога по методике развития речи в билингвальных условиях мешают учителю достичь больших успехов в работе. Существенной частью работы является индивидуальный подход к каждому ребенку и взаимодействие с семьей.

В то же время «психолого-педагогическими особенностями интеллектуального развития билингвов, обучающихся на неродном/втором языке, является 1) последовательность этапов освоения новой информации и 2) последовательность этапов освоения нового способа действия. У учащихся, владеющих двумя языками и обучающихся на неродном/втором языке, освоение новой информации и нового способа действия проходит посредством взаимосвязанных этапов: восприятие, перекодирование информации на индивидуальную мыслительно-языковую систему; осмысление новой информации, требуемого действия в речи про себя на родном языке, перекодирование усвоенной информации на неродной язык, то есть на язык обучения; воспроизведение информации, действия в громкой речи на неродном языке — языке обучения, повтор информации, действия в речи про

себя на неродном языке; оперирование информацией, оперирование действием в уме, то есть про себя» [2, с.10].

Современное мнение ученых таково, что двуязычный ребенок как личность, живущая и социализирующаяся в двух культурах, может овладеть в достаточной степени обоими языками и ознакомиться с несколькими культурами без вреда для психологического здоровья и общего развития [3, с. 23].

Таким образом, формирование двуязычной и бикультурной личности ребенка, использующего один язык в качестве языка семейного общения, а также овладевающего вторым языком — языком окружения, представляет собой сложный многофакторный процесс, в котором участвуют родители и другие близкие ребенку люди, педагоги, сверстники, другие семьи с детьми и всё остальное окружение, обеспечивающее знакомство с языками и культурами. Положительные результаты достигаются при согласованности планов и действий всех участников этого процесса.

Успехи образования, воспитания и развития детей зависят от сбалансированности дидактической и педагогической работы на каждом из языков, а навыки, сформированные на одном языке, переносятся на другой язык при наличии правильно отобранного и методически организованного языкового материала, что в свою очередь, обуславливает формирование особого типа двуязычной и бикультурной личности.

Родители, сознательно выбравшие для своих детей двуязычное воспитание и образование, нуждаются в педагогической поддержке профессионалов разного профиля — в воспитателях, логопедах, психологах, в педагогах. Родителям необходима взаимопомощь, которая оказывается ими друг другу на совместных мероприятиях по обмену опытом воспитания билингвов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Агатангелу Е.* Формирование звукопроизносительных навыков у русско-греческих детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста: автореферат дис... кандидата педагогических наук. М.: Моск. пед. гос. ун-т., 22 с.
2. *Богус М. Б.* Интеллектуальное развитие обучающихся-билингвов начальной школы: автореферат дис... кандидата педагогических наук. Майкоп: Адыг. гос. ун-т., 49 с.
3. *Бурд М. А.* Психолого-педагогические основы взаимодействия детского сада и семьи в процессе воспитания и обучения русскому языку детей-билингвов дошкольного возраста: на примере Германии: автореферат дис... кандидата педагогических наук. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 25 с.
4. *Кытина В. В.* Симультанная модель обучения русскому языку детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды: автореферат дис... кандидата педагогических наук. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 22 с.

5. *Осиповская М. П.* Особенности связной речи заикающихся школьников-билингвов в сравнении с нормой: автореферат дис... кандидата педагогических наук. Москва, Моск. пед. гос. ун-т, 16 с.

Abstract. Nowadays bilingualism is an actual problem of psycholinguistics. During the process of transmitting the native language in the family from generation to generation, arises the question of supporting bilingualism in educational institutions abroad. At the first stage, bilingual kindergartens can provide such assistance. The child's social and linguistic environment stimulates or slows down his assimilation of one or several languages. The article proves that it is possible to combine natural, uncontrolled language learning and language acquisition with teaching in special classes. For teaching the language, all types of individual and collective activities should be used.

Key words: bilingualism, linguo-didactic support, teaching language for children.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Николаева Анна-Мария Юрьевна

Кандидат педагогических наук,

Директор English Nursery & Primary School

maria@englishnursery.ru

Аннотация. Статья посвящена методике проектирования билингвальной образовательной среды. В ней дается обзор различных трактовок образовательной среды и ее влияния на развитие личности, выведено понятие билингвальной образовательно-развивающей среды.

Ключевые слова: билингвальное образование, билингвизм, билингвальные программы дошкольного образования, речевое развитие, языковая среда.

В теории дошкольного образования сложились различные подходы к формированию процесса развития ребенка и управлению им. Большое значение исследователи придают влиянию среды на развитие ребенка. В дидактике под образовательной средой понимается комплекс составляющих, которые влияют на воспитание и развитие детей (В. В. Давыдов, И. С. Якиманская, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, Б. С. Гершунский, М. И. Махмутов, В. А. Сластенин, Ю. С. Мануйлов). С. В. Тарасов под образовательной средой понимал совокупность культурных и социально-педагогических условий, в которых происходит развитие личности (С. В. Тарасов, 2003). В. А. Ясвин дал определение образовательной среды как системы условий, которые влияют на формирование личности ребенка, а также возможностей социального и пространственно-предметного окружения для саморазвития учащихся (В. А. Ясвин, 1997). В ФГОС ДОУ развивающая образо-

вательная среда трактуется как «система условий социализации и индивидуализации детей».

Конструирование образовательной развивающей среды предполагает выделение ее функций, направленных на развитие детей. К таким функциям относятся: обучающая, социокультурная, воспитательная, познавательная, развивающая, мотивационная, коммуникативная.

С точки зрения языкового развития ребенка обучающая функция предполагает овладение родным и иностранным языком для их использования в общении и обучении. Социокультурная функция предполагает формирование у детей представлений об особенностях культур разных народов, восприятие общечеловеческих, нравственно-этических ценностей. Воспитательная функция заключается в формировании устойчивой личности, патриота, умеющего поддерживать межличностные толерантные отношения, она предполагает духовное развитие детей на основании образовательного взаимодействия. Познавательная функция выражена в формировании когнитивных способностей детей посредством освоения двух языков. Мотивационная функция предполагает создание условий, способствующих активному включению ребенка в образовательный процесс на иностранном языке. Коммуникативная функция билингвальной образовательной среды раскрывается через формирование способности к осуществлению общения на двух языках.

Функции образовательной среды определяют ее структуру и содержание ее компонентов, среди которых мы должны обозначить: методический, предметно-пространственный, социокультурный, деятельностный компоненты.

Методический компонент билингвальной образовательной среды определяет ее цели и задачи, методики и подходы. Целью билингвальной образовательной развивающей среды является создание условий, обеспечивающих личностное развитие ребенка средствами родного и иностранного языков, предоставляющих билингвам возможность обучаться на двух языках. Задачами такой среды помимо прочих являются: формирование у ребенка речевой, коммуникативной и познавательной способностей, формирование духовно-нравственной личности.

Психолингвистические особенности детей диктуют необходимость использования метода погружения в языковую среду, обеспечивающего реализацию принципов природосообразности и коммуникативности развития и обучения ребенка. Потенциал данного метода может быть раскрыт при онтолингвистическом подходе в обучении дошкольников (С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Е. А. Хамраева, А.-М. Ю. Николаева, Е. В. Павлова) [1, 2]. Данный подход предполагает использование общей стратегии обучения родному языку, определяющей выбор методов обучения в детском возрасте, способствующих когнитивному развитию ребёнка, становлению его речевых способностей, процес-

сов познания и совершенствования вербального мышления. Он определяется в русле познавательного и деятельностного подходов, что позволяет выделять его в качестве основы раннего обучения иностранному языку или самостоятельного освоения двух (или более) языков в детском возрасте. Онтолингвистический подход обеспечивает введение речевого материала в естественных для ребенка условиях — игровых и бытовых, а также в моделируемых педагогом учебных ситуациях. Средовой и деятельностный подход при формировании билингвальной среды позволяют формулировать цели деятельности на уровне личности.

Коммуникативно-когнитивный подход предполагает выход на лингво-когнитивный уровень усвоения языка при обучении и развитии ребенка. При его реализации учитываются положения когнитивной теории о связи языка с мышлением.

Билингвальная образовательная среда ориентирована на развитие навыков и умений познавательной деятельности ребенка. Она оперирует полным комплексом методов презентации и семантизации языкового материала, способствует применению учебного материала во всех сферах жизни ребенка.

Деятельностный компонент билингвальной образовательной среды позволяет включить в содержание языкового образования творческую, познавательную, игровую деятельность, создает условия для формирования опыта проживания эмоционального отношения к миру и опыта межличностных отношений.

Социокультурный компонент билингвальной образовательной среды обеспечен воспитателями-носителями языка, которые являют собой образец аутентичного речевого поведения, осуществляют насыщение образовательной и развивающей среды культуроведческими материалами и создают условия для погружения воспитанников в языковую среду. Он обеспечивает использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Культура становится объектом обучения наряду с языком, речью, речевой деятельностью. Дети приобретают знания, умения и навыки, обеспечивающие возможность выстраивания межкультурной коммуникации.

Билингвальный компонент отражает языковой потенциал среды, он должен быть достаточен для того, чтобы ребенок овладел иностранным языком примерно так же, как и родным, поэтому необходима среда, делающая возможным каждодневное общение на языке.

Все компоненты билингвальной образовательной среды при полном их взаимодействии способствуют получению качественного результата обучения и развития детей в ДОУ.

Под билингвальной образовательно-развивающей средой мы понимаем социокультурное пространство, дополненное билингвальным методическим и педагогическим компонентом, в котором происходит личностное становление ребенка. Она должна обеспечить условия для

развития и обучения ребенка-билингва, приближенные к естественным. Естественные условия для воспитания двуязычного ребенка отвечают принципам функционального использования языка, разделения языков, эмоциональному и языковому вниманию к ребенку, формированию положительной языковой установки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Хамраева, Е. А.* Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов [Электронный ресурс] / Е. А. Хамраева // Режим доступа: <https://castl.uit.no/phocadownload/khamraeva.pdf>
2. *Nicolaeva, A-M. Y., Pavlova, E. V.* (2019) Ontolinguistic approach as the basis for setting the bilingual educational environment in pre-school institutions. In: *II World Congress in Real and Virtual Mode EAST-WEST: THE INTERSECTION OF CULTURE (October 2–5, 2019)*. Japan: Kyoto Sangyo University. P 326–333.

DESIGNING A BILINGUAL EDUCATIONAL DEVELOPMENT ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

Nikolaeva Anna-Maria Yuryevna
Candidate of Pedagogical Sciences,
Director of English Nursery & Primary School
maria@englishnursery.ru

Abstract. The article is devoted to the methodology for designing a bilingual educational environment. It provides an overview of various interpretations of the educational environment and its impact on the development of personality, the concept of a bilingual educational and developmental environment is formulated.

Keywords: bilingual education; bilingualism, bilingual preschool education programs, speech development, linguistic environment.

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Облова Ирина Сергеевна
кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный университет»
доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербург, Россия
GolovinaMA@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические принципы формирования билингвальной коммуникативной компетенции обучающихся в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку посредством реализации межпредметной и метапредметной интеграции в образовательном процес-

се в школе. Описан конкретный пример межпредметной интеграции — формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции учащихся в рамках дистанционного курса «Воркута-уголь», разработанного преподавателями кафедры иностранных языков Горного университета совместно с учителями иностранного языка классов с техническим уклоном общеобразовательных школ города Воркуты.

Ключевые слова: билингвальное обучение; межпредметная интеграция; билингвальная коммуникативная компетенция; профессионально-ориентированное обучение иностранному языку.

Получение качественного образования является одним из факторов экономического роста и социального развития общества, источником благополучия граждан и безопасности страны согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Качество школьного образования достигается через создание развивающей среды, обеспечение психолого-педагогических условий реализации образовательной программы, соответствующих требованиям федеральных государственных стандартов и гарантирующих востребованность полученных знаний обучающихся.

В условиях вхождения Российской Федерации в мировое образовательное пространство, усиления этнизации содержания образования и ориентации на международные стандарты качества владения только одним языком недостаточно для карьерного и образовательного роста, поэтому одним из наиболее перспективных методов формирования современных ключевых компетенций обучающихся является билингвальное обучение.

Концепции билингвизма посвящены научные исследования многих ученых (Л. А. Булаховский, Ю. А. Жлуктенко, Е. М. Верещагин, А. Д. Швейцер, Л. Т. Масенко, А. Е. Бабаева, Л. И. Белякова, С. С. Бакшиханова, О. Б. Иншакова, Е. О. Голикова, С. Б. Файед, Н. А. Шовгун, И. А. Бучилова, Т. И. Алиева, Е. Л. Кудрявцева и др.), определяющих билингвальную коммуникативную компетенцию как способность и готовность учащихся осуществлять эффективное межличностное общение, как на родном, так и на иностранном языке в контексте двух культур, проявляя сензитивность к их различиям. [6, с. 150]

В исследованиях И. В. Алексашенковой, Н. Е. Сорочкиной, и А. Г. Ширинина разработаны теоретические основы билингвальных образовательных программ для школьников и студентов, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, социокультурной компетенции, компетентностной триады либо базовой билингвальной компетенции в качестве возможных целей билингвального обучения [7].

Актуальность выбранной темы обусловлена противоречием между осознанием необходимости развивать приобретённые навыки и умения иноязычного общения у школьников во всех видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) и использовать

их как базы для генерирования новых знаний, решая таким образом проблему соединения образования, науки и производства, с одной стороны, и неразработанностью образовательных технологий для организации такого рода подготовки в методике преподавания иностранных языков, с другой.

Билингвальное образование, при котором иностранный язык выступает не только как предмет изучения, но и, главным образом, как средство преподавания учебных дисциплин предполагает постепенную подготовку учеников к обучению на неродном языке путем увеличения числа изучаемых предметов на этом языке. Совершенствованию билингвальной коммуникативной компетенции учащихся способствует в частности внедрение в образовательный процесс межпредметной и надпредметной интеграции.

Интегрирование — это не только особая комбинация учебного материала, но и способ организации учебной деятельности, предполагающий анализ учебной информации с различных позиций, выделение главного, операции с известным в новом аспекте, выполнение заданий творческого характера [3].

Обратимся в качестве примера межпредметной интеграции к опыту формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся при решении учебных задач в рамках дистанционного курса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, разработанному преподавателями Горного университета совместно с учителями иностранного языка классов с техническим уклоном общеобразовательных школ города Воркуты. Дистанционные занятия с учащимися профильных классов, живущими в Воркуте, проводятся вузовскими преподавателями дополнительно к основным часам по дисциплине «Иностранный язык», которые ведут школьные учителя.

В рамках он-лайн обучения помимо знакомства с материальной базой старейшего технического вуза России, школьникам предоставляется возможность на время почувствовать себя студентами Горного университета за счет эффекта погружения в мир высшего образования.

Дистанционный курс предполагает комплексный подход к взаимосвязанному обучению иностранному языку и инженерным дисциплинам и основан на построении межпредметных и метапредметных связей, без которых невозможно системное усвоение основ наук. Билингвальное изучение отдельных аспектов инженерной дисциплины следует логике изложения учебного материала и принципу поэтапности. Переходная языковая модель, состоящая в периодическом применении иностранного языка в регулярном обучении отдельным модулям дисциплины, позволяет получить представление об уровне интереса к различным сферам будущей профессиональной деятельности школьников, выраженности личностных качеств и уровней развития умственной деятельности, а также поможет учащимся определиться с выбором единого государственного экзамена [1, с. 154].

В рамках билингвизма данный многоцелевой проект обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, являющемуся главным образом, средством преподавания инженерных учебных дисциплин, направлен на повышение уровня общеобразовательной подготовки поступающих в высшие учебные заведения и улучшения эффективности довузовской работы в Санкт-Петербургском горном университете. Выполнение поставленных задач реализуется, в том числе, посредством грамотного использования учителем адекватных образовательных технологий.

Возможность международных стажировок и обменов, создание международной культурной среды в образовательном учреждении служат источниками дополнительной мотивации студентов в рамках билингвального обучения, повышают их конкурентоспособность в современном мире в условиях глобализации и интеграции и способствуют личностному росту учащихся и их успешной коммуникации в рамках разных культур.

В среднем на занятие на добровольной основе приходят от 5 до 15-ти школьников, владеющих иностранным языком на высоком уровне. Отбор учащихся проводится на основании рекомендации учителей иностранного языка.

На подготовительном этапе проекта проведения дистанционных занятий по английскому языку с учащимися профильных «Воркутауголь» классов, адаптирующий и дополняющий программу средней школы в области обучения иностранным языкам, происходит постановка целей обучения, анализ аудитории, отбор актуального учебно-методического материала, на основании этих данных определяется вид будущего дистанционного курса: научно-популярный или узкоспециальный.

Для обучения эффективным, инновационным, экологически обоснованным решениям в рамках интеграции изучения иностранного языка и предметного содержания инженерных дисциплин был разработан комплекс педагогических технологий формирования иноязычной профессиональной компетенции обучающихся в процессе дискуссий или деловых игр, важнейшими составляющими которых выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

Учебные задачи посвящены основным проблемам развития сырьевой базы России, рационального природопользования, разработке прогрессивных энергосберегающих технологий добычи и переработки полезных ископаемых, технологическому обновлению горнодобывающей/ металлургической отрасли, а именно цифровизации производственных систем, повышению комплексности использования сырья, вторичной переработке отходов.

Проблемная ситуация № 1. Функция: развивает умение искать новые знания, анализировать ситуацию, стимулирует монологическое

высказывание. Формулировка — Можно ли пользоваться пенным огнетушителем при тушении электропроводки?

Проблемная ситуация № 2. Функция: стимулирует индивидуальное мышление и монологическое общение. Формулировка — нормы освещенности рабочего места.

Проблемная ситуация № 3. Функция: развивает умение анализировать ситуацию, стимулирует монологическое высказывание. Формулировка — как производить ремонт электрооборудования?

Проблемная ситуация № 4. Функция: развивает умения принимать решения, аргументировать свою позицию, стимулирует монологическое высказывание. Формулировка — правила работы на высоте.

Проблемная ситуация № 5. Функция: развивает навыки самоорганизации, самостоятельность, инициативность, стимулирует монологическое общение. Формулировка — правила работы с лестницей стремянкой.

Проблемная ситуация № 6. Функция: стимулирует индивидуальное мышление и монологическое общение. Формулировка — питьевой режим работника цеха.

Проблемная ситуация № 7. Функция: развивает умения принимать решения, аргументировать свою позицию, стимулирует монологическое высказывание. Формулировка — что делать, если в пробах при производстве галлия пошло железо?

Проблемная ситуация № 8. Функция: развивает умения и навыки сотрудничества, стимулирует диалогическое общение. Формулировка — Ваш одноклассник неверно излагает правила техники безопасности при работе с электроинструментом. Как Вы поступите в данной ситуации?

Проблемная ситуация № 9. Функция: стимулирует творческое мышление и диалогическое общение. Формулировка — Вы находитесь в химической лаборатории. По невнимательности лаборанта на одной из бутылок с кислотами нет этикетки. К кому Вы обратитесь, чтобы решить эту проблему?

Проблемная ситуация № 10. Функция: стимулирует коллективное мышление и полилогическое общение. Формулировка — при получении гранулированного алюминия на экспериментальной установке в пробах обнаружили железо. Ваши одноклассники предлагают противоречивые пути решения проблемы: предлагают заменить футеровку /тигель / изложницу, что не решит проблему с Вашей точки зрения. Расскажите о Вашем решении.

Условия задач на иностранном языке предлагаются студентам в устном виде, зачитываются преподавателем или предъявляются в виде текстов. В некоторых случаях полезными бывают небольшие комментарии, выдержки из теоретического иноязычного материала. Учебные задачи могут предполагать качественное или количественное решение. В первом случае требуется провести некоторое рассуждение для того,

чтобы найти ответ, в ходе которого может потребоваться написание выражений, векторных или скалярных формул, построение диаграмм. Задачи, предполагающие численное решение, дают возможности закрепления лексики через ее активное использование в различных видах речевой деятельности. Двусторонние информационные культурно-смысловые связи, сравнение двух языков и культур стимулируют у учащихся когнитивные процессы, включают их личный опыт, способствуют приобретению не только социолингвистических, но и социокультурных, дискурсивных знаний, обеспечивают успешное формирование коммуникативных навыков. В то же время атмосфера соперничества позволяет мобилизоваться, искать кратчайшие пути решения проблемы и одновременно уделять внимание деталям реализации проекта.

Таким образом, межпредметная интеграция является одним из способов формирования у учащихся билингвальной коммуникативной компетенции. Насколько гибко педагог может изменять свои методы в зависимости от тех или иных особенностей учащихся, и какими технологиями обучения он владеет, зависит качество образования. Билингвизм, способствуя взаимосвязанному развитию когнитивной, межкультурной, иноязычной коммуникативной, операционно-деятельностной и мотивационно-ценностной составляющих компетенции обучающихся, обладает большим потенциалом в создании условий качественной подготовки будущих конкурентоспособных специалистов, востребованных на региональных рынках труда за счет расширения источников получения информации и упрощения межкультурных контактов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Брыксина, И. Е.* Технология профессионально-ориентированного обучения иностранному языку бакалавров психолого-педагогического образования (билингвальный / бикультурный аспект) // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 3(037). С. 151–156.
2. *Колесина, К. Ю.* Развитие ключевых компетентностей учащихся в условиях метапредметной проектной деятельности. Ростов н/Д: Старые русские, 2007. 263 с.
3. *Коробкова, Е. Н.* Образовательное путешествие как педагогический метод: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 26 с.
4. *Крылов, Э. Г.* Формирование профессионального иноязычного лексикона специалиста при обучении инженерному делу // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 157–167.
5. *Мельникова, М. С.* Конструирование междисциплинарных модульных программ в системе билингвального образования [Текст]: дис. . канд. пед. наук / М. С. Мельникова. — Великий Новгород, 2008. 263 с.
6. *Семенова, Ю. Л.* Межпредметная и метапредметная интеграция как один из способов совершенствования билингвальной коммуникативной

- компетенции учащихся // Ю. Л. Семенова, Г. Д. Бухарова Межпредметная и метапредметная интеграция как один из способов совершенствования билингвальной коммуникативной компетенции учащихся // Образование и наука. Народное образование. Педагогика. № 7(96), 2012. С. 146- 158.
7. *Ширин, А. Г.* Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2007. 56 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2007/Shirin_A_G_2007.pdf . (Дата обращения: 06.09.2019)

ON DEVELOPING PUPILS' BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE BY INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AT SCHOOL

Oblova Irina Sergeevna

Candidate of pedagogical sciences

Saint-Petersburg Mining University Associate professor

Department of Foreign Languages Saint-Petersburg Russia

GolovinaMA@yandex.ru

Abstract. The paper discusses the theoretical and methodological principles of school children's bilingual communicative competence forming in the process of professionally oriented teaching of a foreign language by means of implementing inter- and meta-disciplinary integration in the educational process at school. In this regard, special attention is paid to the example of inter-subject integration within the on-line ESP course developed jointly by the instructors of the Department of Foreign Languages of the Saint-Petersburg Mining University and the teachers of specialized classes of secondary schools in Vorkuta.

Keywords: bilingual education; integration of subjects; bilingual communicative competence; ESP.

СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ТЕСТОВ ДЛЯ БИЛИНГВОВ: КАКИЕ ОШИБКИ МЫ ПРОГНОЗИРУЕМ НА СТАРТЕ?

Павлова Елена Валентиновна

кандидат исторических наук, научный сотрудник Межевзовского центра билингвального и поликультурного образования при РГПУ им А. И. Герцена, Санкт-Петербург, заместитель директора по научной деятельности English Nursery & Primary School. sunrain@list.ru

Саматова Лола Маджитовна

кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник Межевзовского центра билингвального и поликультурного образования при РГПУ им. А. И. Герцена, зав. редакцией ООО «Русский язык. Курсы» samatova@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются принципы разработки диагностических комплексов по русскому языку для детей-билингвов с учетом прогнозирования интерферентных ошибок учащихся.

Ключевые слова: билингвальное образование, билингвизм, лингводидактическая диагностика, интерференция.

Современная система преподавания русского языка в школах дополнительного образования за рубежом испытывает потребность в выработке единых стандартов качества функционирования школ русского языка, работающих в условиях ограниченной языковой среды.

Необходимость тестирования детей-билингвов связана со стремлением выявить уровень владения ребенком русским языком, определить направления дальнейшей работы педагогов, выявить «зоны риска», где требуется дополнительная коррекция, чтобы предотвратить ошибки русской речи детей. Влияние языка социализации детей, дефицит учебного времени иногда приводит к регрессу развития русской речи, который нужно вовремя диагностировать.

Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А. И. Герцена под руководством профессора Е. А. Хамраевой разработал систему КИМов, позволяющую определить уровень не только языковой, но и общеучебной подготовки детей.

Спецификой разработанных диагностик является не только их соотнесенность с возрастом и уровнем речевого и общеучебного развития ребенка, но и учет специфики билингвального развития ребенка, которая проявляется в овладении русским языком в письменной и устной речи ребенка-билингва.

Многие допускаемые двуязычными детьми ошибки являются типичными для билингвов. Речевые ошибки билингвов обусловлены взаимодействием двух языковых систем в сознании ребенка. Их взаимодействие происходит на всех уровнях (лексическом, синтаксическом, фонетическом, морфологическом) и вызывает интерференцию.

При разработке диагностических материалов мы учитываем несформированность у ребенка грамматических, словообразовательных и произносительных норм русского языка, обращаем внимание на возможные фонетические, морфологические, синтаксические, лексические и стилистические ошибки. Диагностика строится навстречу интерференции, чтобы вовремя выявить степень влияния языка социализации детей и не допустить регресса в речи на русском языке.

Среди фонетических ошибок билингвов можно отметить неразличение мягкости-твёрдости согласных звуков в различных фонетических позициях, что отражается в устной и письменной речи. («голуб» вместо голубь); неразличение фонем ш — щ (защита — защита). Реинтерпретация фонем вызывает графическую интерференцию (на примере йотированных гласных *я, е, ё, ю* звук [й] («йолка» вместо ёлка), нарушение норм произношения ударных и безударных гласных и т. п.

При разработке диагностических материалов для билингвов необходимо также учитывать типичные для них морфологические ошибки в образовании форм числа имён существительных («стулы» вместо

стулья, «береги» вместо берега, «ухи» вместо уши.); в выборе падежа имен существительных («нет медведей» вместо нет медведей, «по дворе» вместо по двору); в образовании грамматических форм других частей речи и т.п.

Отдельный пласт специфических ошибок билингвов составляют нарушения норм согласования и управления слов (сказуемого с подлежащим, определения с определяемым словом), нарушения норм управления (пропуск предлога или неверный выбор предлога, употребление не в том падеже).

Часто встречаются ошибки в словообразовании, особенно образовании глаголов («рисовает» вместо рисует, «искает» вместо ищет), неразличение употребления глаголов (положить — поставить), глаголов движения.

В заданиях на составление текста/предложения хорошо диагностируются такие синтаксические ошибки, как нарушение порядка слов, обусловленные несформированностью связной речи и интерференцией.

Также для билингвов характерными являются лексические ошибки, которые выражены в употреблении слов не в том значении; лексико-грамматические ошибки.

Понимание специфики речевого и языкового развития билингва позволяет предусмотреть типичные для двуязычных детей ошибки при формировании диагностических материалов по субтестам: продублирование письменной речи (письмо), устная речь (говорение), лексико-грамматические задания.

SPECIFICITY OF CREATING TESTS FOR BILINGUAS: WHAT ERRORS DO WE FORECAST ON START?

Pavlova Elena Valentinovna

*Candidate of Historical Sciences, Deputy Director
for Science, English Nursery & Primary School, Moscow;
Researcher of The Interuniversity center of bilingual
and multicultural education,
The Herzen State Pedagogical University of Russia.
sunrain@list.ru*

Samatova Lola Madjitovna

*Candidate of Pedagogic Sciences, Researcher
of The Interuniversity center of bilingual and multicultural education,
The Herzen State Pedagogical University of Russia;
editor-in-chief «RUSSIAN LANGUAGE. COURSES»
samatova@yandex.ru*

Annotation. The article reveals the principles of developing diagnostic complexes in the Russian language for bilingual children.

Keywords: bilingual education, bilingualism, linguodidactic diagnosis, interference.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ВО ВРЕМЯ ИНТОНАЦИОННОЙ И ФОНЕТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Сергеева Ольга Евгеньевна

*доктор педагогических наук, профессор
Московский государственный технический
университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия
oven2015u@yandex.ru*

Аннотация. Важность изучаемого вопроса обусловлена необходимостью улучшения фонетических и интонационных навыков и умений детей-билингвов дошкольного возраста. Данная статья рассматривает способы решения проблемы формирования продуктивной речи у дошкольников с помощью фонетических и интонационных упражнений, которые в свою очередь подготавливают учащихся не только к говорению на русском языке, но и к чтению и письму в школе.

Ключевые слов: интонационные конструкции, фонетика, транскрипция, продуктивная речь.

Изучение русского языка в раннем возрасте преследует чисто практическую цель — научить детей-билингвов пользоваться русским языком как орудием познания и отражения действительности, орудием мышления и общения. Чтобы достичь этой цели, необходимо сформировать у учащихся четыре взаимосвязанных механизма:

- 1) механизм аудирования, который обеспечивает восприятие русской речи на слух и её понимание;
- 2) механизм говорения, который обеспечивает порождение русской устной речи;
- 3) механизм чтения, который обеспечивает восприятие и понимание русской письменной речи;
- 4) механизм письма, который обеспечивает перевод русской устной речи в речь письменную, в текст.

Эти механизмы могут быть сформированы только в ходе и в результате специально организованной, упорядоченной речевой практики, а эффективность её можно повысить, совершенствуя методику организации работы и обучения и систему работы по предъявлению и объяснению новых фактов языка.

Гармония слов и их звукового оформления в речи — вот что отличает человеческое общение, вот что должно всегда присутствовать в процессе обучения. Эта закономерность нередко нарушается в случае, когда учителя придерживаются аспектных принципов обучения, особенно на начальном этапе, в период так называемой постановки произношения. И это понятно, ибо интонация принадлежит связной, осмысленной речи. По нашему глубокому убеждению, интонация как объект обучения должна присутствовать уже на самом первом уроке. Вне интонации невозможно работать над смыслом слова. Интонация сопровождает не только то, что мы произносим вслух, но также и вну-

треннюю речь: нельзя логически мыслить вне слов, следовательно, мысль тоже несет интонацию — ту самую, с которой мы бы произносили выражающие эту мысль слова.

Практическое владение русским языком как вторым родным предполагает знание не только лексики и грамматики, но и правильное интонирование русской речи, так как она характеризуется развитой интонацией, что является национальной спецификой. Известно, что овладевающий вторым языком невольно обращается к родному (первому) языку: «Звуки другого языка он слышит сквозь призму фонологической системы родного языка. Это касается всех явлений звучащей речи: и фонем в их артикуляционно-акустических характеристиках, и их появления и поведения в тех или иных позициях, и в ритме слова, и в интонациях фразы» [Реформатский А. А., 1970, с. 75].

Большие возможности для успешного обучения правильному интонированию русской речи даёт младший возраст детей, когда речевые навыки родного языка менее автоматизированы, а артикуляционная и интонационная база второго языка отсутствуют. В развитии первых фонем доречевого общения, как и в формировании начальных этапов речевой деятельности, большое значение придается подражательным реакциям. На следующем этапе развития речевого общения интонация продолжает играть важную роль. Она прежде всего выражает эмоциональное отношение ребенка к тем или иным высказываниям, уточняет, дополняет смысл сказанного.

Интонация, возникающая как результат мыслей и действий, рождающаяся в ходе человеческого поведения, с одной стороны, имеет свои инварианты, характерные для каждого языка, с другой, она принадлежит конкретному акту общения. В этой своего рода двойственности лежит определенная трудность обучения интонации. Поэтому нередко возникают две крайности: либо интонации обучают формально, добиваясь исполнения точной мелодики изучаемого языка, игнорируя индивидуальные проявления, конкретную ситуацию общения, мотивы и цели действия; либо другая крайность — реализация речевого действия в обход интонационного звучания русского языка, подмена интонациями второго языка, что лишает речь натуральности, убедительности, а иногда делает ее абсурдно-комичной, так как звучание вступает в противоречие со своеобразием культуры изучаемого языка. Интонация играет определенную коммуникативную роль. По нашему мнению, обучение интонации, в том числе ее инвариантам, должно быть частью реализации речевого действия, ибо речевой поступок определяет бесконечное разнообразие интонации и является средством рождения интонации. Главное свойство интонации — способность выражать речевое действие. О том, что интонацию нужно рассматривать как часть коммуникативного акта, говорит и Н. И. Жинкин. Он подчеркивает, что «нельзя предугадать интонацию отдельного пред-

ложения, ибо она возникает в тексте» [Жинкин Н. И., 1982]. Здесь же ученый замечает, что акустические записи отдельных предложений, рекомендуемые при обучении иностранному языку, оказываются недостаточными. Все это еще раз убеждает нас, что обучать интонации вне коммуникативного акта невозможно. Поэтому нам представляется, что было бы правильным овладевать интонационным звучанием и вырабатывать установку на употребление того или иного инварианта в процессе реализации речевого действия в конкретных условиях речевого общения, делая акцент на коммуникативное намерение, тем самым приближаясь к инварианту через свое индивидуальное отношение к высказыванию.

Мы далеки от того, чтобы проводить прямые аналогии между усвоением ребенком родного языка и обучением иностранному, но некоторые наблюдения за начальным периодом обучения убеждают нас, что интонация является одновременно объектом усвоения и сильнейшим обучающим фактором. В частности, мы заметили, что при работе над выражениями классного обихода младшие школьники схватывают мелодию разрешения (*Можно войти? Можно выйти?*) и приказа (*Дайте мне маркер, пожалуйста.*) чаще всего до того, как им удастся схватить точное звучание слов. Усвоенная мелодия служит им своего рода «памятью ситуации». Постепенно лексическое наполнение ложится на мелодическую основу и прочно закрепляется за конкретной интонацией. Так как пять типов интонационных конструкций (ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4, ИК-5) составляют основу звучащей речи, вполне достаточно усвоить их на начальном этапе обучения.

ИК-1 (законченное высказывание),

ИК-2 (специальный вопрос, обращение, просьба),

ИК-3 (общий вопрос, неоконченная синтагма),

ИК-4 (сопоставительный вопрос с союзом «а»),

ИК-5 (оценка).

В говорении произносительная сторона имеет свою функциональную нагрузку. Она тесно связана с другими сторонами речи. За счет усовершенствования её произносительных характеристик: усиления громкости звучания, более четкой артикуляции, ритмической и интонационной организации речи и за счет паузации обеспечивается выразительность и понятность речевого акта. Можно считать, что обучение иноязычному произношению есть адаптация артикуляционного аппарата детей к новым средствам речевого воздействия. У детей-дошкольников процесс усвоения второго языка можно организовать как непосредственно-интуитивное усвоение, которое приведет к непосредственно-интуитивному владению языком и явится в дальнейшем для школьника исходным моментом, а не приходющим в результате многолетнего сознательного усвоения. С учетом основных закономерностей реального общения обучение произношению иностранных слов на коммуникативной основе является моделированием

ем специальных условий для преодоления противоречия между сформированным речевым опытом в родном языке и новыми средствами реализации речевых функций на изучаемом русском языке.

При обучении иноязычному произношению на коммуникативной основе наличие *речевой задачи* при совершении действий произносительного оформления обязательно, т.е. необходимое формирование произносительных навыков, удобных к использованию в говорении на русском языке. Речедвигательная задача должна выступать в качестве направляющего и интегрирующего фактора в фонетическом оформлении высказывания.

Звуковая культура речи включает в себя и работу над дикцией: отчетливым произношением слов и словосочетаний, правильным интонированием в повелительных, вопросительных и повествовательных предложениях. Отработке дикции способствует постановка небольших стихов, пьес и театрализованных сказок. Рекомендуется придумать заранее, какие движения пальцами или всей рукой будут соответствовать каждому произнесенному звуку ([j] — закрутить пальчиками юлу; [б] — пошлепать пальчиками по щекам, как по барабану; [ш] — сделать из ладони голову змеи, которая открывает рот и шипит. На каждый произнесенный звук учитель произносит ряд тренировочных слов, которые дети имитируют вслед за преподавателем, перевода произносимых слов не требуется.

Например: [и] — *или, лис, блин, лица, пир*; [у] — *удав, усы, уйди, укус, мука*.

Звуки закрепляем в такой последовательности: 1) звуки, входящие в алфавит; 2) звуки, не входящие в алфавит. Затем, чтобы избежать типичных ошибок, отрабатываем следующие пары звуков по сходности произношения: [б — п], [д — т], [в — ф], [г — к], [з — с], [р — л], [ж — ш]. Затем можно перейти к чтению слов, словосочетаний и небольших предложений в транскрипции. Чтение транскрипции необходимо как самоцель (освоение лексики, работа со словарем основаны на умении пользоваться транскрипцией), а также как вспомогательное средство при обучении чтению. Заметим, что изучение транскрипции начинается чуть раньше, чем дети научились читать на родном языке. Знание знаков русской транскрипции облегчает понимание деления слов на звуки и слоги и тем самым облегчает процесс обучения чтению на изучаемом языке.

Выучив весь алфавит, дети будут знать почти все звуки русской транскрипции. В такой подаче материала видится завершенная система: начали с алфавита, разбили его на части, усвоили буквы и звуки, снова пришли ко всему алфавиту. Детям представляется большое количество русских звуков. Останется ввести звуки, не входящие в алфавит: мягкие согласные, сложные буквосочетания.

Так как в начальной школе педагог будет учить детей писать буквы с соединениями и контролировать почерк детей, умение выразить

свою мысль печатными буквами поможет маленьким ученикам в освоении каллиграфии и при обучении чтению. Изучение и закрепление букв русского алфавита следует ограничить «точечным приёмом» их изображения и прописыванием букв карандашом в тетрадях и маркерами на доске.

Уместным будет сочетание на доске картинок по пройденным темам с написанием под ними маркером или мелом транскрипции изображенных слов. Дети смогут сочетать звуковые отображения слов с их графическими образами.

Благодаря непосредственно-интуитивному усвоению учебного материала в корне меняется мотивировка деятельности ребенка. Всё воспринимается детьми этого возраста непосредственно, живо, естественно, с интересом. Опыт работы с дошкольниками убеждает, что они легко и особенно прочно усваивают русский язык. За 2 года обучения дети могут овладеть основами устной разговорной речи с правильным произношением и интонацией, в этот период в значительной степени развивается чувство языка. Дети-билингвы начинают понимать обращенную к ним русскую речь, мыслить на втором языке.

К изложенному выше можно лишь добавить, что повышение эффективности обучения русскому языку детей-билингвов всецело зависит от тех методов, приемов и средств, которые выбирает сам учитель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 154 с.
2. *Реформатский А. А.* Фонология на службе обучения произношению неродного языка // *А. А. Реформаторский.* Из истории отечественной фонологии. М. 1970. С. 75.
3. *Сергеева О. Е.* Русский язык как иностранный. Веселые шаги: Детский модуль: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2014. 190 с.
4. *Сохина Ф. А., Негневицкая Е. И.* (Ред.) Методика обучения русскому языку в национальном детском саду. М.: Просвещение, 1985. 144 с.

ON THE FORMATION OF PRODUCTIVE SPEECH OF BILINGUAL CHILDREN DURING THE WORK WITH INTONATION AND PHONETICS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Sergeeva O. E.

*Moscow State technical University after N. E. Bauman Moscow, Russia
oven2015u@yandex.ru*

Abstract. The importance of this issue is due to the need of improvement the phonetic and intonation skills of bilingual preschool children. This article considers the ways to solve the problem in formation of preschool children's productive speech with the help of phonetic and intonation exercises, which in turn prepare students not only for speaking Russian, but also for reading and writing at school.

Keywords: prosodic structures, phonetics, transcription, productive speech.

ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сищук Юлия Мирославовна

Кандидат филологических наук

Санкт-Петербургский горный университет,

зав. кафедрой иностранных языков

Sischuk_YuM@pers.spmi.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации билингвального обучения в техническом вузе, необходимые условия и этапы реализации. Отмечается необходимость оценки удовлетворенности студентов результатом обучения, приводится пример анкеты для опроса студентов по окончании курса инженерной дисциплины на английском языке.

Ключевые слова: билингвальное обучение, оценка удовлетворенности студентов, обучение инженерным дисциплинам на английском языке.

Развитие академической мобильности преподавателей, аспирантов и студентов является приоритетной задачей российских вузов в процессе их интеграции в мировое образовательное пространство. Успешная реализация программ мобильности в вузах способствует разностороннему обмену опытом, повышению качества образования, улучшению взаимопонимания между представителями разных культур, повышению конкурентоспособности вуза и укреплению позиций вуза в международных рейтингах. Результаты рейтингов пока еще далеки от желаемого уровня, однако за последнее десятилетие российские вузы повысили свои позиции, значительно активизировав издание результатов научных исследований в мировых рецензируемых журналах, программы академической мобильности и билингвального обучения.

Необходимым условием для развития этих программ является высокий уровень владения иностранными языками и у обучающихся — студентов и аспирантов, и у профессорско-преподавательского состава. В вузах технической направленности, где преобладают инженерные специальности, уровень иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей, аспирантов и студентов, который зачастую недостаточен для эффективного диалога в рамках реализации программ мобильности — проведения совместных научных исследований, чтения лекционных курсов за рубежом, организации совместных защит квалификационных работ и пр. Поэтому одной из важнейших задач для реализации стратегических программ является повышение уровня владения иностранными языками у всех участников образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза, а также готовность к поликультурному диалогу.

Целью современного инженерного образования является не только развитие профессиональной компетенции в области знаний по специ-

альности, но и овладение навыками и умениями, позволяющими успешно решать междисциплинарные задачи, а также навыками межкультурной коммуникации. Одним из путей достижения будущими специалистами высокого уровня профессиональной, межкультурной и языковой компетентности является билингвальное обучение [1, с. 8]. Билингвальное образование подразумевает использование иностранного языка как средства освоения предметного содержания специальных дисциплин и обладает большим развивающим потенциалом для формирования поликультурной компетентности студентов [3, с. 6]. Программы обучения студентов общеобразовательным и техническим дисциплинам на английском языке были запущены в Горном университете в 2016 году. Такое относительно позднее обращение к реализации подобных программ связано с длительной и основательной подготовкой, которая включала прежде всего повышение иноязычной коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского состава [2, с.297].

Для эффективной реализации программ билингвального обучения необходим высокий уровень владения иностранным языком преподавателя (С1), а также высокий уровень иноязычной коммуникативной компетентности слушателя (не ниже В2 — уровень, признанный во всем мире достаточным для обучения на языке, прием в зарубежные университеты осуществляется при условии наличия этого уровня). При разработке программ билингвального обучения были определены дисциплины, в рамках преподавания которых можно развивать программы билингвального обучения, а также наиболее привлекательные с точки зрения создания программ на иностранном (преимущественно английском) языке направления подготовки бакалавриата, специалитета и магистратуры, которые имеют перспективу развития программ двойных дипломов с зарубежными партнерами. Были созданы комиссии на факультетах с участием деканов, заведующих кафедрами и представителей учебно-методического управления для определения приоритетных направлений подготовки с точки зрения развития иноязычных программ, исходя из престижности и прогнозируемой востребованности

- 1) для российских студентов;
- 2) для зарубежных студентов;
- 3) для реализации программ двойных дипломов с зарубежными партнерами.

На начальном этапе реализации программ билингвального обучения были разработаны модули дисциплин на иностранном языке в качестве вариативных и элективных курсов. В связи с тем, что преподавание и изучение предмета на неродном языке представляет сложность для слушателя, усвоение материала в форме лекций может быть неэффективным, целесообразно использовать практико-ориен-

тированные формы обучения, такие как семинары и практические занятия.

Для успешной реализации обучения предметному содержанию специальных дисциплин на иностранном языке в Горном университете был разработан и внедрен комплекс организационно-педагогических мероприятий, включающих:

- изменение учебных планов, а также и выделение дополнительной учебной нагрузки;

- подготовка программ обучения, курсов лекций и написание пособий на основе аутентичного материала;

- разработку системы поощрения преподавателей, подготовивших и ведущих курс на английском языке;

- закупку аутентичных учебных материалов и пособий;

- повышение квалификации преподавателей.

Особое значение при допуске курса к реализации в рамках данной программы комиссия придает методической обеспеченности курса, наличию аутентичных материалов, а также качественных авторских разработок для практической работы на занятиях.

Важным этапом при реализации подобного рода программ обучения является оценка удовлетворенности обучающихся. Необходимость оценки удовлетворенности студентов процессом трансформации знаний в вузе, а также другими аспектами организации учебного процесса отмечают многие эксперты [6, с.37], [7, с.39], [9, с.3]. Опрос студентов и анализ результатов необходим для разработки стратегии вуза, привлечения абитуриентов [4, с.1], причем студент рассматривается как клиент, получающий образовательные услуги. Выделяется 4 основных причины целесообразности опроса студентов [5, с. 251]:

- дать студентам возможность высказать свое мнение относительно курса и показать, что анализ полученной информации будет использован для дальнейшей оптимизации процесса;

- призвать студентов анализировать курсы, которые они проходят;

- позволить университетам определять основные индикаторы формирования репутации на рынке;

- дать возможность студентам выразить уровень удовлетворенности академическим опытом.

Оценка удовлетворенности и мониторинг качества проведения занятий проводится по окончании курса у каждой студенческой группы. Для оценки удовлетворенности была составлена анкета, которая включала в себя вопросы, направленные на выявление качества обучения с точки зрения студента, а также вопросы, призванные определить качество организации занятий, их эффективность для усвоения нового материала, полезность с точки зрения развития англоязычной коммуникативной компетенции, доступность матери-

ала, качество коммуникации с педагогом на английском языке, использование методических материалов, а также соответствие ожиданиям студентов. В анкету были включены, в частности, следующие вопросы:

- 1) Какой процент занятий Вы посетили?
- 2) Можно ли назвать занятия увлекательными, интересными и информативными?
- 3) Использует ли преподаватель презентации или раздаточный материал?
- 4) Предоставляются ли Вам учебные материалы на английском языке для подготовки к занятиям (учебники, учебные пособия, методические указания, ссылки на ресурсы Интернет)?
- 5) Имеет ли преподаватель контакт с аудиторией, задает ли вопросы?
- 6) Дает ли преподаватель разъяснения в случае возникновения трудностей с пониманием материала?
- 7) Легко ли Вы усваиваете материал на английском языке?
- 8) Насколько полезными Вы находите занятия для повышения Вашего уровня владения английским языком?
- 9) Оправдывают ли занятия Ваши ожидания?

После ответа на вопросы студенты могут написать в отдельной строке свои комментарии относительно курса и пожелания. Результаты опроса довольно наглядно показывают как общий уровень удовлетворенности обучающихся, так и проработанность таких составляющих обучения, как методическое обеспечение и качественная профессиональная коммуникация на английском языке. Если общий балл преподавателя по результатам такой оценки составляет менее 4, то необходимо провести подробный анализ, выявить причины низкого балла, в том числе на основе заключения по результатам посещения занятий данного преподавателя.

Анкетирование по результатам более 20 курсов показало достаточно высокий уровень удовлетворенности студентов преподаванием общеобразовательных и инженерных дисциплин, а средний балл, полученный по результатам заполнения анкеты, зачастую превышал 4,5. Однако постоянный анализ таких программ, мониторинг их реализации необходим не только с точки зрения качества образования, но и с точки зрения эффективности освоения дисциплин на неродном языке, в особенности сложных технических дисциплин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Крылов Э. Г.* Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе. — М.; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2015. — 148 с.

2. *Сищук Ю. М.* Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей вузов в условиях развития академической мобильности // *Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: Труды международной научно-методической конференции.* — СПб.: Изд-во Горного университета, 2014. — С. 297–303.
3. *Ширин А. Г.* Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ А. Г. Ширин — Великий Новгород, 1999. — 56 с.
4. *Elliott K. M., Healy M. A.* Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention// *Journal of Marketing for Higher Education.* Iss. 10, 2001. pp. 1–22.
5. *Douglas, J., Douglas, A., Barnes, B.* Measuring student's satisfaction at a UK University// *Quality Assurance in Education.* Vol. 14, Iss.3, 2006, pp. 251–267.
6. *Michanovic Z., Batnic A., Pavicic J.* The link between student's satisfaction with faculty, overall students' satisfaction with student life and student performances// *Review of innovation and competitiveness.* Vol.2, Iss. 1, 2016, pp. 37 -60.
7. *O'Nail, M. A., Palmer A.* Importance performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in Higher Education// *Quality Assurance in Education.* Vol. 12, Iss. 1, 2004, pp. 39–52.
8. *Rowley J.* Designing student feedback questionnaires // *Quality Assurance in Education.* Vol.11, Iss.3., 2003, pp. 142–149.
9. *Townle P.* The construction of a model of qualitative evaluation to support the development of the policy and practice of raising student satisfaction in an institution in the higher education sector. Режим доступа: https://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/117427.html (дата обращения 09.10.2019)

ON ASSESSMENT OF STUDENTS' SATISFACTION WITHIN ENGINEERING TRAINING IN ENGLISH

Sishchuk Julia Miroslavovna

PhD in Philological Sciences Saint-Petersburg Mining University

Head of Department of Foreign Languages

Sishchuk_YuM@pers.spmi.ru

Abstract. The paper discusses some peculiarities of the bilingual education as well as its required conditions and implementation stages at the technical university. The need for the assessment of the students' satisfaction with the results of engineering training in English is highlighted. An example of the students' survey following the engineering course in English is given.

Keywords: bilingual education; students' satisfaction assessment; engineering training in English.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ В РАННЕМ РЕЧЕВОМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Якунина Ольга Васильевна

кандидат филологических наук

Саратовский научный исследовательский государственный университет

им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия

доцент кафедры логопедии и психолингвистики

olgayakunina64@yandex.ru

Иванченко Мария Александровна

Образовательный центр «Полиглот» г. Красногорск, Московская обл., Россия

Магистр логопедии.

Преподаватель английского языка.

Директор по обучению по направлению «иностранные языки»

flower6@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения иностранному (английскому) языку дошкольников младшего и среднего возраста с нарушениями речи. В частности, показаны трудности, с которыми сталкивается педагог при формировании иноязычного звукопроизношения, обусловленные речевыми дефектами. Даются рекомендации по учету специфики речевого развития ребенка.

Ключевые слова: младшие и средние дошкольники, речевые нарушения, звукопроизношение, искусственный билингвизм.

Сегодня в связи с высокой межъязыковой интеграцией и желанием родителей сделать из своих детей «полиглотов» считается практически обязательным решением как можно раньше отдать своего малыша в кружок, секцию по изучению иностранного языка или репетитору, полагая, что чем раньше ребенок начнет постигать азы иностранного языка, тем успешнее будет он в целом в будущем. Однако, в погоне за многообещающим будущим своего ребенка, связанным со знанием иностранных языков, родители редко задумываются о возможных проблемах, появление которых у ребенка может быть обусловлено изучением второго языка, если родная речь до конца еще не была сформирована до момента наложения на нее второй базы «чужого языка».

Наложение второй (чужой для ребенка) языковой системы на родную речь принято называть искусственным или аудиторным билингвизмом в случае, когда ребенка-монолингва погружают в специально созданные языковые условия, реализуемые с помощью квалифицированного наставника (учителя) и различных лингво-педагогических учебных средств (книг, аудио, видео и интерактивного материала). При этом в условиях искусственного билингвизма новый язык всегда усваивается через призму знаний уже имеющегося родного языка. Знания эти появляются далеко не сразу и не всегда являются качественными. В последние десятилетия отмечается значительный количественный рост детей с проблемами освоения первой, родной

языковой системы и с проблемами в реализации этой системы, т. е. с речевыми нарушениями различного характера.

В связи с этим все чаще возникают вопросы о влиянии раннего обучения иностранному языку на родную речь ребенка и, далее, о целесообразности такого обучения в дошкольном возрасте при наличии у ребенка речевых дефектов и других нарушений развития.

С целью определения степени влияния раннего изучения английского языка на имеющиеся у детей речевые нарушения было проведено сравнительное исследование навыков русского и английского звукопроизношения русскоязычных дошкольников, изучающих английский язык.

В рамках этого исследования на базе специально составленной серии тестов, направленных на проверку и анализ звукопроизношения, была проанализирована речь шестнадцати детей в возрасте от 4,6 до 5,5 лет. Дети были поделены на 2 группы по 8 человек в каждой. Эксперимент проводился на базе образовательного центра «Полиглот» г. Красногорска Московской области.

Все дети из первой группы были с имеющимися в анамнезе общим недоразвитием речи III уровня (ОНР III) и фонетическими нарушениями (ФН), которым давался базовый английский с 2,5–3 лет.

Большинство детей кроме наличия речевых дефектов имели по предоставленным родителями медицинским документам различную соматическую ослабленность в анамнезе (травмы при рождении, перенесенные вирусные инфекции мамы во время беременности или уже в раннем детском возрасте, различные патологии костно-мышечной системы и др.). Абсолютно все дети достаточно часто (более трех раз в год) болели респираторными вирусными инфекциями, у двоих были хронические заболевания дыхательных путей (аллергический кашель и хронический бронхит). Один ребенок не так давно подвергался оперативному лечению по удалению аденоидов ушного прохода, из-за чего его слух снижен на 15% (тугоухость 1 степени). Одна девочка страдала заболеваниями костно-мышечной системы (сколиозом и плоскостопием 2 степени), одному ребенку в возрасте 3-х лет был поставлен диагноз ЗПР, снятый после длительного курса занятий с дефектологом, и один ребенок имел в анамнезе кратковременный мутизм (3 месяца), наступивший в результате испуга, полученного при взрыве газового баллона на даче. Одному ребенку в возрасте 2-х лет был поставлен диагноз «пиелонефрит».

У четырех детей этой группы отмечался выраженный сигматизм (нарушения произношения свистящих и шипящих), у троих — увулярный и у одного горловой ротацизм (нарушения произношения [p] [pʰ]) в родном языке. Кроме того, у всех восьми детей наблюдалась общая смазанность произношения, ограниченность обиходной лексики в потоковой речи, аграмматизмы разной степени выраженности.

Данная группа детей максимально подходила для цели исследования, так как при ОНР III у детей на фоне лексико-грамматических нарушений чаще всего имеют место фонетико-фонематические дефекты, представляющие нарушение фонематического восприятия и звукопроизношения. «Для детей этой группы характерно недифференцированное произношение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков близкой фонетической группы. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда в изолированном виде ребенок произносит изолированные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет» [2, с.520].

Вторая группа состояла из детей без нарушений речи и «спокойной» общесоматической картиной. Дети посещали различные курсы английского языка или обучались у частных репетиторов и в детских английских клубах и детских садах в течение не менее 2-х лет к моменту проведения эксперимента. У детей данной группы к моменту обследования не было проблем как с фонематическим восприятием, так и звукопроизношением в родном русском языке.

Для проведения эксперимента использовалась оригинальная специально разработанная на базе русского и английского языков экспресс-методика, в рамках которой была проведена серия тестов, выходящих:

1. фонематическое восприятие звуков [θ], [ð], [w], [r], [ŋ], [tʃ] [t] и их русских акустически схожих аналогов;
2. правильность артикуляционных укладов для английских звуков [θ], [ð], [w], [r], [ŋ], [tʃ];
3. отраженное проговаривание изолированных согласных английских звуков [θ], [ð], [w], [r], [ŋ], [t] и несложных английских слов с этими звуками;
4. дифференциацию английских и русских схожих звуков на слух из рассматриваемых в тестовой серии аналогов двух языков.

Схожие фонетические единицы двух языков (английского и русского) для серии представленных тестов были отобраны на основании сравнительной типологии английского и русского языков В. Д. Аракина [1].

Лексические единицы, представленные в методике, не предполагали знания ребенком их перевода с английского языка, так как основное внимание было направлено только на их звуковую оболочку. Полагалось, что если ребенок не мог повторить целое односложное или двусложное английское слово с первого раза самостоятельно, ему предоставлялась возможность произнести только один изолированный звук в предлагаемом слове из одного или обоих языков в зависимости от категории задания. При необходимости допускалась помощь педагога и несколько попыток.

По результатам тестирования в отобранной группе у половины детей (4 чел.) с сигматизмом в родном русском языке наблюдалось нарушение артикуляционной моторики, и как следствие, отсутствие правильного артикуляционного уклада не только в русском языке, но и при произнесении английских схожих межзубных звуков [θ] и [ð]), хотя казалось бы, при русском межзубном сигматизме и увулярном ротацизме позиция языка чем-то схожа с обычным артикуляционным укладом схожих английских звуков и не должна мешать чистому произнесению схожих английских звуков, а даже где-то помогать. Однако звуки не получались правильными даже при многократных попытках их произнесения детьми в данной группе. Так при произнесении русских слов «сад, сажа, сани, сало», отмечалась замена первого звука [с] на звук, подобный звуку [ф], а при произнесении английских «think, thick, thin, thing,» английский глухой [θ] всегда заменялся на [ф'] и произносился как [ф'ик], [ф'ин], [ф'ин] (в том числе без дифференциации конечного звука [η] / [н] (у двух человек).

Для двух детей с ротацизмом в родном русском языке оказалось совершенно невозможным произнесение как английского сонанта [r], так и правильного русского [р]. Отсутствие правильного произнесения этого русского звука было вполне ожидаемо при увулярном или горловом ротацизме, тогда как невозможность произнести английский схожий сонор, где кончик языка не должен вибрировать, (как это часто происходит при наличии русского ротацизма), было неожиданностью. Причем в предложенных в тестировании русских словах «рак, раб, ракета, раса, рассвет, рагу» первый звук произносился детьми как [j] [jak], [jiba], [jan], [jak'eta], [jaс'a], [jasв'et], а в английских словах rush, run, rug, rut, rust, rub, ruft, rustle английский сонор [r], также стоящий в начале слова, как и в русских словах, произносился горловым вариантом со слабой попыткой вибрировать языком, как того требует фонетика русского языка. Очевидно, такое воспроизведение английского сонанта может быть связано с нарушениями фонематического восприятия в обоих языках, что в итоге выливается в картину грубой языковой интерференции, отягощенной наличием дефектов речи в родном языке.

Почти все дети из группы испытывали сложности в произнесении английского двухфокусного губно-губного [w] из-за невозможности удерживать нужную позицию губ (губы трубочкой), заменяя этот английский звук на русский более простой губно-зубной однофокусный [в] и не воспринимая фонетическую и артикуляционную разницу между ними, и смогли произнести его правильно лишь после многократных попыток перед зеркалом и с помощью педагога.

Итоговые результаты выполнения серии заданий на звукопроизношение английских и русских схожих звуков из предложенного теста помогли выявить звуки, которые отдельные дети так и не смогли

произнести правильно даже после многократных показов и тренировок. Так, [p]-[ɣ] не выговаривали четыре ребенка из восьми обследуемых, сигматизм русских и английских свистящих и нарушения в произношении [t]-[tʃ]-[t]-[ç] остались у трех дошкольников, не получился английский [ŋ] при наличии русского [н] у двух детей.

Примечательно, что у троих детей из этой группы, имеющих сигматические нарушения в родном языке, особо выраженными оказались нарушения в произнесении не только свистящих, но и фрикативных звуков, причем этот дефект был замечен также в обоих языках. Так русские слова «чешки, чек, червь» произносились как [т'ес'и], [т'ејв'], [т'ек], а английские «cheerful, cheese, cheek» со схожим звуком вначале слова произносились как [т'тиифул], [т'ис], [т'ик]. Получающийся звук наподобие русского однофокусного [т] при этом был сильно палатализован в английском варианте и схож с русским [т'].

Следовательно, сигматические нарушения и ротацизм, имеющиеся у детей в русском родном языке, негативно отражаются и на качестве звукопроизношения в изучаемом иностранном (английском). Это доставляет дискомфорт и педагогу, и детям в ходе работы над правильной звукостановкой в изучаемом (английском) языке.

Очевидно, что описанные фонетические нарушения в обоих языках, возможно, отражают факт формирования фонетической базы родного языка в условиях помех, создаваемых вторым языком, а наличие в анамнезе дополнительных общесоматических диагнозов может также замедлить процесс освоения как родного, так и иностранного языка в случае начала его изучения в учебной среде до момента становления правильной фонетической базы родного языка.

Теперь кратко представим результаты выполнения детьми серии заданий во второй группе, куда были отобраны те, у кого не было общесоматических серьезных диагнозов в анамнезе и кто также начал изучать английский язык в возрасте двух — трех лет, но их родная речь была развита согласно возрасту, а где-то даже чуть опережала его (у всех детей данной группы были автоматизированы все шипящие, фрикативные и сонорные звуки). Тем не менее, у одного ребенка отмечались нарушения в произношении как русских, так и английского сонора [p]-[p']-[ɣ], три дошкольника имели проблемы с русскими и английскими свистящими [с]-[с']-[θ]-[з]-[з']-[ð].

При этом в отличие от дошкольников первой группы, у которых правильное произнесение английских межзубных глухих и звонких звуков было невозможно даже с помощью педагога, у троих детей из второй группы эти звуки легко получились со второй попытки, (глухой [θ] составе таких слов, как: «think, thick, thin, thing, thimble», и звонкий [ð] в составе таких слов, как «mother, father, brother»).

Итак, наше исследование показало, что нарушения звукопроизношения имели место в обеих группах. Чаще всего нарушалось произ-

ношение английских звуков, имеющих аналоги в русском языке: [p]-[p']-[r], [c]-[c']-[θ]-[з]-[з']-[ð].

Однако у детей общесоматическими заболеваниями в анамнезе и с речевыми нарушениями, рано начавшими изучать английский язык (1 группа), результаты оказались сравнительно хуже, чем во второй группе, в которую были отобраны дети со «спокойной» общесоматической картиной и без речевых нарушений в родном языке.

Дошкольники последней группы показали наиболее высокие результаты, что может свидетельствовать об отсутствии негативного влияния изучения иностранного языка в условиях отсутствия не только речевых нарушений, но и других общесоматических патологий, способных влиять на речевой статус ребенка.

Особенно высокие результаты во второй группе наблюдаются в таких показателях, как звукопроизношение, речевая моторика, дифференциация звуков.

У детей первой группы в обоих языках наиболее ярко страдали схожие звуки, правильное произношение которых требует отсутствия сигматических нарушений и ротацизма органического характера, являющиеся основной помехой. В итоге свистящие, фрикативные и выделенные сонорные звуки не смогли быть успешно освоены учениками даже после многократных попыток и помощи педагога.

По всем пунктам обследования дети с речевыми нарушениями (в особенности при наличии сигматизма и ротацизма), рано начавшие изучать английский язык, показали низкое качество звукопроизношения в обоих языках (1 группа). Речевые дефекты в родном языке отражались и на произнесении схожих по акустико-артикуляторным характеристикам английских звуков. И это нельзя назвать естественной языковой интерференцией, так как чаще всего замена английского звука происходила на неправильный русский звук, а также отягощалась грубым нарушением артикуляционной моторики.

Из проведенного исследования можно заключить, что раннее наложение другой фонетической системы (в нашем случае английского языка) в искусственных билингвальных условиях целесообразно лишь в тех случаях, когда ребенок изначально развивается в соответствии с возрастными физиологическими нормами, не вызывающими сомнений ни у логопеда, ни у других смежных специалистов, не имеет серьезных речевых нарушений и других соматических негативных факторов в анамнезе, способствующих ухудшению его речевого статуса и отягощения имеющейся речевой патологии. Поэтому, до начала введения неизвестной ребенку языковой базы, необходимо провести тщательное логопедическое обследование. Несмотря на наличие определенных возрастных норм в развитии ребенка, к вопросу о раннем изучении иностранного языка нужно подходить очень индивидуально, чтобы избежать возможных рисков негативного влияния изучаемого языка на родной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие для вузов / В. Д. Аракин. — Л.: Просвещение, 2008. — 258 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской —М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING RELEVANCE IN THE EARLY PRESCHOOL PERIOD

Yakunina Olga Vasilyevna

PhD in Philology,

National Research Saratov State University, Saratov

Associate Professor, Speech Therapy and Psycholinguistics Chair

olgayakunina64@yandex.ru

Ivanchenko Maria Aleksandrovna

"Polyglot" Educational center, Krasnogorsk, Moscow region, Russia

Master degree on speech therapy. English teaching specialist.

Director of studies on foreign language branch

flower6@yandex.ru

Abstract. This study analyzes the issues of teaching a foreign language (English) to young and old preschool-age children with speech disorders. In particular, the pronunciation problems, connected *with the speech disorders*, and faced by the teacher, are outlined as well as the recommendations on specific speech development issues are also given.

Keywords: *young and old preschool-age children, speech disorders, pronunciation, educational, academic bilingualism.*

Научное издание

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Материалы II Международного научно-практического семинара
«Лингводидактические и психолого-педагогические
особенности развития детей-билингвов:
диагностика, языковая поддержка и терапия»*

1 ноября 2019 г.

Корректурa *Л. Г. Савельевой*
Верстка *М. Г. Столяровой*

Подписано в печать 28.11.2019. Формат 60 × 84¹/₁₆.
6 уч.-изд. л. 6 усл. печ. л. Тираж 116 экз.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Заказ № 634к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48