Оглавление

[Введение 4](#_Toc462392225)

[Глава 1. Научно-методические основы организации обучения детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом русскому языку как иностранному 8](#_Toc462392226)

[1.1 Содержание обучения младших школьников русскому языку как иностранному 8](#_Toc462392227)

[1.2 Методические подходы и образовательные технологии обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста 16](#_Toc462392228)

[1.3 Методики обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста 27](#_Toc462392229)

[1.4 Обобщение педагогического опыта дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста 35](#_Toc462392230)

[Глава 2. Эмпирическое исследование эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом в условиях частного образовательного центра (на примере Образовательного центра русского языка «Росинка» г. Пафос, Кипр) 37](#_Toc462392231)

[2.1 Характеристика базы исследования 37](#_Toc462392232)

[2.2. Методика и организация исследования эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом 42](#_Toc462392233)

[2.3 Результаты эмпирического исследования эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом 47](#_Toc462392234)

[Заключение 51](#_Toc462392236)

[Список использованной литературы 54](#_Toc462392237)

[Приложение 64](#_Toc462392241)

# Введение

В современном глобализирующемся мире, когда мировое сообщество превратилось в огромный котел миграций, актуализируется не только проблема социальной адаптации и аккультурации детей мигрантов, но и правильной организации их языкового образования с целью обеспечения их интеграции в культурную среду страны проживания при сохранении и развитии того культурного багажа, который они получают от своих родителей в условиях семейного воспитания.

При этом нередким явлением является детский билингвизм, поскольку дети, рожденные в полиэтничных браках, часто осваивают родные языки обоих родителей. «Желание сохранить родной язык приводит к необходимости обучения русскому языку детей, растущих в иноязычном окружении. У таких детей нет права выбора, они вынуждены общаться с родителями и окружающими на разных языках» [64]. Характерно, что при этом лучше усваивается тот язык, который имеет поддержку в социуме, то есть его усвоение подкреплено языковой средой. Второй язык, усваиваемый от родителя-мигранта, при этом страдает. Однако с точки зрения и задач социальной адаптации, и социокультурного развития, и даже с позиций гуманистической педагогики очень важно поддержать формирующуюся языковую компетенцию ребенка.

Кроме того, возникают ситуации, когда дети-билингвы продолжают свое развитие в совершенной иной языковой среде (например, дети, рожденные от англо-русских браков, но проживающие на о. Кипр). В таких условиях актуализируется задача научной разработки, теоретического обоснования и практического применения методов и технологий обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов (носителей английского и русского языков) в условиях иноязычной социокультурной среды в целях поддержания и дальнейшего развития их языковой компетенции. Решению этой задачи и посвящена данная работа.

Таким образом, целью работы является научная разработка, теоретическое обоснование и эмпирическое исследование эффективности психолого-педагогических условий применения методов и технологий обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов (носителей английского и русского языков) в условиях иноязычной социокультурной среды.

Исходя из цели работы, были сформулированы следующие задачи:

* охарактеризовать современные педагогические и образовательные технологии обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом;
* дать развернутую характеристику методов обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом;
* провести обобщение педагогического опыта в области дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом;
* провести эмпирическое исследование эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом в условиях частного образовательного центра (на примере Образовательного центра русского языка «Росинка» г. Пафос, Кипр);
* провести обсуждение результатов проведенного исследования с целью выявления основных психолого-педагогических закономерностей применения дифференцированной технологии обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом.

Объект исследования: методика и технология обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом в условиях иноязычной социокультурной среды (на примере Образовательного центра русского языка «Росинка» г. Пафос, Кипр).

Гипотеза исследования: дифференцированный подход, как важная тенденция иноязычного образования, направлен на оптимизацию процесса обучения РКИ. Применение дифференцированного подхода в обучении РКИ во всех случаях создает наиболее комфортные условия для самораскрытия, самореализации и самоутверждения учащихся, то есть обеспечивает каждому ребенку ситуацию успеха. В условиях группового изучения РКИ именно дифференцированный подход позволяет в наиболее оптимальной и безболезненной для детей форме повысить эффективность образовательного процесса, снять «языковой барьер» и мотивировать учащихся к продолжению освоения русского языка в качестве родного, пародного или иностранного.

Методы исследования: метод обобщения, метод наблюдения, описательный метод, метод сравнения, типологический метод, аналитический метод, методы экспериментальной педагогики и психологии, в том числе метод включенного эксперимента, статистические методы, метод абстрагирования, метод экстраполяции.

Научно-теоретической базой исследования стали работы таких отечественных и зарубежных авторов, как Т.М. Балыхина, О.Г. Бутырская, Ю.А. Воропаева, И.М. Логинова, К.В. Маёрова, М.С. Нетёсина, Н.В. Николаева, Н.В. Поморцева, Н.Н. Романова, О.И. Руденко-Моргун, Т.Ю. Сокурова, В.А. Степаненко, С.А. Хавронина, А.С. Хехтель, В.М. Шаклеин и др.

Научная новизна исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальном исследовании психолого-педагогических условий применения технологии дифференцированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом в условиях иноязычной социокультурной среды (на примере Образовательного центра русского языка «Росинка» г. Пафос, Кипр).

Результаты проведенного исследования могут быть положены в основу дальнейшего исследования проблем преподавания русского языка как иностранного, в том числе формирования лингвистической компетенции детей-билингвов младшего школьного возраста, а так же в процессе организации обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов, в том числе в условиях иноязычной социокультурной среды.

Исследование состоит из введения, двух глав и заключения. Во введении обоснованы актуальность исследования, его цели, задачи, объект предмет, теоретико-методологическая основа и структура работы.

Глава 1-я посвящена изучению научно-методических основ организации обучения детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом русскому языку как иностранному, во 2-й главе речь пойдет об организации и результатах эмпирического исследования эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом в условиях частного образовательного центра (на примере Образовательного центра русского языка «Росинка» г. Пафос, Кипр).

Основные положения, выносимые на защиту, отражены в заключении к данной работе.

# Глава 1. Научно-методические основы организации обучения детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом русскому языку как иностранному

# 1.1 Содержание обучения младших школьников русскому языку как иностранному

В наше время все более возрастает социокультурная роль русского языка как иностранного. Это обусловлено многими факторами развития современного глобального мира. Достаточно сказать, что сегодня по приблизительным подсчетам русскоговорящая диаспора за рубежом по численности приравнивается к населению самой России. Общее количество русскоязычных в мире по оценке 1999 года — около 167 млн., еще около 110 млн. человек владеют русским языком как вторым [71].

«Двуязычие – обычное явление в многонациональном государстве. Билингвизм (двуязычие) или полилингвизм (многоязычие) свойственен большей части населения земли. Билингвизм – веление времени, в современном мире достаточно распространенное явление. С развитием экономических, торговых, политических отношений возникла острая необходимость в знании иностранных языков» [62].

В связи с этим обучение русскому как иностранному языку (РКИ) как общеобразовательный предмет расширяет сегодня поле своего функционирования во всем мире. Это обуславливает значимость обучения РКИ не только с точки зрения усвоения самого языка, но также с точки зрения усвоения и интериоризиции социолингвистической культуры носителей этого языка, а так же профилактики и коррекции речевых нарушений в раннем возрасте.

Еще ранее Л. С. Выготский писал, что «Вопрос о детском многоязычии не является сейчас только вопросом о чистоте родного языка ребенка в зависимости от влияния второго языка. Последний вопрос только часть более сложного и более широкого вопроса, включающего в себя общее учение о речевом развитии ребенка во всем богатстве психологического содержания, которое вкладывается обычно в это понятие. Все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, далее все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие – все это отражает непосредственное влияние речи» [3, с. 335].

Общепризнанным положением в методике обучения иностранным языкам является положение о том, что чем раньше «запускается» процесс освоения языка во всем его многообразии, тем продуктивнее будет протекать процесс и эффективнее будет результат. При этом сегодня все чаще встречается детский билингвизм как результат активного смешения социокультурных сред. Соответственно, многие дети сегодня осваивают не один, а два языка в качестве родных, то есть потенциально они имеют более широкую базу для развития лингвосоциокультурной компетенции, необходимой современному человеку.

Поддержать развитие данной компетенции у детей в раннем возрасте – это новая психолого-педагогическая задача, встающая перед современной педагогикой и методикой преподавания языков. В данной работе указанная проблема будет рассмотрена с точки зрения преподавания русского языка как иностранного детям младшего школьного возраста.

Поэтому, прежде всего, целесообразно раскрыть само понятие содержания обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов, проанализировать и сопоставить разные подходы и точки зрения исследователей и, исходя из общедидактических концепций содержания обучения, показать специфику содержания обучения русскому языку как иностранному, а также сделать анализ его компонентов.

Традиционно под содержанием обучения в самом общем смысле понимается всё то, «чему следует учить учащихся». С методической точки зрения, структурными компонентами содержания обучения языкам являются знания конкретного языкового материала (лексика, грамматика, фонетика, орфография), непосредственные умения и навыки письменной и устной коммуникации, владение тематикой для устной речи и чтения, тексты, специальные лингвистические категории, отсутствующие в родном языке.

Далее, методисты рассматривают концептуальное содержание обучения русскому языку как иностранному как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражаются предметный и процессуальный аспекты. Первый аспект, как правило, соотносится с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения учебному предмету. Второй аспект – это собственно навыки и умения использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной или письменной коммуникации. Выделенные таки образом компоненты (знания, навыки и умения) по разному рассматриваются у разных авторов. Таким образом, в теории и методике я обучения русскому языку как иностранному до сих пор не выработаны единые концептуальные подходы к пониманию содержательной стороны и компонентного состава процесса обучения русскому языку как иностранному.

В качестве примера частной концепции обучения русскому языку как иностранному в качестве элемента иной культуры приведём, прежде всего, подход исследователя И.Л. Бим, которая в качестве основных компонентов содержания обучения выделяет следующие: экстралингвистический фактор и экстралингвистическую информацию. Это мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения [33, с. 5].

Известный методист С.Ф. Шатилов несколько иначе классифицирует компоненты содержания обучения [26, с. 154]. Он выделяет 4 основных аспекта:

1. Языковой материал, который должен быть соответствующим образом организован. Существует также 3 уровня его организации:
   1. слово и «готовые фразы» (штампы);
   2. речевой образец (предложение, фраза);
   3. текст, тема;
2. Навыки и умения, которые обеспечивают владение разными видами речевой деятельности;
3. Система упражнений;
4. Текстовый материал.

Концептуальное содержание обучения русскому языку как иностранному рассматривается также как сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определённым образом организованного учебного материала (содержание учебного предмета) и процесса обучения ему. Согласно этой концепции, содержание обучения русскому языку как иностранному состоит из:

* содержания учебного предмета, в которое входят основные единицы методической организации материала (слова, типовые фразы, текст, тема, как потенциальный текст) и основные типы упражнений;
* педагогического процесса, то есть процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений.

И если выстроить линейно все компоненты содержания обучения, то в рамках этой концепции можно говорить о языковом материале, текстах, теме, упражнениях, знаниях, навыках и умениях.

С другой стороны, под содержанием обучения русскому языку как иностранному в методике преподавания понимаются промежуточные поэтапно формируемые умения, языковые навыки, тексты в графическом и звуковом оформлениях, темы и ситуации, в пределах которых формируются речевые умения, языковые понятия, отсутствующие в родном языке учащихся.

Таким образом, под концептуальным содержанием обучения русскому языку как иностранному следует понимать языковой материал (фонетический, лексический, орфографический, грамматический), тематику, звучащие тексты, тексты в традиционной орфографии, языковые понятия, не свойственные родному языку обучающегося, а также лексические, грамматические, произносительные, орфографические навыки и умения обращаться к справочной литературе при работе над языком.

Концептуальные подходы к формированию комплекса содержательных элементов обучения русскому языку как иностранному определяется конкретным содержанием социального заказа, который, в первую очередь, устанавливает акцент на усиление роли коммуникативной стороны русскоязычного общения в иноязычной социокультурной среде, что отражается в «трансформации целей» обучения русскому языку как иностранному младших школьников.

Но только русская лингвокультура, в различных её проявлениях, содействует формированию личности самого ребенка-билингва. Методисты дают определение новому понятию, которое также включено в содержание обучения. Это – «иноязычная культура». «Иноязычная культура» – всё то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. Е. И. Пассовым ранее были выделены четыре элемента, определяющих сущность такого явления, как «иноязычная культура»:

1. Знания. Как пишет автор, «в данной связи подразумевается комплекс знаний об изучаемом языке, о его роли в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о способах эффективного овладения языком как средством общения, о возможностях позитивного влияния процесса обучения на личность учащегося» [10, с. 142];
2. Навыки (учебные и речевые), представляющие собой опыт реализации задач речевой и учебной деятельности.
3. Умения, и, прежде всего, умение осуществлять все речевые операции, необходимые для удовлетворения как личных потребностей, так и потребностей общества.
4. Мотивация, которая применительно к иноязычной речевой активности рассматривается Е. Пассовым как «опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой, к учителю (преподавателю) и другим учащимся (студентам) как речевым партнерам, к роли иностранного языка в жизни общества, это опыт, обращенный на систему ценностей личности» [10, с. 142].

Таким образом, прикладные аспекты содержания обучения русскому языку как иностранному могут быть выделены в качестве центральной проблемы перестройки преподавания русского языка как иностранного в условиях современной образовательной среды. При их разработке наиболее эффективным представляются идеи обучения не просто русскому языку как иностранному, а русской культуре в широком смысле этого слова.

Центральным, системообразующим, понятием в обучении языкам является понятие языковой личности, формирование которой провозглашается в качестве цели и стратегии обучения языкам. В этой целевой установке проявляется антропоцентризм, направленность на человеко-формирующую функцию языка, гуманистическая ориентация обучения языкам [50, с. 1280]. Диалог культур, по мнению известного ученого-философа В.В. Миронова, – это «познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих» [65].

Поэтому, когда мы говорим о формировании социокультурной компетенции ребенка-билингва в условиях иноязычной социокультурной среды, ни у кого не вызывает сомнения необходимость привития обучающимся:

* страноведческого компонента, который, основываясь на сведениях из области философии, этнолингвистики, истории, литературы, географии и страноведения, помогает формировать лингвокультурный опыт;
* социолингвистического компонента, направленного на обобщение знаний из сферы социологии, языкознания и лингвистики;
* этико-культурного компонента, который основывается на приобщении обучающихся к общечеловеческой культуре.

Н.М. Белякова предлагают социокультурную компетенцию учащихся рассматривать на четырёх уровнях: лингвистический уровень – лингвистическая, лингвострановедческая и социолингвистическая компетенции; социокультурный уровень – общекультурная и культуроведческая компетенции, психологический уровень – психологическая компетенция; коммуникативно-технологический уровень – технологическая компетенция [4, с. 11-12].

Г.А. Воробьев рассматривает социокультурную компетенцию не как частный феномен, но как комплексное явление и выделяет в её структуре следующие взаимосвязанные компоненты:

* лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национальнокультурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
* социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);
* социально-психологический компонент (владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения и использование коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
* культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [36, с. 30].

Л.А. Лукьянова в качестве ведущих структурных характеристик социокультурной компетенции учащихся выделяет следующие знания, навыки, умения и способности, которые формируются в рамках социокультурной компетенции:

* знания системы ценностей родной и иноязычной культуры; знания национального символизма;
* знания об отношениях эквивалентности и безэквивалентности между единицами изучаемого и родного языка, лингвострановедческой и социолингвистической наполняемости лексики;
* знания культурно-ориентированной лексики, фразеологии;
* знания социокультурных особенностей речевого поведения представителей родной и иноязычной культуры, степени их совместимости и несовместимости;
* социокультурных особенностей, игнорирование которых может привести к социокультурным помехам в условиях общения;
* представления о культурно-исторических ценностях, традициях и нормах взаимодействия представителей различных социальных групп в изучаемом обществе;
* навыки узнавания социокультурно-маркированных языковых единиц и реалий, функционирующих в изучаемых сферах межкультурной коммуникации, и их корректного употребления в речи; навыки перевода социокультурно-маркированных языковых единиц с иностранного на русский и с русского на иностранный язык;
* умения адекватного интерпретирования и реагирования на события и отношения в аутентичных условиях в соответствии со стандартами иноязычной культуры в речевом и неречевом аспектах общения;
* способности к межкультурному общению;
* свободу от предубеждения по отношению к представителям иной культуры;
* терпимость к проявлениям чуждого, непривычного нам в других культурах; способности восприятия чуждого с положительными эмоциями;
* готовность к общению: желание и возможность вступать в активное общение с представителями иной социокультурной общности;
* социокультурную наблюдательность;
* социокультурную толерантность [8, с. 40-41].

Указанные компоненты в своем единстве помогают осуществлять ценностно-ориентированное изучение культурной самобытности русского народа и его вклада в развитие общемировой культуры. Учёт специфики менталитета детей с англо-русским билингвизмом способствует развитию умений ориентироваться в различных нестандартных социокультурных ситуациях, возникающих в процессе кросскультурного общения.

Таким образом, целями обучения социокультурному компоненту являются следующие:

* достижение компетенции в иностранной культуре и одновременно умение формировать эту компетенцию;
* знание собственной культуры и умение рассказать о ней;
* достижение межкультурного понимания, которое ведёт к уважению другого и к толерантности;
* способность анализировать свою и чужую культуру [67].

# 1.2 Методические подходы и образовательные технологии обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста

Как отмечает отечественный исследователь Балыхина, «подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии обучения. В методике преподавания иностранных языков единая классификация подходов до сих пор не выработана» [18, с. 26].

В отечественной методике преподавания русского языка как иностранного она выделяет три компонента, определяющие подход к обучению:

* лингвистические основы обучения;
* дидактические основы обучения;
* психологические основы обучения.

Типология подходов к РКИ, предложенная Т. М. Балыхиной, отражена в Таблице 1 приложения 1 к настоящей работе. В полной мере признавая их значимость, считаем необходимым отдельно остановиться на некоторых общедидактических подходах, которые могут и должны быть, на наш взгляд, реализованы в рамках процесса обучения РКИ .

Первый такой подход – это интегрированная инверсия социокультурного и лингвистического подходов, основанная на положении о том, что цель современного образования – овладение языком через культуру, культуроориентированное погружение в язык. Отсюда проистекает неизбежность именно лингвосоциокультурного подхода (извлечение культуроведческой информации, свойственной представителям данного социума, из языковых единиц) в неразрывной связи с личностно-ориентированным подходом (учет личности воспитанника).

Для этого необходимо создание условий, при которых дети знакомятся с другой культурой в ситуациях реального повседневного общения на другом и родном (по выбору воспитанника) языке и ненасильственно интегрируются в новую лингвокультурную среду, преодолевая барьеры аккультурации: языковые, социальные, этнические, культурные.

Это возможно: через анимационный/художественный фильм (реалистичная виртуальная лингвокультурная среда, с возможность смены социокомпонентов как точек зрения/ субъективации реальности), онлайн-тандем (виртуализованная реальная лингвокультурная среда с тем же потенциалом социо-мобильности) и привлечение носителей языка как родного (оффлайн- и онлайн-тандемы всех типов, включая взаимодействие педагог-ученик, педагог-группа; образовательная и бытовая лингвосоциокультурная среда – оптимально в единстве).

Термин «лингвосоциокультурная среда» совмещает языковую среду, этнокультурную и социокультурную среду (человек, вырастая, врастает в многомерное пространство, определяемое в системе координат общенациональной культурой/национальной картиной мира, преломленной социальной средой и отраженной в языке, вербальном и невербальном, «паралингвистическом», по А. Пизу).

Лингвокультурология является стержнем для развития аккультурирующего (само)образования на основе диалога культур, реализуемого через соположение художественного творчества и реального образа жизни носителей языка/ языков как родного/родных и как осваиваемых и усваиваемых [63].

Отсюда проистекает неизбежность именно лингвосоциокультурного подхода в неразрывной связи с личностно ориентированным подходом. Для этого необходимо создание условий, при которых дети знакомятся с другой культурой в ситуациях реального повседневного общения на другом и родном языке и ненасильственно интегрируются в новую лингвокультурную среду, преодолевая барьеры аккультурации. При этом оптимально мотивировать к участию в коммуникации на ином языке невербально, используя естественные для возраста воспитанника потребности (например, для младшего школьного возраста: игра, питание, позитивный эмоциональный контакт со старшими, просмотр анимации и др.), для снижения порога эмоционального фильтра восприятия информации.

Это возможно: через анимационный/художественный фильм (реалистичная виртуальная лингвокультурная среда, с возможность смены социокомпонентов как точек зрения/ субъективации реальности), онлайн-тандем (виртуализованная реальная лингвокультурная среда с тем же потенциалом социо-мобильности) и привлечение носителей языка как родного (оффлайн- и онлайн-тандемы всех типов, включая взаимодействие педагог-ученик, педагог-группа; образовательная и бытовая лингвосоциокультурная среда – оптимально в единстве).

Мотивация к запуску процесса освоения и усвоения (не изучения) языка через культуру, создания «синтезированного типа билингвизма»: через создание условий «языкового давления» (термин Э.И. Хаугена, мы бы применили скорее термин «культурно-языковое давление», поскольку проявляется оно и в следовании нормам поведения и традициям нации-носителя языка). Необходимо создать и развивать/поддерживать непосредственную (бессознательно-интуативную) связь речи с мышлением на осваиваемом языке («непосредственный билингвизм»; индуктивный подход (от эмоции, осуществления – к осмыслению). С точки зрения психофизиологии детства, это возможно до 10-тилетнего возраста

В данном подходе особо учитывается тот факт, что коммуникативная компетенция базируется на социолингвистической и социокультурной компетенции, объединяя нормы языка (вербальные компоненты высказывания) и нормы культуры/традиции и обряды (невербальная составляющая). Именно невербальные компоненты общения указывают на принадлежность индивидуума к той или иной культуре (включая макро- и микроуровни).

Таком образом, на современном этапе формируется интегрированная форма обучения русскому языку как иностранному, основывающаяся на лингвистическом и социокультурном подходах – социолингвистический.

Далее, в настоящее время одной из главных задач образования во всем мире выступает развитие компетенций учащихся. В этом смысле центральной педагогической проблемой является «поиск средств и методов развития образовательных компетенций учащихся как условие, обеспечивающее качественное усвоение программы» [70].

Современный этап развития методики преподавания русского языка как иностранного характеризуется модернизационными веяниями и сопровождается формированием новых подходов к определению целей обучения. Всё шире в лексиконе педагогического сообщества применяется понятие «компетенция». Специфика современного компетентностного обучения  состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания». При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский характер, сама становится предметом усвоения. Другими словами, компетентностный подход предполагает, что учить следует не просто конкретным «застывшим» знаниям, - следует «учить учиться».

Ведущая цель компетентностного подхода в младшей школе заключается в формировании всесторонне развитой личности младшего школьника, его теоретического мышления, представлений о русском языке как основе национального самосознания, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения.

Возросшая актуальность проблемы компетентностного подхода в образовании связана с ориентацией общества на решение задач модернизации содержания общего среднего образования и повышение уровня образованности обучающихся. Это обусловлено тем, что национальные системы образования развитых стран мира перешли на новую систему общего среднего образования, характерными чертами которых является следующее:

1. Интегрированные цели обучения доминируют над предметными;
2. Деятельностный подход в обучении вытеснил элементарные умения и навыки;
3. Компетентностный подход в обучении;
4. Переход на новую систему оценки качества школьного образования обучающихся;
5. Авторитаризм в отношениях между учащимися и учителем уступает место сотрудничеству, партнерству в учебной деятельности.

Уже с конца 1960 – начала 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. и в отечественной литературе начинает складываться специальное направление – компетентностный подход в образовании. Задача реализации компетентностного подхода к образованию школьников решается в 2-х направлениях:

1. В области содержания образования;
2. В области технологий обучения и воспитания школьников.

Е. Н. Шилина утверждает, что «…всё более широкое распространение приобретает коммуникативный подход, который… способен подготовить учащихся к спонтанному общению... При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания обучения, который становится всё более актуальным в свете активизации межкультурных коммуникаций между Россией и западными странами. Мировые тенденции развития образования сложились таким образом, что прогресс образовательных систем в современном мире, среди прочих факторов, характеризуется также повышением требований к уровню культуры и профессиональной квалификации всех граждан. При этом речь идёт о культурной грамотности индивида, включающей не только знания культуры своей страны, но и культурную грамотность в рамках мирового сообщества» [16, с. 7].

Компетентностный подход с прагматической точки зрения, это попытка привести в соответствие результаты деятельности массовой школы и актуальные потребности рынка труда. Исследователи приходят к выводу, что «идея компетентностного подхода для современной школы – это, прежде всего, идея открытого заказа на содержание образования» [61, с. 4].

Компетентностный подход в практике обучения русскому языку как иностранному позволяет педагогу:

* 1. Согласовать цели обучения, поставленные педагогами, с собственными целями учащихся;
  2. Подготовить учеников к сознательному и ответственному обучению;
  3. Повысить уровень мотивации к изучению русского языка как иностранного;
  4. Формировать установку на успешность в обучении;
  5. Оптимизировать труд учителя за счёт постепенного повышения степени самостоятельности и ответственности учащихся.

Перспективным компетентностный подход в системе обучения русскому языку как иностранному является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама становится предметом усвоения. Как отмечают В.А. Болотов, В.В.Сериков, «компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта».

Под термином «компетенция» понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Это определение четко обозначает категории, входящие в понятие «компетенция», и позволяет отобрать диагностический инструментарий для отслеживания динамики формирования компетенции, ориентируясь на категорию «способность».

В документах ЮНЕСКО определены следующие ключевые компетенции:

1. научить получать знания (учить учиться);
2. научить жить (учение для бытия);
3. научить работать и зарабатывать (учение для труда);
4. научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Основные ключевые компетенции, которые были выделены на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» в 1996 году в Берне, ознаменовали общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса. «Это общеизвестные в настоящее время политические и социальные компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, компетенции, относящиеся к владению общением более чем на одном языке, информационно-коммуникативные компетенции, способность учиться на протяжении всей жизни».

По мнению А. В. Хуторского, категория образовательной компетенции «включает совокупность смысловых ориентации, знаний, умений, опыта деятельности учащегося. А их внедрение в практику обучения как раз позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащийся, овладев набором теоретических знаний, испытывает трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает овладение учащимися комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов» [28, с. 31].

Компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством:

* технологий;
* содержания образования;
* стиля жизни образовательного учреждения;
* типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между обучающимися.

Выделяют следующие признаки технологии обучения:

* процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, т.е. совместная деятельность преподавателя и учащихся;
* совокупность приемов, методов;
* проектирование и организация процесса обучения;
* наличие комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала учащихся.

Любая технология обучения включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий преподавателя и учащегося; критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Технологии обучения иностранным языкам сегодня весьма разнообразны. Не останавливаясь на них подробно, лишь приведем классификацию тех из них, которые могут быть успешно адаптированы к задачам курса РКИ (Приложение 2).

Таким образом, на современном этапе одной из задач образования становится реализация компетентностного подхода в обучении русскому языку как иностранному, что продиктовано вполне прагматичными целями управления конечными результатами процесса образования.

По словам С. В. Гавриш, «существующий и активно применяющийся в обучении дифференцированный подход призван раскрывать индивидуальность обучающихся и помогать преподавателю в подборе наиболее благоприятных условий развития личности через предлагаемые формы обучения» [37, с. 758]. А так как успехи и результаты обучающихся в процессе освоения русского языка как иностранного напрямую зависят от их природных задатков, актуального уровня интеллектуального развития, личностных интересов и мотивов к обучению и изучению РКИ, социального заказа, идущего от родителей, и т. п., можно заявлять, что дифференциация является наиболее эффективным способом организации обучения русскому языку как иностранному, организованному с учетом типологических, индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Исследования учебной деятельности ли изучающих РКИ, их индивидуальных стилей учебной деятельности, а также реальных учебных возможностей позволяют говорить о том, что дифференцированный подход приобретает характер общей тенденции в развитии методики РКИ и методики иноязычного образования в целом. В большей степени указанный подход позволяет педагогам решать задачи мотивации, организации и управления самообразованием учащихся, изучающих РКИ, а так же задачи эффективной оптимизации процесса обучения ИЯ, в том числе и русскому. Данный показатель очень важен в условиях, когда изучение РКИ происходит в рамках дополнительного образования и существует строгий лимит времени.

В настоящий момент не существует единой точки зрения на содержание дифференцированного подхода в обучении. В частности, И. Ю. Ладохина дает определение дифференцированного подхода как «комплекса методических, психолого-педагогических, организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах» [45, с. 20]. С точки зрения Д. Г. Бобковой, дифференциация в обучении представляет собой «учет индивидуально-типологических особенностей личности в образовательном процессе и называет ее инструментом индивидуализации» [34, с. 176].

Производный от дифференциации принцип – принцип индивидуализации в обучении. Как отмечают специалисты, «Индивидуальный подход к детям связан с темпами усвоения материала… условиями для изучения второго языка дома (например, если мама – профессиональный переводчик или папа говорил дома в детстве на своем родном языке, то ребенок может понимать и повторять дома больше, чем другие, и получать, соответственно, более сложные задания), особенностями поведения ребенка (так, его способность к концентрации внимания, интерес к жизни, терпимость и терпение, чувство юмора облегчают работу педагога)» [11, с. 179].

Индивидуализация в обучении, в трактовке Н. Е. Газинской, «направлена на преодоление противоречий между требованиями Образовательного Стандарта и возможностями обучающихся». Е. Н. Газинская вкладывает в понятие дифференциации «разделение обучающихся на группы и различное построение процесса обучения в гомогенных группах», что предполагает разработку разноуровневых заданий и упражнений в соответствии со способностями и возможностями обучающихся.

С. В. Гавриш выделяет три уровня дифференциации в обучении русскому языку как иностранному:

* базовый (достижение уровня знаний, установленного образовательным стандартом);
* продвинутый (приобретение дополнительной информации, выходящей за рамки образовательного стандарта);
* высокий (выполнение заданий повышенной сложности) [37, с. 759].

Говоря о целях ДП, можно выделить следующие:

* + психолого-педагогическая: психолого-педагогическая поддержка личностного развития обучающегося с опорой на индивидуально-типологические особенности;
  + дидактическая: создание оптимальных психолого-педагогических условий для эффективного освоения учебного материала;
  + социальная: формирование компетенций совместной деятельности участникв учебной группы.

С организационной точки зрения дифференциация в обучении РКИ предполагает разделение участников учебной группы на гомогенные подгруппы и направлена на удовлетворение познавательных потребностей с учетом актуального уровня подготовки [40, с. 228]. Дифференциация при выборе языкового направлена на оказание поддержки тем учащимся, которые имеют достаточно низкий, относительно общегруппового показателя, уровень владения русским языком. Дифференциация на уровне организационных методов и форм обучения строится на выборе подходящих образовательных технологий (просмотр видеофильма. телепередачи, игра с элементами учебной и исследовательской деятельности, дискуссия, учебная речевая ситуация, ситуация успеха, педагогическое сотрудничество, творческая деятельность (проект), самоконтроль и т. д.).

Достаточно специфической для методики РКИ можно назвать еще одну форму дифференциации, это дифференциация по родному языку обучающихся. Такая дифференциация становится необходимой, поскольку могут возникать специфические сложности в обучении фонетическим, грамматическим и лексическим навыкам).

У специалистов сегодня не вызывает сомнения тот факт, что дифференцированный подход, как важная тенденция иноязычного образования, направлен на оптимизацию процесса обучения. В равной степени это относится и к методике преподавания РКИ. Потребность в дифференциации возникает во всех тех случаях, когда обучающиеся имеют разный уровень базовой подготовки по предмету, природные способности к овладению языками, что особенно актуально в групповом обучении РКИ. И что весьма немаловажно, применение дифференцированного подхода в обучении РКИ во всех случаях создает наиболее комфортные условия для самораскрытия, самореализации и самоутверждения учащихся, то есть обеспечивает каждому ребенку ситуацию успеха, что так немаловажно при формировании правильной учебной мотивации к усвоению РКИ. Следовательно, в условиях группового изучения РКИ именно дифференцированный подход позволяет в наиболее оптимальной и безболезненной для детей форме повысить эффективность образовательного процесса, снять «языковой барьер» и мотивировать учащихся к продолжению освоения русского языка в качестве родного, пародного или иностранного.

# 1.3 Методики обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста

**Метод обучения, как одна из базовых категорий педагогики и методики преподавания, представляет собой процесс взаимодействия между учителем и учениками, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения.**

С точки зрения Т. М. Балыхиной, «для преподавателя языка важны методы как источники получения знаний, формирования навыков и умений. К числу таких методов относятся: работа с текстом, книгой, рассказ учителя, беседа, экскурсия, упражнения, использование наглядности в обучении» [18, с. 30].

В зависимости от степени самостоятельности учебных действий, выполняемых учащимися, она предлагает различать активные и пассивные методы; по характеру работы учащихся – устные и письменные, индивидуальные и коллективные, аудиторные (классные) и домашние.

Однако существуют и иные классификации методов обучения РКИ. Остановимся на них подробнее в таблицах 2 и 3 приложения 3.

Анализируя эволюцию методов преподавания РКИ, М. Т. Балыхина отмечает, что «метод получает статус направления в обучении языку в том случае, если

1. в его основе лежит доминирующая, ведущая идея, которая определяет пути и способы достижения цели обучения, общую стратегию обучения: к примеру для сознательных методов характерны принципы, предусматривающие:
2. осознание учащимися значений языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также
3. опору на родной язык;
4. решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика;
5. очевидна направленность метода на достижение определенной цели;
6. возможность его использования в качестве теоретической основы дидактической, психологической, лингвистической концепции;
7. прослеживается независимость метода как стратегии от условий и иных характеристик обучения; его реализация на занятиях, отражает характер учебных действий педагога и учащихся» [18, с. 31].

В научной литературе отмечается, что не «существует оптимального и универсального, эффективного для всех условий обучения метода, и приходят к выводу о том, что необходимо комбинировать различные подходы, элементы разных методов, поскольку то, что приемлемо в одних условиях, может дать противоположные результаты в иных» [18, с. 31]. И это мнение обосновано.

Однако в настоящий момент времени интенсивно развивается методика обучения РКИ, в связи с чем в практику специалистов интенсивно проникают новые методы, методические приемы и средства обучения. Их по праву можно считать инновационными. Связаны они, главным образом, с развитием медийных технологий, которые, в свою очередь, обладают колоссальным коммуникативным потенциалом, что создает дополнительный резерв для развития подходов и технологий в обучении РКИ.

В частности, актуальность использования компьютера как средства обучения на современном этапе является безусловным фактором оптимизации учебного процесса.

В девяностые годы прошлого века появляется много статей, разработок, пособий по применению компьютера в изучении русского языка как иностранного. В них освещаются вопросы, связанные с особенностями компьютера как нового типа ТСО, анализируются функции ЭВМ в обучении, предлагаются учебные программы.

В настоящее время существует большое количество компьютерных обучающих программ. Компьютерная обучающая программа является базовым компонентом в системе компьютерного обучения. В научно-методической литературе выделяют следующие признаки, лежащие в основе классификации компьютерных обучающих программ:

* функциональная направленность;
* способ программирования;
* возможность быть адаптированной к особенностям обучающегося;
* методическое назначение;
* степень автономности программы;
* уровень сложности тестирования [20, с. 87].

Методисты разделяют компьютерные программы на три группы:

* программы, посвященные изучению тех или иных разделов системы языка (главная задача таких программ — введение и активизация языковых форм и структур);
* программы, направленные на обучение видам речевой деятельности;
* контролирующие программы, обеспечивающие контроль за уровнем сформированных речевых и языковых навыков [54, с. 70].

Е.В. Пиневич предлагает собственную классификацию пакетных программ обучения иностранным языкам. Рассмотрим ее подробнее:

В зависимости от функционального назначения выделяются пять типов обучающих программ:

* тренировочные,
* наставнические,
* программы проблемного обучения,
* имитационные и моделирующие,
* игровые.

Так, тренировочные программы предназначены для закрепления умений и навыков после прохождения нового материала. Наставнические программы — это программы, направленные на усвоение новых понятий в форме диалога. Программы проблемного обучения побуждают учащихся выполнять задания до тех пор, пока не будет найден правильный вариант, т. е. методом проб и ошибок. Игровые программы представляют собой игру, в которой следует выполнить определенные задачи, поставленные перед учащимися. Имитационные и моделирующие программы представляют собой модели различных ситуаций, в которых оказывается учащийся. Каждая из этих типов программ имеет свою цель, и преподаватель РКИ должен определить, что он хочет получить в результате работы с программой [71].

Наиболее оптимальными типами программ, приспособленными к индивидуальным особенностям учащихся, на сегодняшний день представляются комбинированные адаптированные программы с коммуникативной направленностью. В частности, это может быть многоуровневая обучающая программа по чтению, в которой содержится достаточно большое количество упражнений. При работе с текстом можно выбрать разные режимы: чтение, чтение и прослушивание, прослушивание и просмотр иллюстраций; чтение, прослушивание и просмотр иллюстраций; отработка произношения отдельных слов и фраз.

Подобные программы позволяют менять способы изложения учебного материала в зависимости от изменения внешних и внутренних условий обучения (степени и скорости усвоения предыдущего материала и др.), таким образом повышая эффективность обучения.

Другое направление медиатизации преподавания РКИ – это работа с анимационными фильмами, как и использование онлайн- и оффлайн-тандемов, должны быть направлены на развитие образной, эмоциональной, словесно-логической памяти; создание не только активного, но и пассивного и потенциального (догадка о значении слов на основе лексики другого родного языка). Кроме того, благодаря работе с м/ф и х/ф, возможно осуществление (при правильном построении заданий по анализу и интерпретации аудиовизуального материала) перехода ключевых моделей коммуникации внутри ситуаций из оперативной памяти в долговременную (например, построение «линии» задания от «повтори за..» через «дай интерпретацию» (правильно ли себя ведет..., продолжи высказывание..., как бы ты ответил...) к «запомни то, что сейчас было сделано и сказано для...»).

Положительными факторами при использовании м/ф и х/ф являются:

* снимается необходимость интерпретации слова/текста при первом предъявлении (в т.ч. в связи с контекстами возможного использования), поскольку она дается аудиовизуально (принцип наглядности и ситуативности);
* расширение вероятностного прогнозирования (в первую очередь, смысловой стороны высказывания) из контекста ситуации общения и наблюдения за невербальными средствами реализации семантики высказывания;
* поддержка механизма осмысливания (в т.ч. через поддержку на уровне восприятия, через сокращение за счет визуализации периода узнавания; визуальная поддержка уровня понимания);
* отработка и автоматизация уменя догадываться о значении слова/текста и путях его возможного использования в дальнейшем (с визуальной ситуативной поддержкой) – в позитивном и адекватном специфике возрастного восприятия контексте (анимационный или художественный фильм);
* не описательный, а «действенный» характер подачи информации в кинематографе;
* изначальная внутренняя установка реципиента (учащегося) на «интерес» (во избежание срабатывания эффекта обманутого ожидания необходимо при подборе киноматериала опираться на данные возрастной психологии по адекватному для данного возраста объему и посильности информационного аудиовизуального потока);
* наличие паралингвистических элементов (иногда специально артикулированных средствами кинематографа: крупный план, наезд камеры и пр.) как акустических, так и визуальных.

Основы метода погружения при искусственно создаваемой лингвосоциокультурной среде:

* основной упор на аудирование и говорение (3 - 5 лет) с постепенным введением чтения и письма (печатания, реже прописи) (5 - 6 лет); важность коммуникативной направленности, речевой практики (целью является формирование вторичной языковой личности или, точнее, для дошкольников при последовательном погружении в лингвосоциокультурную среду – би-/интернациональной личности);
* аутентичность среды на всех уровнях (вербальном и невербальном) (вкл. аутентичность аудио- и видеоряда, оформления помещения, костюма и пр.);
* учет родного/ родных языка/языков и культуры учащихся;
* учет свойственных возрасту занятий, интересов и типов деятельности: опора на игру (ролевые игры), причем ведущая роль переходит от педагога к воспитанникам и обратно (педагог следует естественным занятиям детей и «включается» в них, чтобы «повести за собой»;
* оптимальное включение – после обращения самих детей, «подготовленного» приглашения; позднее – взаимная постановка задач детьми друг другу);
* выход на осознание воспитанниками не только различий родных/родного и неродного языков и культур, но и их сходства, значения языковых явлений и проявлений традиций в речи;
* важна опора на уже освоенные и осознанные явления родного языка для изучения нового (другого родного/неродного).

При наличии в окружении ребенка носителя языка и культуры как родных оптимально использование тандем-метода в режиме реального времени (70%, включая игры, чтение вслух, озвучивание бытовых действий – проговаривание «сопровождающее/параллельное», «возвратное/ регрессивное» и «опережающее/ прогрессивное» (термины наши, Е.К.); оптимально – со взрослыми носителями и с ровесниками) и просмотр анимации или позднее интерактивные игры с созданием аутентичной среды взросления ребенка-носителя изучаемого языка как родного (до 30%) из 100% времени погружения в иной лингвокультурный контекст, нежели контекст окружения. О соотношении изучаемого (другого родного/неродного) и родного языков [59, с. 61].

Если носитель языка как родного доступен лишь в онлайн-режиме (онлайн-тандем; оптимально – с ровесником или представителем поколения «бабушек»), то процентуальное соотношение внутри создаваемой искусственной лингвокультурной среды, соответственно, изменяется: около 30% - на общение с виртуализованным (по Скайпу, в режиме телемоста и т.п.) носителем изучаемого ребенком языка как родного; около 40% - на общение с педагогом (носителем изучаемого языка как иностранного); около 30% - на восприятие медиального источника. При этом онлайн-тандем может быть как групповым (по принципу «1 носитель : n воспитанников» – например, интервью или работа с текстом, начиная с прочтения носителем и вопросов к ребятам; так и индивидуальным или группа на группу – с ровесниками) [59, с. 62].

Если носитель не доступен ни в режиме реального времени, ни онлайн, то рекомендуется вывозить детей в страну изучаемого языка (не в иную местность, с носителями данного языка как иностранного по перечисленным в начале данной статьи причинам). А в течение года распределять время погружения в искусственно созданнную лингвокультурную среду за счет использования аутентичных игр, видео- и аудиометериалов, созданных в стране и носителями изучаемого языка (70%) при направляющей и организующей поддержке (30%) профессионального педагога, носителя данного языка как иностранного, учитывающего возрастную специфику воспитанников.

Таким образом, в век Интернета и медийных технологий необходимо вводить в русскую школу интерактивные технологии обучения, использовать интерактивные технологии и применить их в реорганизации классов образовательных центров (каковых сегодня не достаточно – редкая «русская школа» позволяет себе снимать собственные помещения) [70].

Все это позволит создать инструменты будущей образовательной инновационной среды, с помощью которых можно будет воздействовать на качество образования в уже существующих «русских школах» и придать им профессиональный характер. Есть много других возможностей сделать работу русских школ и языковых центров эффективной и направленной на сохранение русского языка и культуры.

# 1.4 Обобщение педагогического опыта дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста

Практическое направление обучения в методике преподавания РКИ активно формировалось еще с конца XVIII века. Формирование практического подхода к обучению русскому языку как иностранному было связано с формированием инновационной для того времени идеей - язык теперь рассматривался непросто как система, но делалась ставка на развитие и повышение роли языка как средства коммуникационного взаимодействия представителей разных культур. Но только в XX актуализировалась проблема дифференциации в определении целей и содержания обучения РКИ - исследователями была предпринята попытки разрешения вопросов целеполагания в процессе организации процесса обучения РКИ. Таким образом была реализована модель дифференцированного целеполагания в зависимости от социального заказа в процессе обучения РКИ.

Также, выделяются три основных взаимосвязанных аспекта обучения иностранцев общению на языке: обучение языковой системе, обучение речи и речевой деятельности [5, с. 11].

На данном этапе развития методики обучения РКИ, на фоне развития медиатизации образования, обучение языковой системе РКИ не мыслится без погружения в языковую среду (т.е. без применения лексико- грамматических знаний на практике в речи). Наиболее эффективному усвоению языкового материала в рамках освоения РКИ способствует именно дифференцированный подход. Повышение эффективности и интенсификация процесса обучения РКИ через практическое применение дифференцированного подхода при учете принципов других общедидактических подходов к планированию и организации РКИ возможно благодаря созданию индивидуальных образовательных траекторий, предполагающих учет интересов и способностей конкретного обучающегося.

Практика показывает, что благодаря применению принципов дифференцированного обучения РКИ процесс обучения становится посильным для обучающихся, обеспечиваются оптимальные условия для учета реальных достижений обучающихся в процессе усвоения языка и создания ситуации успеха в процессе обучения, тем самым нивелируется влияние негативных психологических факторов в процессе развития детского билингвизма. Благодаря применению дифференцированного подхода педагогам-практикам удается обеспечить благоприятную социально-психологическую атмосферу в учебном коллективе, у каждого учащегося появляется возможность самовыражения и формируется уверенность в собственных возможностях в процессе освоения РКИ.

В процессе построении индивидуальных образовательных траекторий принципиально важно учитывать правильную постановку целей для каждого отдельного обучающегося, а так же правильный подбор содержания учебного материала, методов, форм обучения, индивидуальный подбор учебных заданий, их адекватность возможностям и индивидуальным запросам учащегося [46, с. 74].

В процессе построения индивидуального вектора обучения РКИ наиболее целесообразно использовать те упражнения, которые оптимально ориентированы на формирование конкретного навыка во всей его специфике, формирование операций, составляющие данный навык [6, с. 71].

В современных условиях развития методики и организации обучения РКИ за рубежом русскоязычные центры дополнительного образования – отличная стартовая площадка для реализации дифференцированного обучения, так как регламентированные формы обучения, практикуемые в образовательных учреждениях, не всегда позволяют в полной мере раскрыть потенциал дифференцированного обучения и индивидуального подхода к ученикам.

# Глава 2. Эмпирическое исследование эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом в условиях частного образовательного центра (на примере Образовательного центра русского языка «Росинка» г. Пафос, Кипр)

# 2.1 Характеристика базы исследования

Частный образовательный центр русского языка «Росинка» работает в Пафосе с сентября 2012 года. Направления работы:

* обучение по программам Министерства образования Российской Федерации (с 1 по 11 кл.);
* подготовка к экзаменам ГИА, ЕГЭ по русскому языку, математике, английскому языку, IGCSE (русский язык);
* дополнительные занятия по русскому языку, греческому языку, английскому языку, математике и другим предметам (в группах и индивидуально);
* курсы по изучению русской классической литературы;
* подготовка к школе детей 6 – 7 лет;
* оригами и живопись;
* компьютерные курсы для начинающих «Пользователь ПК»;
* компьютерные курсы «Опытный пользователь»;
* курс создания веб-сайта для начинающих;
* экстернат для русскоговорящих учащихся кипрских и английских школ;
* курсы русского языка как иностранного (РКИ) для взрослых и детей.

Все педагоги Частного образовательного центра «Росинка» имеют высшее образование и опыт работы, что способствует росту числа учеников.

Кипрское общество приняло русскую диаспору. Русскоязычным мигрантам здесь социально и политически комфортно. Для закрепления своего статуса мигранты открыли ряд общественных образовательных организаций с преподаванием на русском языке. Каждый центр дополнительного образования – это независимая единица не только со своим уставом, но и со своей программой, со своими методиками преподавания русского языка и культуры. Тем не менее, все они стремятся к открытости и сотрудничеству с аналогичными организациями.

Частный образовательный центр «Росинка» тесно сотрудничает с Русской школой г. Пафос, обучение в которой соответствует стандартам российского государственного образования. Образовательный центр реализует общеобразовательные программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования по учебным программам Министерства образования Российской Федерации. Зачисление в 1-11 классы проводится круглогодично по результатам тестирования и собеседования с педагогами.

В школе изучают около 20 предметов. Начальная школа (1 - 4 классы) открывает двери для малышей в возрасте 6 – 7 лет. Изучают следующие предметы:

* русский язык,
* чтение,
* математика,
* английский язык,
* окружающий мир,
* музыка,
* изобразительное искусство,
* физкультура.

В вариативной части учебного плана кроме государственного компонента предусмотрено ведение:

* углубленного изучения английского языка со 2-го кл., с 5-го кл. (5 часов в неделю);
* изучение информатики со 2-го класса.

По этой причине многие учащиеся-билингвы, изучающие русский язык как иностранный на базе Частного образовательного центра «Росинка», одновременно являются учениками Русской школы г. Пафос и углубленно изучают русский и английский языки, а так же навыки работы на ПК, то есть это преимущественно дети с англо-русским билингвизмом, обладающие компьютерной грамотностью. Причем билингвизм поддерживается в семьях, поскольку их происхождение связано со смешанными англо-русскими браками кипрских эмигрантов. Учеников в Частном образовательном центре 160 человек, из них младших школьников – 42 человека. Это дети в возрасте 6-9 лет, из них дети с англо-русски билингвизмом – 100% (42 человека).

Для того, чтобы правильно оценить образовательную среду Частного образовательного центра «Росинка», проанализируем принципы и формы организации работы данного учреждения дополнительного образования в направлении обучения РКИ детей младшего школьного возраста. В практике работы ЧОЦ «Росинка» основополагающими считаются следующие принципы:

* 1. **Необходимость обязательного учета уровня развития и усвоения родных языков и культур при преподавании русского как иностранного языка (вопрос о том, является ли русский язык одним из родных и нет – дети- билингвы решают для себя самостоятельно).**
  2. **Реализация иммерсионного подхода на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. Иммерсия представляет собой длительное погружение учащихся в языковую среду, при исключительном или незначительном использовании другого языка (что необходимо на этапе адаптации и интеграции в учебные группы вновь прибывающих учащихся).**
  3. **Ведущим принципом обучения русскому языку является принцип «Не язык ради языка (грамматикализация), а язык ради общения», то есть педагоги делают ставку на коммуникативную составляющую в развитии русской речи у детей младшего школьного возраста и гармоничное развитие личности детей с англо-русским билингвизмом - через постижение культуры носителей русского языка.**
  4. **Весь процесс обучения строится на применении передовых методов и технологий обучения РКИ, поэтому в процессе работы с группами младших школьников особое место занимают игровые, проектные методы, интерактивные и медийные технологии в образовании (достаточное технологическое оснащение для этого в центре имеется). Регламентированные учебные занятия не практикуются, регламентация необходима только на этапе планирования интерактивных занятий.**
  5. **Учебные группы младших школьников с англо-русским билингвизмом – строго** разновозрастные, строятся на принципах смешения и интеграции детей с различным уровнем развития русскоязычного языкового праксиса. Такая среда создает оптимальные условия для реализации проектно-экспериментального подхода в процессе обучения РКИ и скорейшей инкультурации детей в учебные группы и ученическое сообщество в целом, независимо от уровня владения русским языком.

Создание комфортной образовательной среды в ЧОЦ «Росинка» происходит за счет реализации педагогических и психологических принципов работы, за счет вовлечения в процесс обучения и детей, и родителей, и педагогов, за счет объединения психологии и педагогики, а также неразрывно существующего образования и воспитания проект реализуется успешно, наглядно демонстрируя правильность наших предположений.

Кроме того, немалое значение в деятельности педагогов ЧОЦ «Росинка» имеют развивающая и воспитательная компоненты. Для реализации инновационных подходов в обучении РКИ на базе ЧОЦ «Росинка» необходимо было разработать и апробировать новые принципы, которые способствовали бы развитию в детях тех качеств и навыков, которыми должен обладать любой современный человек. А именно: умение нести за себя ответственность, осознавать свои эмоции в процессе освоения русского языка, способность и готовность выражать свои переживания открыто, осознавать свои потребности и желания в процессе освоения языка, не бояться общения с людьми, уметь отстаивать свои интересы, а также обладать гибкостью и открытостью для нового опыта. Без всех этих компонентов в структуре социальных компетенций детей-билингвов им сложнее выстраивать комфортные взамоотношения, воспитать здоровых детей, добиться успехов в карьере.

Таким образом, в ЧОЦ «Росинка» были сформулированы принципы работы с воспитанниками:

1. Индивидуальный опыт ребенка важней представлений о нем взрослого. Это значит, что педагогический состав старается предоставить детям максимальную свободу в познании языка и русской культуры, в той мере, в какой это возможно из соображения безопасности и комфорта окружающих;
2. Потребности ребенка важнее режима;
3. Не бывает плохих поступков, есть неудовлетворенные потребности;
4. Ребенок прекрасен, талантлив и уникален просто потому, что он есть. Педагоги всемерно стремятся негативную оценку свести на нет. Только в такой среде ребенок-билингв сможет научиться адекватно (положительно) воспринимать себя и свою коммуникативную деятельность;
5. Все дети обладают потенциалом для роста и развития, задача педагогов создать благополучную атмосферу для раскрытия этого потенциала;
6. Ответственность ребенка формируется только при максимальной свободе выбора;
7. Наша цель – обучение обучающему общению на неродном языке при использовании всех видов речевой деятельности в контексте формирования интеллектуально-эмоциональной активности личности.

Центральная фигура организации процесса двуязычного воспитания в ЧОЦ «Росинка», – педагог (воспитатель или помощник воспитателя). В ситуации двуязычного частного учреждения дополнительного образования он является носителем:

* совокупности методических приемов, позволяющих осуществлять обучение;
* целого ряда собственных жизненных, моральных (общественных) и нравственных (личностных) установок, позволяющих осуществлять воспитание;
* определенного языка и культуры, позволяющих оказывать на детей речевое воздействие и транслировать культурно обусловленные способы поведения [11, с. 179].

# 2.2. Методика и организация исследования эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом

Таким образом, базой проведенного эмпирического исследования эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом стал Частный образовательный центр «Росинка».

Целью исследования было выявление эффективных психолого-педагогических условий применения дифференцированного подхода к обучению РКИ детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом.

Гипотеза исследования: дифференцированный подход, как важная тенденция иноязычного образования, направлен на оптимизацию процесса обучения РКИ. Применение дифференцированного подхода в обучении РКИ во всех случаях создает наиболее комфортные условия для самораскрытия, самореализации и самоутверждения учащихся, то есть обеспечивает каждому ребенку ситуацию успеха. В условиях группового изучения РКИ именно дифференцированный подход позволяет в наиболее оптимальной и безболезненной для детей форме повысить эффективность образовательного процесса, снять «языковой барьер» и мотивировать учащихся к продолжению освоения русского языка в качестве родного, пародного или иностранного.

В психолого-педагогическом исследовании участие принимали 2 экспериментальных группы дошкольников и одна контрольная. По численности все группы дошкольников одинаковы и равны 14 (общее число – 42 чел, что составляет 100% учащихся ЧОЦ «Росинка» младшего школьного возраста 6-9 лет).

Обобщенные социальные характеристики групп младших школьников. Принимавших участие в исследовании, выглядят следующим образом (Таблица 1).

Организационно, исследование проводилось в три этапа:

Первый этап – констатирующий, проходил в период с 01 по 09 апреля 2016 г. На данном этапе исследования было проведено обследование детей на предмет определения их социального и лингвокультурного статуса, а так же уровня владения русским языком и сформированности русской лингвокультурной компетенции. Данное исследование проводилось методами контрольного тестирования, а так же методом социологического опроса родителей.

Таблица 1 – социальная характеристика 2 экспериментальных и 1 контрольной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | ЭГ 1 | ЭГ 2 | КГ |
| Общая численность | 14 детей | 14 детей | 14 детей |
| В том числе: мальчиков | 5 мальчиков | 7 мальчиков | 8 мальчиков |
| девочек | 9 девочек | 7 девочек | 6 девочек |
| Из них учащихся русской школы г. Пафос | 13 детей | 12 детей | 14 детей |
| Средний возраст | 7 лет 6 месяцев | 7 лет 9 месяцев | 7 лет 8 месяцев |
| Социальный статус семей | Англо-русские смешанные браки, 1 неполная семья (1 мама, русская по происхождению) | Англо-русские смешанные браки, все семьи полные | русские смешанные браки, 2 неполные семьи (1 мама, русская по происхождению) |
| Наличие англо-русского билингвизма | 14 детей | 14 детей | 14 детей |

В процессе тестирования проверялись:

1. навыки и умения, необходимые для общения в форме диалогической речи:

* умение адекватно реагировать на реплики-стимулы собеседника, выражать согласие и несогласие с чужим мнением;
* умение быть инициатором диалога, адекватно реализовывать свои коммуникативные потребности;

1. навыки и умения, необходимые для общения в форме монологической речи:

* умение строить собственное монологическое высказывание репродуктивного характера (с опорой на прочитанный текст смешанного типа), оценивание с приведением конкретных примеров из текста, формулированием основной идеи, выводов.
* умение строить собственное монологическое высказывание;

1. понимание значений фразеологизмов и умение их употреблять в разговорных сферах общения.

Второй этап – формирующий, проходил в период с 10 апреля по 10 августа 2016 г. На данном этапе исследования было организовано обучение РКИ детей экспериментальных групп на основе применения дифференцированного подхода к обучению. При этом дети ЭГ1 проходили обучение только с учетом принципа индивидуального подхода и дифференциации учебных заданий на основании данных об уровне актуальных достижений учащихся в овладении РКИ, а вторая – ЭГ2 – проходила обучение по усовершенствованной технологии, в рамках которой учитывался не только потенциал и возможности детей в процессе отбора учебного материала и учебных задач, но так же целенаправленно реализовывались принципы интенсивного погружения в социолингвистическую среду, и принципы развития коммуникативных и учебных компетенций младших школьников с англо-русским билингвизмом.

Характеризуя методику работы с каждой из экспериментальных групп, необходимо отметить следующее:

В работе с экспериментальной группой 1 использовалась стандартизированная программа ЧОЦ «Росинка», однако при этом были модернизированы методические подходы к ее организации: так в работе с данной группой широкое применение нашли методы составления разноуровневых заданий. Основой для их подготовки стало составление индивидуальных карт речевого развития совместно с психологом ЧОЦ «Росинка» и оценкой индивидуальных возможностей детей в процессе выполнения задания, в том числе: уровню освоения русской грамоты (чтения и письма на языке), наличия IT-грамотности, доступу к персональному ПК, Интернету и другим источникам информации, «социального заказа» со стороны родителей относительно уровня овладения русским языком детей в зависимости от их образовательной стратегии и др.

Доминирующими методами работы с данной группой, наряду с игровыми методами, были знакомство с образцами русской словесности (сказки), знакомство с мультипликационными фильмами («Три богатыря», «Маша и медведь»), методы интерактивного обучения с применением интерактивных обучающих программ, методы «погружения» (проведение праздников и тематических мероприятий).

Работа с контрольной группой 2, наряду с указанными методами, базировалась на учете принципов компетентностного и социокультурного подходов, благодаря чему широкое применение в раьботе с данной группой нашли такие методы, как игры-драматизации ( постановки сказок «Колобок», «Три поросенка», «Лиса и Волк», инсценировки по мотивам произведения Н. Носова «Незнайка на Луне»). Причем детям было предоставлена свобода самовыражения: в процессе постановок дети могли себе позволить изменять и интерпретировать текст, а в постановке по мотивам сказки «Колобок» исходный сценарий претерпел такие глубокие изменения, что сценарий был изменен принципиально и злая лиса оказалась наказанной дедушкой и бабушкой. Кроме того, в данной группе применялись методы проектно-исследовательской деятельности: совместно с педагогами дети разрабатывали аудиовизуальные проекты в виде презентаций по темам «Русские народные сказки», «Русские прздники», «Русский костюм».

При этом учащиеся контрольной группы обучались по обычной стандартизированной программе.

Третий этап – констатирующий, проходил в период с 11 апреля по 20 августа 2016 г. На данном этапе было проведено контрольное обследование уровня овладения коммуникативными и учебными компетенциями в рамках преподавания младшим школьникам РКИ методами тестирования, было проведено контрольное анкетирование родителей и получены отзывы по результатам проведенного эксперимента от родителей и педагогов ЧОЦ «Росинка».

# 2.2 Результаты эмпирического исследования эффективности психолого-педагогических условий дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом

Обработка результатов тестирования производилась на основе анализа речевых произведений тестируемого с помощью листка экспертной оценки и использования метода интегральных показателей (Таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | Критерии оценки | Весовой коэффиц. | Констатирующий этап | | Контрольный этап | |
| оценка | интегр. оценка | оценка | интегр. оценка |
| ЭГ1 | Развитие коммуникативных навыков и компетенций, в том числе: | | | | | |
| Развитие диалогической речи | 0,3 | 3,6 | 1,08 | 4,8 | 1,44 |
| Развитие монологической речи | 0,3 | 3,8 | 1,14 | 4,5 | 1,35 |
| Развитие социолингвистической компетенции | 0,25 | 4,1 | 1,025 | 4,3 | 1,075 |
| Развитие учебной компетенции в овладении РКИ | 0,15 | 3,2 | 0,48 | 3,5 | 0,525 |
| Итоговый интегральный показатель | | 3,725 | | 4,39 | |
| ЭГ2 | Развитие коммуникативных навыков и компетенций, в том числе: | | | | | |
| Развитие диалогической речи | 0,3 | 3,7 | 1,11 | 4,9 | 1,47 |
| Развитие монологической речи | 0,3 | 3,7 | 1,11 | 4,7 | 1,41 |
| Развитие социолингвистической компетенции | 0,25 | 3,9 | 0,975 | 4,7 | 1,175 |
| Развитие учебной компетенции в овладении РКИ | 0,15 | 3,5 | 0,525 | 4,3 | 0,645 |
| Итоговый интегральный показатель | | 3,72 | | 4,7 | |
| КГ | Развитие коммуникативных навыков и компетенций, в том числе: | | | | | |
| Развитие диалогической речи | 0,3 | 3,8 | 1,14 | 4,1 | 1,23 |
| Развитие монологической речи | 0,3 | 3,7 | 1,11 | 4,2 | 1,26 |
| Развитие социолингвистической компетенции | 0,25 | 3,8 | 0,95 | 4,1 | 1,025 |
| Развитие учебной компетенции в овладении РКИ | 0,15 | 3,4 | 0,51 | 3,5 | 0,525 |
| Итоговый интегральный показатель | | 3,71 | | 4,04 | |

Обследование на констатирующем и контрольном этапах исследования показало, что интегральные показатели уровня овладения коммуникативными и учебными компетенциями в процессе изучения РКИ детьми младшего школьного возраста в условиях образовательного центра изменялись следующим образом (Таблица 3):

Таблица 3 – Отклонение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Констатирующий этап | Контрольный этап | Абсолютное отклонение | Отклонение в % |
| ЭГ1 | 3,725 | 4,39 | 0,665 | 17,9 |
| ЭГ2 | 3,72 | 4,7 | 0,98 | 26,3 |
| КГ | 3,71 | 4,04 | 0,33 | 8,9 |

Графически данные показатели в натуральном выражении можно увидеть на рисунке 1.

Рисунок 1 – Отклонение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента (в абсолютном выражении)

Констатирующий этап эксперимента продемонстрировал достаточно ровное распределение оценок уровня подготовленности детей к изучению РКИ и развития их социолингвистической и учебной компетенции. Результаты констатирующего тестирования показали, что уровень коммуникативной (лингвистической) подготовки учащихся контрольных и экспериментальных групп приблизительно одинаков. Перед началом обучающего эксперимента учащиеся из контрольных и экспериментальных групп имели невысокие показатели выполнения ряда заданий, что объясняется незнанием конкретного лексико- грамматического материала по теме, а также невысоким уровнем сформированности умений и навыков говорения в диалогической и монологической сферах общения.

Однако контрольное тестирование показало значительные отклонения. Результаты обучающего психолого-педагогического эксперимента позволили дифференцировать приемы и способы дидактически верной репрезентации и отработки учебного материала в рамках изучения РКИ с учетом индивидуально-психологических, социолингвистических и культурно-средовых характеристик обучаемых с тем, чтобы у каждого ребенка была возможность проявить себя, самораскрытья и самоутвердиться в учебной группе и общеучебном коллективе.

Таким образом, проведенный психолого-педагогический эксперимент, направленный на выявление оптимальных психолого-педагогических условий применения дифференцированного подхода в обучении детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом позволяет сделать следующие выводы:

1. Применение любой технологии обучения РКИ должно быть связано с целым рядом субъективных составляющих в развитии ребенка: это таки компоненты, как социально-психологический адрес ребенка, социокультурный статус, особенности билингвального развития, особенности социокультурной среды развития, уровень сформированности навыков коммуникации на изучаемом языке (для нас это РКИ),уровень мотивации к овладению изучаемым языком, факторы социального заказа, идущего от родителей и др.
2. Применение любой технологии обучения РКИ должно быть связано с ситуацией успеха и свободы творческого и коммуникативного самовыражения на изучаемом языке;
3. Применение дифференцированного подхода в обучении РКИ способно дать положительный результат при условии целенаправленного, систематического и методически выверенного учета всех вышеперечисленных факторов развития детской личности в актуальном социолингвистическом пространстве;
4. Применение дифференцированного подхода в обучении РКИ и реализация принципа индивидуализации обучения теоретически может быть более эффективным при условии интегрированного подхода к организации учебного процесса, в котором обязательно учитывались бы организационно–методически принципы, характерные для компетентностного и личностно-ориентированного подходов, то есть в процессе обучения должны параллельно реализовываться задачи компетентностного (в том числе социолингвистического) развития личности ребенка с опорой на его собственные познавательные потребности, учитываемые в их постоянной динамике;
5. Реализация задач РКИ при любом методическом подходе должна быть связана с погружением ребенка в соответствующую его возрасту и потребностям культурную и языковую среду – только в этом случае освоение РКИ не будет наталкиваться на психологические препятствия и ребенок-билингв сможет сформировать правильное отношение и к своему статусу, и к тем лингвокультурным компетенциям, которыми он овладеет в результате.

# Заключение

По итогам проведенного исследования можно констатировать следующее:

Под концептуальным содержанием обучения РКИ в отечественной методической литературе понимается целый комплекс составляющих: языковой материал (фонетический, лексический, орфографический, грамматический), тематика, целостные по своему содержанию тексты, лингвистические понятия, присущие изучаемому языку. Концептуальные подходы к формированию комплекса содержательных элементов обучения РКИ определяется конкретным содержанием социального заказа. Сегодня ключевой акцент в преподавании РКИ установлен на усилении роли коммуникативной стороны русскоязычного общения между представителями различных лингвокультур, что отражается в «трансформации целей» обучения РКИ.

В общем виде, в современной методике РКИ сегодня выработан целый арсенал методических приемов, методов, технологий и подходов, которые в различных сочетаниях способны интенсифицировать и повысить результативность процесса освоения РКИ. Однако наряду с традиционными методами, сейчас вырвабатываются и новые, связанные с медиатизацией процесса обучения РКИ.

В процессе исследования мы пришли к заключению о том, что значительным потенциалом в процессе развития лингвокультурной компетенции младших школьников с англо-русским билингвизмом в условиях третьей лингвокультурной среды обладает дифференцированный подход в обучении РКИ. Таким образом, была выдвинута следующая гипотеза: дифференцированный подход, как важная тенденция иноязычного образования, направлен на оптимизацию процесса обучения РКИ. Применение дифференцированного подхода в обучении РКИ во всех случаях создает наиболее комфортные условия для самораскрытия, самореализации и самоутверждения учащихся, то есть обеспечивает каждому ребенку ситуацию успеха. В условиях группового изучения РКИ именно дифференцированный подход позволяет в наиболее оптимальной и безболезненной для детей форме повысить эффективность образовательного процесса, снять «языковой барьер» и мотивировать учащихся к продолжению освоения русского языка в качестве родного, пародного или иностранного.

Для экспериментальной проверки выдвинутой гипотезы был проведен психолого-педагогический эксперимент, целью которого являлось выявление эффективных психолого-педагогических условий применения дифференцированного подхода к обучению РКИ детей младшего школьного возраста с англо-русским билингвизмом.

Проведенный психолого-педагогический эксперимент позволил сделать следующие выводы:

1. Применение любой технологии обучения РКИ должно быть связано с целым рядом субъективных составляющих в развитии ребенка: это таки компоненты, как социально-психологический адрес ребенка, социокультурный статус, особенности билингвального развития, особенности социокультурной среды развития, уровень сформированности навыков коммуникации на изучаемом языке (для нас это РКИ),уровень мотивации к овладению изучаемым языком, факторы социального заказа, идущего от родителей и др.
2. Применение любой технологии обучения РКИ должно быть связано с ситуацией успеха и свободы творческого и коммуникативного самовыражения на изучаемом языке;
3. Применение дифференцированного подхода в обучении РКИ способно дать положительный результат при условии целенаправленного, систематического и методически выверенного учета всех вышеперечисленных факторов развития детской личности в актуальном социолингвистическом пространстве;
4. Применение дифференцированного подхода в обучении РКИ и реализация принципа индивидуализации обучения теоретически может быть более эффективным при условии интегрированного подхода к организации учебного процесса, в котором обязательно учитывались бы организационно–методически принципы, характерные для компетентностного и личностно-ориентированного подходов, то есть в процессе обучения должны параллельно реализовываться задачи компетентностного (в том числе социолингвистического) развития личности ребенка с опорой на его собственные познавательные потребности, учитываемые в их постоянной динамике;
5. Реализация задач РКИ при любом методическом подходе должна быть связана с погружением ребенка в соответствующую его возрасту и потребностям культурную и языковую среду – только в этом случае освоение РКИ не будет наталкиваться на психологические препятствия и ребенок-билингв сможет сформировать правильное отношение и к своему статусу, и к тем лингвокультурным компетенциям, которыми он овладеет в результате.

Таким образом, выдвинутая гипотеза в основном нашла свое подтверждение. Однако стало очевидно, что ориентация на применение исключительно дифференцированного подхода в обучении РКИ не позволяет оптимальным образом отбирать учебный материал в процессе обучения и в полной мере реализовывать задачи развивающего, практико-ориентированного обучения РКИ. Оптимальная модель построения учебного процесса в рамках преподавания РКИ связана с решением более сложной дидактико-методической задачи по оптимальному сочетанию форм и методов учебного процесса при параллельном учете принципов многих образовательных подходов. Основным критерием выбора такого сочетания должен выступать социальный заказ и индивидуализированные образовательные потребности учащихся. Дифференцированный же подход к обучению РКИ должен занять в этой системе свое достойное место.

# Список использованной литературы

Монографическая литература и авторефераты диссертаций

1. Алиев Р. Билингвальное образование. Теория и практика [Текст] / Р. Алиев, Н. Каже – Рига: RETORIKA A, 2005. – 384 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]: / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Соб. соч. Т. 3. - М.: Педагогика, 1983. - С. 335.
4. Белякова Н.М. Формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет [Текст]: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.02. / Н. М. Белякова – СПб, 2008. – 24 с. – С. 11-12.
5. Бондаренко А.Ю. Формирование практического направления в обучении русскому языку как иностранному (XVI – первая половина XX века) [Текст]: автореф. дис. … кандидата педагогических наук: 13.00.02 / А.Ю. Бондаренко. – Москва, 2007. – 14 с.
6. Гавриш С. В. Дифференцированный подход к формированию языковой компетенции студентов-иностранцев (на примере изучения творительного падежа): магистерская диссертация [Текст] / С. В. Гавриш – М., 2016. – 108 с.
7. Гусева А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык) [Текст]: автореф. дис…. канд. пед. наук: 13.00.02. / А. В. Гусева – М., 2002. – 38 с.
8. Лукьянова Л.А. Формирование функционально-содержательной основы социокультурной компетенции учащихся 10-11 классов общеобразовательной школы (на материале английского языка) [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Л. А. Лукьянова – Санкт-Петербург, 2014. – 186 с.
9. Мельникова Д.С. Формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов художественно-графического факультета педагогического университета (на материале английского языка) [Текст]: дис… канд. пед. наук: 13.00.02. / Д. С. Мельникова– СПб., 2005. – 243 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
11. Протасова Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте [Текст] / Е. Ю.Протасова, Н. М. Родина - Златоуст; Санкт-Петербург: ООО Центр «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, издание, лицензи онные права), 2005. – 189 с.
12. Риске И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии [Текст]: дис… канд. пед. наук: 13.00.02. / И. Э. Риске – С-Пб.: РГПУ, 2000. – 259 с.
13. Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания [Текст] / Н. Хомский; пер. с англ. Б. Городецкого, И. Кобозевой. – Благовещенск, 1999. – С. 21.
14. Чечик И. В. Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся [Текст]: автореф. дис. … кандидата пед. наук: 13.00.02 / И. В. Чечик. — Санкт-Петербург, 2005. — 19 с.
15. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм. Одновременное усвоение двух языков [Текст] / Чиршина Г. Н. – СПб.: Златоуст, 2012. – 487 с.
16. Шилина Е. Н. Формирование социокультурной компетенции средствами внеклассной работы (Английский язык, средняя школа): Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. Н. Шилина - Томск, 2004. - 173 c.

Учебники и учебные пособия

1. Акишина А.А. Учимся учить детей русскому языку (в помощь родителям и учителям) [Текст] / А. А. Акишина, Т. Е. Акишина. – М.: Русский язык. Курсы, 2007 – 242 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина - М.: Издательство РУДН, 2007. - 186 с.
3. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В. Н. Вагнер. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАОС, 2001. — 384 с.
4. Гарцов А.Д. Новые информационные технологии в высшей школе. Информационные технологии в методике преподавания языков: новые приоритеты: Курс лекций [Текст] / А. Д. Гарцов. – М.: Изд-во РУДН, 2004. - 196 с.
5. Казнышкина И.В. Коммуникативные игры на уроках русского языка как иностранного [Текст]: учебное пособие / И. В. Казнышкина – М.: Русский язык. Курсы. 2012. – 48 с.
6. Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному [Текст]: курс лекций / Л. В. Москвин; под ред. И. П. Лысаковой. - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 176 с.
7. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст]: учебное пособие / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. - М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
8. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроках и во внеурочной деятельности [Текст]: Практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов – М.: АРКТИ, 2007. – с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / Е. Н. Соловова – М.: Просвещение, 2003. – 237 с.
10. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: учебное пособие / С. Ф. Шатилов. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.
11. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного[Текст]: учебное пособие / А. Н. Щукин – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Научные статьи и публикации в периодических изданиях

1. Абросимова М.Г. Использование информационных и коммуникационных технологий…[Текст] / М. Г. Абросимова // Стандарты и мониторинг. - 2004. - №3. – С. 31.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. - 2005. - №4 – С. 42-49.
3. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. – С. 17-22.
4. Баранова Н.В. Социокультурный компонент в содержании обучения английскому языку [Текст] / Н.В. Баранова, С.Б. Гусева // Иностранные языки в школе– 2001. - №4. – С. 17.
5. Баранчеева Е.И. Формирование языковой среды при обучении русскому языку как иностранному [Текст] / Е. И. Баранчеева // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы всероссийского семинара. Том 1. Томск, 21-23 октября 2008г. - Томск: изд-во ТПУ, 2008. - С.14 -17.
6. Бим  И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 1989. — № 1. – С. 5.
7. Бобкова Д. Г. Реализация дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в вузе [Текст] / Д. Г. Бобкова // Гарантии качества профессионального образования. — Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2010. — С. 176.
8. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. – С. 14.
9. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка [Текст] / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30-35.
10. Гавриш С. В. Особенности дифференцированного подхода в изучении РКИ на начальном этапе // Молодой ученый. — 2016. — №6. — С. 757-760.
11. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 49.
12. Замковая Н. Проблемы обучения русскому языку в ситуации естественного русско-эстонского билингвизма [Текст] / Н. Замковая, И. Моисеенко // Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы. – М.: Издательство РУДН, 2008. - С. 782 - 785.
13. Захарова М. Е. Познавательная самостоятельность у студентов в изучении иностранного языка при дифференцированном подходе [Текст] / М. Е. Захарова // Сибирский педагогический журнал. - 2010. - № 11. - С. 226–230.
14. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2-10.
15. [Колесникова Н. И.](https://ciu.nstu.ru/kaf/persons/1572) Учебно-методическое пособие по педагогической практике (русский язык как иностранный) [Текст] / Н. И. Колесникова // Материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 30 июня - 5 июля 2003г. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. В 4-х т. Т. II. Образовательное пространство русского языка как иностранного. - СПб: Политехника, 2003. - С. 134-137.
16. Конева Л.В. Влияние формирования социокультурной компетенции на адаптацию иностранных студентов в иноязычной среде [Текст] / Л. В. Конева // Русский язык в коммуникативном пространстве современного мира: Сборник материалов международной заочной конференции. 27 декабря 2011. - Махачкала, ДГПУ, 2012.- С.77-79.
17. Конева Л.В. Использование возможностей тестирования в учебной деятельности [Текст] / Л. В. Конева // Актуальные проблемы методов обучения русскому языку как иностранному в условиях модернизации образования. Часть первая. Сборник научно-методических статей. – М.: МГПУ, 2011. - С.167-172.
18. Ладохина И. Ю. Особенности индивидуального и дифференцированного подходов к обучению в гуманистической парадигме [Текст] / И. Ю. Ладохина // Проблемы и перспективы развития образования в России. - 2012. - № 17. - С. 16–21.
19. Лихачева Ж.В. К вопросу о необходимости использования дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Ж. В. Лихачева // Омский научный вестник. - 2015. - №4. - С. 173-176.
20. Рындина Ю. В. Социокультурная компетенция младших школьников: структура и содержание [Текст] / Ю. В.Рындина, С. С. Дериглазов // Молодой ученый. — 2015. — №9.1. — С. 82-85.
21. Саяхова Л. Г. Лингвокультурологические проблемы лингводидактики в предметной области «Русский язык» в поликультурной среде [Текст] / Л.Г.Саяхова, Р.Г. Давлетбаева // Вестник Башкирского университета. - 2009. - Том 4. – С. 1271 - 1280.
22. Седова Е. А. Теоретические предпосылки формирования компетенций студентов технического вуза при обучении иноязычной культуре [Текст] / Е. А. Седова // Молодой ученый. — 2014. — №15. — С. 297-300.
23. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования. [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 5.
24. Шуман С. Место воспитания в целостном процессе развития личности [Текст] / С.Шуман // Образование в современной школе. – 2002. –№ 4 – С.27-33.
25. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии [Текст] / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313–318.
26. Sysoyev P.V. The Vital Role of Sociocultural Competence in International Business Contacts [Text] / P. V. Sysoyev, R. P. Millrood // ESP RUSSIA. A Newsletter for Russian Teachers of English for Specific Purposes. – 1997. – N 6, December. – P.7 – 11.

Справочная литература

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г.Азимов, А.Н. Щукин– СПб; Златоуст, 1999. - 472 с.
2. Зенович Е.С. Словарь иностранных слов и выражений [Текст] / Е. С. Зенович. – М.: Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 608 с.
3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

Методические рекомендации

1. Колесникова Н. И. Здравствуйте! Начинаем урок [Текст]: Методические указания по педагогической практике. Русский язык как иностранный / Н. И. Колесникова - Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. –24 с.
2. Кудрявцева Е. Л. Обучение русскому языку в билингвальной среде [Текст]: Метод. рек. / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова, Е. А. Якимович; Центр современных образовательных технологий. – М.: ЦСОТ, 2013. – 58 с.
3. Кудрявцева Е.Л. Использование онлайн-тандема для изучения иностранного языка и сохранения родных языков у естественных билингвов: Методические основания интегрированного неформального обучения [Текст] / Е. Л. Кудрявцева, Т. В. Волкова – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 132 с.
4. Формирование компетентности участников образовательного процесса как одно из ключевых направлений современной стратегии развития образования [Текст]: Методические рекомендации по реализации проблемы в образовательных учреждениях– Казань, 2010. – 36 с.

Интернет-источники

1. Аракелян С. С. Языковые контакты: билингвизм. Интерференция // Bilingual-online.net [Электронный ресурс] - URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com\_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de
2. Пути создания искусственной лингвосоциокультурной среды при изучении иностранного и поддержании другого родного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте / Т.В. Волкова, Е. Л.Кудрявцева // Bilingual-online.net [Электронный ресурс] - URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com\_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de
3. Галимска М.В. Билингвизм и методы воспитания детей-билингвов // Bilingual-online.net [Электронный ресурс] - URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com\_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de
4. Галлямова Н.Ш. Обучение русскому языку в полилингвальном языковом пространстве Республики Башкортостан // Bilingual-online.net [Электронный ресурс] - URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com\_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de
5. Глущенко, О. А. К вопросу о концепции социокультурного обучения [Электронный ресурс] / О. А. Глущенко – URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgu01/wgpgu01\_16.pdf
6. Глущенко О. А. К вопросу о концепции социокультурного обучения [Электронный ресурс] – URL: <http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgu01/wgpgu01_16.pdf>
7. Гончарова О. В. Раннее обучение иностранному языку как условие речевого развития ребенка и преодоления речевых нарушений // Bilingual-online.net [Электронный ресурс] - URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com\_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de
8. Игра как средство формирования социокультурной компетенции младших школьников на уроках английского языка [Электронный ресурс] – URL: http://diplomba.ru/work/102016
9. Клеткина И. А. Формирование социокультурной компетенции младших школьников на уроках английского языка в целях достижения метапредметных образовательных результатов [Электронный ресурс] – URL: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/02/25/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-mladshikh
10. Петрова Е.Н. Русская школа в Австралии: новые тенденции и возможности организации русской школы как системы дополнительного образования // Bilingual-online.net [Электронный ресурс] - URL: <http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=d>е
11. Пиневич Е.В. Компьютерные программы в обучении русскому языку как иностранному// Bilingual-online.net [Электронный ресурс] - URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com\_content&view=article&id=1092%3Akongress-bilingual-bilium&catid=35%3Atema-mesyaca&Itemid=6&lang=de
12. Тютина М. В. Организация внеклассной работы по иностранному языку [Электронный ресурс] / М. В. Тютина – URL: <http://festival.1september.ru/articles/515287/>
13. Шилина Н. В. Внеклассная работа в начальной школе: увлекательно и полезно [Электронный ресурс] / Н. В. Шилина. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/603737/>

# Приложение

Приложение 1

Таблица 1 – Типология подходов к обучению русскому языку как иностранному

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Подход | Направление | Характеристика подхода |
| Лингвистический  подход | структурное | опирается на положения структурной лингвистики и бихевиористского направления в психологи и, предполагает овладение рядом грамматических структур-образцов (словосочетаний, предложений), которые вводятся последовательно в зависимости от трудности их усвоения.  Благодаря этому подходу была выделена единица обучения – грамматическая модель, определена система грамматических моделей и варианты их употребления в речи |
| лексическое | базируется на приоритетной роли лексики в обучении неродному языку. Основное внимание при этом обращается на овладение лексикой во всем ее многообразии и сочетаемости, на формирование речевых навыков словоупотребления |
| социокультурное | обусловливает такое построение обучения, при котором преподаватель акцентирует внимание на том, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, при этом культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц |
| Дидактический  подход | личностно-ориентированное | учитывает индивидуальные особенности обучающихся. Установлено, что для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению неродным языком. Разработаны различные учебные стратегии – действия и операции, используемые учащимися для оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти и процессов пользования накопленной информацией: группировка, структурирование, установление логических связей, использование образов, движений и т.д. |
| дедуктивное | представляет собой путь от формы к ее реализации, от общего к частному. Дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода и его модификаций: учащийся выучивает правило, а затем в соответствии с ним выполняет упражнения |
| индуктивное | предполагает путь от интуитивного употребления лексического или грамматического явления к пониманию формы, значения |
| Психологический  подход | гештальт- стиль или глобальный подход | основанн на положении гештальт–психологии, согласно которой поведение человека состоит из неких целостных единиц – «гештальтов». По мнению сторонников гештальт-стиля, должно строиться обучение языку: не следует вычленять языковые единицы, отдельные виды речевой деятельности; важно идти от общего восприятия материала к последующему выделению и осознанию его частей |
| гуманистическое | основан на гуманистическом направлении в психологии; опирается на мысли, чувства, эмоции учащихся в процессе учения, воспитания, развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание, самопознание, способствуют учению. Данный подход менее распространен, он нашел свое выражение в методе «тихого обучения», методе общины |
|  | когнитивное | опирается на принцип сознательности в преподавании, на теорию социоконстуктивизма. Предполагает следующее: |
|  | | |
| Продолжение Таблицы 1 | | |
|  |  | 1) развитие мышления;  2) процесс обучения призван носить не только личностный, но и социально обусловленный характер;  3) в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности;  4) основными когнитивными стилями следует считать: полевую независимость, доминирующую роль одного из полушарий мозга, рефлексивность, импульсивность, визуальный и слуховой стили |
| бихевиоризм | представляет обучение как операционально обусловленный процесс, в котором индивидум реагирует на стимул определенным поведением. Данный подход обеспечивал учащихся, педагогов детально разработанной программой изучения и преподавания предмета, в которой материал градуировался по степени сложности и изучался небольшими порциями |
| Интегрированный  подход | коммуникативно- деятельностное | суть состоит в обосновании того, что обучение языку должно носить деятельностный характер, обучение должно осуществляться посредством речевой деятельности, в процессе которой решаются воображаемые или реальные задачи. Предполагает также:  – максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, национальных особенностей обучающихся, их интересов;  – выбор в качестве объекта обучения речевой деятельности во всех ее видах и формах: слушание, говорение, чтение, письмо, перевод;  – создание на занятиях и поддержание у обучающихся потребности в общении;  – усвоение в процессе общения коммуникативно и профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации;  – активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, использование коммуникативных стратегий, позволяющих передать содержание высказывания, в том числе при недостаточной сформированности языковой базы;  – использование разных способов общения: интерактивного, перцептивного, информационного;  – формирование и развитие коммуникативной компетенции |
| центрированный на ученике подход / обучение в сотрудничестве | Представляет собой интерпретацию личностно-деятельностного и коммуникативно- деятельностного подходов к обучению.  Суть сводится к созданию условий для активной совместной деятельности учащихся, акцентируется внимание на самостоятельном «добывании» учащимися информации, ее критическом осмыслении и усвоении |
| коммуникативное | предполагает овладение вербальными средствами общения в определенных видах деятельности. Для этого погружения в новую языковую среду недостаточно, необходимы специальные занятия, регулирующие процесс «складывания» речи, целенаправленно развивающие знания учащихся о языке.  Коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход в обучении детей русскому языку как иностранному связан с использованием игрового общения |

Источник: составлено автором по данным: Балыхина Т. М. Указ. Соч. С. 26-30

Приложение 2

**Ключевые образовательные компетенции (по А.В.Хуторскому)**

1. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) предлагается трехуровневая иерархия компетенций:
2. Ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
3. Общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
4. Предметные – частные по отношению к ключевым и общепредметным компетенциям, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов

**Ключевые образовательные компетенции (по А.В.Хуторскому)**

1. Ценностно-смысловая
2. Общекультурная
3. Учебно-познавательная
4. Информационная
5. Коммуникативная
6. Социально-трудовая
7. Компетенция личностного самосовершенствования

**Ценностно-смысловая компетенция**

Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с

1. Ценностными представлениями ученика,
2. Его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение,
3. Умением выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.
4. Обеспечивает механизм самоопределения ученика
5. Определяет индивидуальную образовательную траекторию ученика и программу его жизнедеятельности в целом

**Общекультурная компетенция**

Это круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности

1. Духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов;
2. Культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций;
3. Особенности национальной и общечеловеческой культуры;
4. Роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир;
5. Компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

**Учебно-познавательная компетенция**

Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.

1. Знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.
2. Креативные навыки продуктивной деятельности: добывание знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристические методы решения проблем.
3. В рамках этой компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

**Информационная компетенция**

1. Формирование умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер,модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет).
2. Эта компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика с информацией, содержащихся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

**Коммуникативная компетенция** включает:

1. знание необходимых языков,
2. Знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями,
3. Владение различными социальными ролями в коллективе.

Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, резюме, задать вопрос, вести дискуссию и др.

Коммуникативная компетенция формируется в рамках каждого изучаемого предмета.

**Социально-трудовая компетенция**

Владение знанием и опытом в:

1. Гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя);
2. социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента);
3. Профессиональном самоопределении;
4. Вопросах экономики и права;
5. Области семейных отношений и обязанностей.

**Компетенция личностного самосовершенствования**

Это - освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом является ученик, овладевающий способами деятельности в собственных интересах и возможностях. Компетенция личностного самосовершенствования включает:

1. Культуру мышления;
2. Культуру поведения;
3. Основы безопасной жизнедеятельности;
4. Правила личной гигиены;
5. Заботу о собственном здоровье;
6. Половую грамотность;
7. Внутреннюю экологическую культуру.

#### Образовательные технологии, применяемые в обучении РКИ

#### (на основании типологии Г. Селевко)

4. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса

4.1. Педагогика сотрудничества  
4.2. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили  
4.3. Система Е.Н. Ильина: преподавание литературы как предмета, формирующего человека  
4.4. Технология витагенного образования (А.С. Белкин)  
      Предтечи, разновидности, последователи

5. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения)

5.1. Игровые технологии  
      Игровые технологии в дошкольном периоде  
      Игровые технологии в младшем школьном возрасте  
      Игровые технологии в среднем и старшем школьном возрасте  
5.2. Проблемное обучение  
5.3. Технология современного проектного обучения  
5.4. Интерактивные технологии  
      Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП)   
      Технология проведения дискуссий  
      Технология «Дебаты»   
      Тренинговые технологии  
5.5. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов)   
5.6. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов)

6. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса

6.1. Технология программированного обучения  
6.2. Технологии уровневой дифференциации  
      Дифференциация по уровню развития способностей  
      Модель «Внутриклассная (внутрипредметная) дифференциация» (Н.П. Гузик)   
      Модель «Уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» (В.В. Фирсов)   
      Модель «Смешанная дифференциация» (предметно-урочная дифференциация, «модель сводных групп», «стратовая» дифференциация)   
6.3. Технология дифференцированного обучения по интересам детей (И.Н. Закатова)   
6.4. Технология индивидуализации обучения (И. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков)   
      Модель индивидуальных образовательных программ в рамках технологии продуктивного образования  
      Модель индивидуальных образовательных программ в профильном обучении  
6.5. Коллективный способ обучения КСО (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко)   
6.6. Технологии групповой деятельности  
      Модель: групповая работа в классе  
      Модель: обучение в разновозрастных группах и классах (РВГ)   
      Модели коллективного творческого решения проблем  
6.7. Технология С.Н. Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении

7. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала

7.4. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, М.Б. Волович)   
7.5. Технологии модульного обучения (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский, М.А. Чошанов)   
7.6. Технологии интеграции в образовании  
      Интегральная образовательная технология В.В. Гузеева  
      Технология воспитания экологической культуры  
      Концепция глобального образования  
      Концепция холистической педагогики  
      Концепция гражданского образования  
7.7. Модели интеграции содержания учебных дисциплин  
      Модель «Интеграция естественнонаучных дисциплин»   
      Модель «синхронизации» параллельных программ, учебных курсов и тем  
      Модель «Интегрированные занятия (уроки)»   
      Модель «Интегрированные дни»   
      Модель межпредметных связей  
7.8. Технологии концентрированного обучения  
      Модель суггестивного погружения  
      Модель временнoго погружения М.П. Щетинина  
      Технология концентрации обучения с помощью знаково-символических структур  
      Особенности идеографических моделей

7.2. «Диалог культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов)   
7.3. Укрупнение дидактических единиц - УДЕ (П.М. Эрдниев)   
7.4. Реализация теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, М.Б. Волович)   
7.5. Технологии модульного обучения (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский, М.А. Чошанов)   
7.6. Технологии интеграции в образовании  
      Интегральная образовательная технология В.В. Гузеева

Концепция глобального образования  
     Концепция холистической педагогики\

Модели интеграции содержания учебных дисциплин

     Модель «синхронизации» параллельных программ, учебных курсов и тем  
      Модель «Интегрированные занятия (уроки)»   
      Модель «Интегрированные дни»   
      Модель межпредметных связей  
7.8. Технологии концентрированного обучения  
      Модель суггестивного погружения  
      Модель временнoго погружения М.П. Щетинина  
      Технология концентрации обучения с помощью знаково-символических структур  
      Особенности идеографических моделей

8. Частнопредметные педагогические технологии

8.1. Технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А. Зайцев)   
8.2. Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев)

9. Альтернативные технологии

9.1. Технология обучения детей с признаками одаренности  
9.2. Технология продуктивного образования (Productive Learning)   
9.3. Технология вероятностного образования (А.М. Лобок)   
      Особенности усвоения языковой культуры

9.4. Технология мастерских  
9.5. Технология эвристического образования (А.В. Хуторской)   
      Предтечи, разновидности, последователи

10. Природосообразные технологии

10.1. Природосообразные технологии обучения языку (А.М. Кушнир)   
      Природосообразная технология обучения иностранному языку А.М. Кушнира  
10.2. Технология свободной школы Саммерхилл (А. Нейлл)   
10.3. Педагогика свободы Л.Н. Толстого  
10.4. Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер)   
10.5. Технология саморазвития (М. Монтессори)   
10.6. Технология Дальтон-план  
10.7. Технология свободного труда (С. Френе)   
10.8. Школа-парк (М. А. Балабан)   
10.9. Целостная модель свободной школы Т.П. Войтенко

Приложение 3

Таблица 2 – Ориентация на применение методов обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к организации процесса обучения РКИ

|  |  |
| --- | --- |
| Подход | Преобладающие методы |
| Коммуникативно-деятельностный подход | 1) методы, обеспечивающие овладение русским языком (практические, репродуктивные, проблемные, поисковые, словесные, наглядные, дедуктивные, индуктивные);  2) методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, проблемные ситуации и др.);  3) методы контроля и самоконтроля (опрос, письменная работа, тест и др.). |
| Типология методов РКИ в классификации А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова:  – прямые;  – сознательные;  – комбинированные;  – интенсивные (наиболее целесообразны в условиях краткосрочного обучения) |

Источник: составлено автором по данным: Балыхина Т. М. С. 30-31.

Таблица 3 – Типологические особенности методов преподавания РКИ

|  |  |
| --- | --- |
| Метод | Характеристика |
| Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод | основан на принципах структурной лингвистики и бихевиористском подходе, является разновидностью прямого метода. Название метода отражает его характерные черты:  1) широкое использование аудиовизуальных средств обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы) и технических средств (магнитофон, радио, телевидение);  2) глобальная подача материала: магнитофонные записи текстов и кинофрагменты не разделяются на эпизоды, грамматические структуры также вводятся и тренируются целиком.  Основными положениями аудиовизуального метода являются следующие:  1) формирование устно-речевых умений является целью обучения, главное внимание уделяется аудированию и говорению. Последовательность овладения видами речевой деятельности такова: аудирование, говорение, чтение, письмо. Используется период устного опережения продолжительностью до полутора месяцев;  2) устно-речевая направленность процесса обучения находит отражение в тщательном отборе языкового материала;  3) родной язык полностью исключается из учебного процесса; лексика вводится беспереводным, преимущественно контекстуальным способом: переводные упражнения для ее тренировки не используются;  4) обучение грамматике осуществляется на материале структур, которые вводятся, воспроизводятся и тренируются глобально, не расчленяя составляющие элементы; широко используется дрилл;  5) ситуативный подход к обучению реализуется в рамках отбора кино- и телевизионных фрагментов, которые отражают основные ситуации общения;  6) предполагается широкое использование различных технических средств обучения, аутентичных материалов и наглядности |
| Метод опоры на физические действия (Дж. Ашер) | Метод базируется на следующих положениях:  1) основной целью обучения является формирование устно-речевых умений у начинающих изучать язык. Восприятие и понимание рассматриваются как необходимые средства для достижения цели обучения, т. е. аудирование есть средство овладения говорением. Говорение представляет собой выполнение фраз-команд. Диалогическая речь считается трудной для усвоения и предлагается лишь после 120 часов обучения. Чтение и письмо могут использоваться на более поздних этапах в качестве средств обучения грамматике и лексике;  2) аудирование является ведущим видом речевой деятельности, обучение которому строится на восприятии, понимании и выполнении соответствующих команд учителя, а затем товарищей по группе;  3) единицей обучения является предложение, которое представляет собой грамматическую структуру;  4) обучение строится на основе строго разработанной программы структурного типа;  5) обучение грамматике осуществляется индуктивно;  6) для данного метода характерно толерантное отношение к ошибкам: на начальном этапе они не исправляются. Учитель должен быть так же терпелив к ошибкам начинающих, как родители относятся к ошибкам малышей;  7) основным приемом обучения является дрилл;  8) учащиеся практически не влияют на процесс обучения, так как он строго контролируется учителем;  9) учителю принадлежит ведущая роль в процессе обучения |
|  | |
| Продолжение Таблицы 3 | |
| Грамматико-переводной метод | Основные положениями грамматико-переводного метода:  1) цель обучения – чтение литературы, поскольку неродной язык, рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления;  2) основной единицей обучения является предложение;  3) обучение лексике осуществляется с помощью слов, отобранных из текстов для чтения;  4) грамматика изучается на основе дедуктивного и системного подходе используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с соответствующими явлениями в родном языке;  5) перевод является целью и средством обучения, основным способом семантизации;  6) принцип опоры на родной язык является ведущим, что позволяет объяснять новые языковые явления и проводить сопоставление изучаемого явления с его эквивалентом в родном языке |
| Сознательно-практический метод | ведущий метод обучения неродному языку в условиях школьной и вузовской подготовки.  Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л.В. Щербы и коммуникативной лингвистики:  1) выделяются три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность),  2) три ведущих цели обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная),  3) поддерживается направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет принципов сознательности и коммуникативности, важность учета родного языка в процессе овладения неродным. |
| Сознательно-сопоставительный метод – | метод обучения неродным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. Метод опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции, базирующиеся на идеях Л.В. Щербы и теории деятельности. Методическая 39 разработка метода получила обоснование в трудах учеников и последователей Л.В. Щербы: В.Д. Аракина, И.М. Берман, И.В. Рахманова, А.А. Миролюбова, З.М. Цветковой и др. |
| Коммуникативный метод | основан на коммуникативном подходе, принципиальные положения которого по-разному трактуются учеными, следствием чего является многообразие толкований этого метода.  Частный вид - коммуникативно-когнитивный метод, с акцентуацией на познавательный процесс |
| Тандем-метод | способ самостоятельного изучения неродного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний |
| Интерактивный метод (обучение неродному языку с использованием такого средства обучения, как компьютер) | получило широкое распространение в методике преподавания иностранных языков благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, достижениям в области программированного обучения, компьютерной лингвистики, исследованиям возможностей машинного перевода.  Широкое распространение компьютера в современной жизни, а также специальные знания, которые необходимы преподавателю при его использовании, позволяют говорить об обучении с помощью компьютера как о направлении в методике преподавания иностранных языков |
|  | |
| Продолжение Таблицы 3 | |
| Суггестопедический метод (метод Лозанова) | Отличительной чертой суггестопедического метода обучения является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, элементов йоги, медитации и релаксации.  Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:  1) авторитет: личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения; 2) инфантилизация: под этим термином понимается «создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности»;  3) двуплановость: положение о двуплановости поведения человека означает, что человек использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру держаться для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих;  4) интонация, ритм и концертная псевдопассивность. |
| Метод активизации (метод Китайгородской) | привносит в интенсивные методы элементы личностно-ориентированного обучения и рассматривает обучение как процесс общения и диалога, который носит характер взаимно опосредованной активности между преподавателем и учащимися, когда учение играет ведущую роль по сравнению с обучением.  Метод активизации опирается на следующие принципы:  – двуплановость;  – поэтапно-концентрическая организация занятий;  – глобальное использование всех средств воздействия на психику учащихся;  – устное опережение;  – использование индивидуального обучения через групповое;  – взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении |

Источник: составлено автором по данным Балыхина Т. М. С. 34-41.