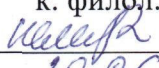


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК  
Кафедра общего языкознания

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ  
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА  
ОБЪЕМ ЗАИМСТВОВАНИЯ  
И.о. заведующего кафедрой  
к. филол. наук, доцент  
 Т.Н. Рацен  
20.06 2019 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
магистра

**АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ В ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ**

45.04.01. Филология

Магистерская программа «Русский язык и русская литература для  
иностранцев»

Выполнила работу  
студентка 2 курса  
очной формы обучения



Почекунина  
Александра  
Владимировна

Научный руководитель  
к. филол. наук, доцент



Рацен  
Татьяна  
Николаевна

Рецензент  
к. филол. наук, доцент кафедры общего  
языкознания, ТюмГУ



Кайзер-Данилова  
Наталья  
Викторовна

Тюмень  
2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	9
1.1. Актуальные проблемы обучения детей-инофонов в российских общеобразовательных школах.....	9
1.1.1. Языковая и социокультурная адаптация детей мигрантов.....	12
1.1.2. Лингвокультурная адаптация детей-инофонов.....	19
1.2. Работа образовательных организаций.....	21
1.2.1. Профессиональные компетенции педагога общеобразовательной школы в связи с преподаванием русского языка детям-инофонам.....	27
1.3. Влияние аутентичных текстов на формирование лингвокультурной компетенции у детей-инофонов.....	37
1.3.1. Аутентичные тексты как средство обучения русскому языку как неродному.....	37
1.3.2. Возможности использования аутентичных материалов при формировании лингвокультурной компетенции детей- инофонов.....	41
ГЛАВА 2. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО ДЕТЯМ-ИНОФОНАМ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ.....	44
2.1. Особенности работы с аутентичным художественным текстом....	44
2.2. Обучение сочинению при помощи аутентичного художественного текста.....	46
2.2.1. Организация работы над аутентичным текстом.....	47
2.2.2. Система уроков развития речи в 8 классе .....	48

2.2.3. Разработка занятия по развитию речи и апробация в аудитории с наличием детей мигрантов.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	69

## ВВЕДЕНИЕ

Дети мигрантов в российских общеобразовательных школах изучают русский язык как родной, параллельно адаптируясь к новой языковой среде. Учителя в свою очередь обучают детей мигрантов русскому как родному, но им одновременно приходится находить особый подход к таким детям, стараться внедрять в уроки русского языка элементы методики преподавания русского языка как неродного, что в условиях непрерывного и динамичного учебного процесса вызывает определённые сложности. Основную массу обучающихся составляют носители языка, слышащие его с рождения в семье и обществе, при изучении предмета в школе им легче запоминать правила и устранять ошибки. Дети мигрантов, напротив, уже приехав в Россию и поступив в школу, зачастую могут продолжать слышать дома преимущественно родной язык, что тормозит процесс усвоения материала. Многие дети мигрантов показывают низкие результаты, например, при сдаче устной части ОГЭ по русскому языку в 9 классе. В неё входят следующие задания: чтение текста небольшого объёма вслух, пересказ прочитанного с выбором подходящего места для вставки цитаты, рассуждение-монолог и диалог с экзаменатором-собеседником на одну из трёх предложенных тем. Перед каждым заданием даётся 1-2 минуты на подготовку (в зависимости от задания). Среди ошибок у экзаменуемых детей мигрантов встречаются, например, неправильная постановка ударения и искажения слов, причем даже тех, которые используются в разговорной речи.

Говоря об адаптации детей мигрантов к непривычной языковой среде не стоит забывать и о новой социальной среде, попадание в которую уже является стрессовой ситуацией. Кроме того, даже понимая язык на уровне, достаточном для функционирования на данной территории (общественный транспорт, магазины и пр.), ребёнок-инофон, имея проблемы с русским языком как учебным предметом, столкнётся со сложностями при освоении остальных дисциплин, обучение которым также ведётся на русском языке.

В данной работе предлагается рассмотреть эффективность использования аутентичного текста в целях формирования лингвокультурной компетенции инофонов, проиллюстрировав это на примере занятий по развитию речи в общеобразовательной школе в аудиториях, часть состава которых – дети мигрантов.

**Актуальность** данной работы заключается в том, что в связи с увеличением миграционной активности на настоящий момент существует проблема обучения детей мигрантов русскому языку как родному в условиях общеобразовательной школы. Русский язык как иностранный таким ученикам в школах не преподаётся. Поскольку и групповые консультативные занятия по предмету, и уроки как для детей-носителей языка, так и для прибывших детей мигрантов, которые зачастую владеют языком на значительно более низком уровне, проводятся одновременно, перед учителем-предметником встаёт серьёзная проблема, для решения которой необходимо продумывать занятия несколько иначе, чем в ситуации, когда класс полностью состоит из обучающихся, для которых русский язык является родным.

Формирование лингвокультурной компетенции в процессе адаптации детей-инофонов к иной среде – одна из важнейших задач, решаемых преподавателем русского языка. Решение этой задачи помогает инофону быстрее освоиться в новой среде, получить страноведческую информацию и составить максимально приближенные к реальности представления о картине мира страны изучаемого языка, предупреждает развитие межнациональных конфликтов и положительно влияет на интеллектуальный потенциал государства.

**Гипотеза исследования.** Применение аутентичного текста в процессе обучения русскому языку детей-инофонов в общеобразовательных школах является эффективным при формировании лингвокультурной компетенции обучаемых, если аутентичный текст подобран в соответствии с запросами

аудитории, включающей как носителей языка, так и детей, для которых русский не является родным.

**Объектом исследования** являются процесс формирования лингвокультурной компетенции у детей-инофонов при обучении в российской общеобразовательной школе, а также проблемы языковой, психологической и социокультурной адаптации детей мигрантов к условиям принимающей среды в РФ.

**Предметом изучения** становится аутентичный текст в практике формирования лингвокультурной компетенции и специфика преподавания русского языка детям мигрантов в условиях общеобразовательной школы.

**Цель исследования** – проанализировать и описать влияние аутентичного текста на формирование лингвокультурной компетенции у детей мигрантов на уроках русского языка и выявить трудности, возникающие в процессе обучения инофонов в российских общеобразовательных школах.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Изучить проблему формирования лингвокультурной компетенции и языковой, социокультурной и психологической адаптации детей мигрантов.

2. Проанализировать работу образовательных учреждений, направленную на улучшение адаптации детей мигрантов и определить принципы работы с детьми мигрантов при обучении русскому языку как неродному.

3. Провести социологический опрос среди педагогических работников, преподающих русский язык детям мигрантов в общеобразовательных школах.

4. Рассмотреть вопрос об использовании аутентичных художественных текстов на занятиях по развитию речи с детьми мигрантов.

5. Разработать и апробировать занятие по развитию речи с обучением написанию сочинения в русскоязычной аудитории с учётом нахождения в ней детей мигрантов.

**Научная новизна:** в работе поднимается проблема формирования лингвокультурной компетенции у детей-инофонов при изучении русского языка в общеобразовательной школе, вопрос языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов, рассматривается включение аутентичных художественных текстов при обучении русскому языку с учётом присутствия среди обучающихся детей мигрантов, а также разработка и апробация занятия по развитию речи в соответствующей аудитории.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что основные положения и выводы, обозначенные в данном исследовании, напрямую связаны с практикой преподавания и направлены на возможность более эффективного обучения детей мигрантов русскому языку

**Практическая ценность** работы заключается в возможности использования рассмотренных способов работы с аутентичным художественным текстом при преподавании русского языка детям-инофонам на занятиях по развитию речи в общеобразовательных школах.

Для обозначения проблем, возникающих при обучении детей мигрантов, проведён опрос педагогов школ города Тюмени. По результатам опроса было установлено, что наиболее остро стоит проблема низкого уровня владения детьми мигрантов русским языком и незнание российских национальных особенностей, что может повлечь за собой проблемы поведенческого и психологического характера.

**Краткая историография вопроса.** В российской психологии и педагогике средства обучения изучали К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.П. Вахтеров, О.С. Газман, И.П. Пидкасистый, С.А. Шмаков. Общую теорию использования наглядных методов обучения разрабатывали Ф. Шиллер и Г. Спенсер. Понятие «языковая компетенция» внедрил лингвист Н. Хомский, позже его дополняли Д. Слобин и М.В. Вятютнев. Первыми

понятие «компетенция» в теории и практике обучения неродному языку рассматривали за рубежом ученые Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо, в России – Н. В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская. Исследованием культуры через язык занимались А. Брюкнер, В.В. Иванов, В.Н. Топоров, Н.И. Толстой.

Как инструмент создания, развития и хранения культуры и как её часть рассматривали язык С.А. Арутюнов, К. Леви-Стросс, Ю.М. Лотман, К. Манхейм.

**Методологической основой** работы послужили труды лингвистов, педагогов и методистов в сфере преподавания русского языка как иностранного, посвященные изучению развития речи учащихся с точки зрения формирования лингвокультурной компетенции (С.А. Вишняков, Т.И. Капитонова, Г.М. Фролова, Л.С. Крючкова) и воплощения принципа коммуникативности при обучении иностранному или второму родному языку (П.Г. Чеботарев, С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар, А.Н. Щукин, А.Г. Азимов, Н.В. Мощинская).



## ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ  
ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ  
В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ1.1. Актуальные проблемы обучения детей-инофонов в российских  
общеобразовательных школах

Количество людей, выезжающих на работу в Российскую Федерацию резко возросло после распада СССР в связи с увеличением связей с другими государствами. Семейная миграция возрастает, возникает необходимость не только трудоустройства взрослых мигрантов, но и определения их детей в образовательные учреждения. Всем этим людям необходимо владение языком страны пребывания, часть из них остаётся на постоянное место жительства, и либо в новой стране у них появляются дети, либо дети приезжают вместе с родителями.

Тестирование взрослых иммигрантов на знание русского языка предусмотрено законом. Экзамены, которые сдаются мигрантами, желающими получить разрешение на работу в Российской Федерации, разрешение на временное проживание на территории РФ, оформить вид на жительство или получить российское гражданство, направлены на проверку умения пользоваться языком на практике и сформированности общих представлений о культуре страны [Комплексный экзамен по русскому языку, истории и основам законодательства России, URL]. Преподавание русского языка в школе предполагает изучение того, как язык устроен и действует. В полиэтнических классах часто обучаются дети, чьи родители сами слабо владеют языком страны, в которую приехали. Дети мигрантов, переехавших в Россию на постоянное место жительства, всё же внутри семьи часто будут слышать не русскую речь. В изначальной подготовленности детей к изучению русского языка наблюдается неоднородность, из которой вытекают проблемы, главной из которых будет обеспечение процесса обучения соответствующими учебными средствами и выбор методики, при этом всё

должно отвечать потребностям конкретного класса [Берсенева, Кудрявцева 2013, 184].

Дети мигрантов, обосновавшихся на территории РФ, далее будут поступать в российские ВУЗы, а значит они уже влияют на интеллектуальный потенциал нашей страны. По данным Санкт-Петербургской ВШЭ 72% детей из других стран, обучающихся в российских школах, планируют получать высшее и среднее профессиональное образование в российских учреждениях [Будущие русские, URL]. Обучение этих детей русскому языку сейчас — основа для всего дальнейшего образования. Детей мигрантов будут готовить именно к поступлению в университеты, так же, как и русскоговорящих, это поможет избежать социального расслоения, в этом плане ситуация с включением таких детей в русскоговорящие классы наравне с другими детьми — на пользу. От качества обучения детей мигрантов в условиях школьного образования напрямую зависит увеличение количества абитуриентов, которые впоследствии смогут стать высококвалифицированными кадрами. Это означает, что продолжение научной или трудовой деятельности детей мигрантов в будущем на территории России — в интересах нашего государства [Образовательная миграция в России, URL].

По результатам исследования, полученным социологами Санкт-Петербургской ВШЭ, большая часть учеников, относящихся к иным этносам, родились уже на территории РФ, но, тем не менее, около 10% таких детей переехали в Россию уже в школьном возрасте. Последние составляют группу риска, поскольку хуже всего владеют русским языком. Но и ученики-мигранты «второго поколения» от вышеобозначенных проблем не застрахованы, здесь может идти речь о двуязычии и смешанной разговорной речи в пределах семьи [Будущие русские, URL].

Исследователи из Москвы считают, что дети мигрантов сталкиваются с серьёзными проблемами культурной и социальной интеграции в общество и освоения образовательных программ. В государственной программе города

Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)), рассчитанной на 2012-2018 гг., первоначально планировалось концентрированно обучать детей приезжих в отдельных общеобразовательных учреждениях. Но помещение таких детей в классы с русскими учениками оказалось более эффективным [Постановление правительства Москвы 2011, 34].

Поскольку опыт показывает, что обучение детей мигрантов в общеобразовательных российских школах «вперемешку» с русскоговорящими детьми наиболее удобно, приспособляться следует учителям школ. Когда учителя русского языка сталкиваются с классами, в которых обучаются дети-инофоны, появляется необходимость учитывать особенности этих детей, их национальные черты, строение языка, который является для них родным, а также разные уровни владения языком у таких учеников, что не назвать простой задачей, даже при введении дополнительных занятий с детьми-инофонами, объединёнными в отдельные группы. В реальности дети, попавшие в новую языковую среду, нередко обретают склонность к «высиживанию» занятий, становятся пассивными, теряют мотивацию к изучению русского языка и учёбе в целом, ведь преподавание остальных предметов также ведётся на русском языке. Всё это происходит по той причине, что дети мигрантов должны обучаться в тех же классах, что и ученики, для которых не составляет труда усвоение материала на оценку «удовлетворительно», как минимум [Ситникова 2010, 18]. Перед учителем, помимо поиска подхода к обучению мигрантов, стоит также задача не оказать негативное влияние на успехи русскоговорящих детей.

Родители детей-инофонов в основном приезжают на заработки, их дети зачастую имеют не очень хорошие представления даже о морфологии и синтаксисе своего языка, из-за чего также усиливаются сложности с овладением грамматикой русского языка. Новоприбывшим ученикам нужно привыкнуть изучать другие дисциплины, преподаваемые на русском языке, а также социализироваться в обществе, инструментом для всего этого для

ребёнка, попавшего из одной культуры в другую, является в первую очередь язык, поэтому его изучение становится первостепенной задачей для таких детей [Михеева 2008, 183].

Отдельные школы или классы для детей мигрантов — не выход из ситуации, поскольку с решением проблемы преподавания возрастает другая проблема — изолированность, а значит выпадение из русскоговорящей среды, важность которой для изучения иностранного языка очевидно огромна. Формирование нулевых классов в общеобразовательных школах для детей мигрантов, которые подготавливали бы детей к школе в плане языка, в случае, если ребёнок попал в страну в дошкольном возрасте — также не решение, опять же из-за изолированности.

Поступивших в общеобразовательную российскую школу детей мигрантов следует обучать дополнительно, обращаясь к методике преподавания русского языка как иностранного с учётом речевых ситуаций, лексического минимума и так далее.

Детям мигрантов нужно успешно и в короткие сроки преодолеть социокультурную и психологическую адаптацию, включиться в образовательную, культурно-досуговую и социальную деятельность, чему препятствует языковой барьер в первую очередь. Среди проблем, с которыми сталкиваются такие дети, следует отметить неясные представления о ценностях и нормах культуры нового общества, нормах межличностного общения, сложности с коммуникацией с детьми и учителями, а также трудности с освоением учебного материала в целом, помимо овладения русским языком.

#### 1.1.1. Языковая и социокультурная адаптация детей мигрантов

Социологи Е. А. Щуклина и Г. Е. Зборовский провели исследование, в котором предложили считать детей мигрантов отдельной социальной группой, пребывающей во взаимодействии со своей семьёй, людьми из городской среды, другими учениками и учителями в школе. Исследователи

рассматривают процесс адаптации детей-инофонов как состоящий из трёх уровней, включающий культурную, учебную и социально-психологическую части [Зборовский, Щуклина 2013, 85].

Выделяют три составляющих приспособления детей к условиям обучения в общеобразовательной школе:

1. Академическую, которая выражается в принятии правил поведения в школе, требований взрослых и в приведении поведения ребёнка в соответствие с ними.

2. Социальную, показывающую успешное внедрение ученика в новую социальную группу.

3. Личностную, которая проявляется в восприятии себя членом нового общества, адекватной самооценке и требовательности к себе [Дорожевец 1995, 98].

Приспосабливание детей-инофонов к изменившимся условиям зависит от уровня подготовленности обучающегося, зависящего от качества работы с ребёнком в дошкольных учреждениях или дома, от интеллектуального развития и коммуникативных возможностей каждого конкретного ученика [Шинтарь 2002, 211]. Также среди факторов, влияющих на уровень адаптации, выделяют осознание себя частью новой социальной группы, то есть, среди одноклассников (выделила Г.М. Чуткина) [Коломинский 1988, 176]. В этом плане детям мигрантов приходится труднее из-за сложностей в использовании языка и осознания себя отличным от общей массы людей в конкретном новом обществе. Адаптация детей мигрантов к новым условиям означает понимание ими правил поведения в школе, привлечение учеников к внеклассной работе и основной учебной деятельности. Социально-психологическая адаптация проявляется в школе при контактах с одноклассниками, в создании и укреплении связей с другими учениками.

Существует также культурная адаптация, в случае с детьми мигрантов можно говорить об этнокультурной адаптации. Этнокультурная адаптация — это привыкание людей к чужой культуре, иным традициям и ценностям,

национальным особенностям, влияющим на поведение и образ жизни, в ходе этой адаптации уравниваются ожидания и требования участников межкультурного взаимодействия [Боронина, Вишневецкий, Дидковская, Минеева 2001, 69].

Проблема приспособления людей к иной культурной среде в целом приобрела резко больший вес во второй половине XX века. В 50-е гг. заметно возросло количество международных миграций. В связи с этим у переселенцев стали возникать психологические проблемы на фоне адаптации к культуре, отличной от родной. При погружении в малознакомую культуру людям приходится справляться с массой негативных эмоций: чувство потери привычного, тревожность, возмущение от несогласия с теми или иными порядками в новом обществе, ощущение изолированности, отверженности представителями иной культуры. В такой ситуации и взрослому человеку сложно точно осознать свою социальную роль, определить отношение к непривычным элементам новой культурной среды, он постоянно пребывает в так называемом культурном шоке [Березняк 2012, 78].

На смену термину «культурный шок» в отечественную этнопсихологию в 90-х гг. пришло понятие «аккультурация». Под аккультурацией понимают взаимное влияние людей с конкретной культурой друг на друга и результат этого влияния — окончание адаптации. Аккультурация включает в себя не только процесс, но и результат приспособления индивида к изменившимся условиям, включая все изменения, произошедшие с ним в процессе, в том числе личностные. Канадский психолог Дж. Берри обозначил факторы, сопровождающие векторы процесса аккультурации. Первое — стремление личности развивать и охранять своё этническое своеобразие, поэтому так сложно приживаются изменения, которые неизбежно, но небыстро вносит новая культура. Вторым фактором — желание новичка контактировать с другой культурой. Одновременное влияние этих двух факторов влечёт за собой два типа адаптации: психологическую и социокультурную. Первая своим итогом

являет такие психологические последствия, как чёткое осознание этнической и личностной идентификации, отсутствие чувства потерянности в данной среде и эмоциональную стабильность. Социокультурную адаптацию нужно понимать как процесс, в ходе которого человек приобретает поведенческие навыки и научается работать по коммуникативным моделям, принятым в новой культурной среде. Второй тип адаптации влияет на способность успешно выходить из повседневных проблем в сменившемся окружении, особенно на работе и учёбе [Психологический анализ адаптации 1989, 165].

Наиболее важными факторами, влияющими на социокультурную адаптацию, являются культурная дистанция, количество контактов с представителями новой среды, длительность проживания на новом месте и язык, который влияет на половину остальных факторов. Наиболее сложно адаптация протекает в начале попадания в новую среду, сразу после её смены. При этом проблемы, возникающие при социокультурной адаптации, преодолеваются легче и быстрее, кроме того на них проще влиять извне, например, педагогу, работающему в группе детей, среди которых присутствует адаптирующийся ученик [Орлов 1984, 12].

Культурная адаптация также включает в себя получение знаний учениками об истории и современной жизни среды, в которой они оказались, выявление и развитие способностей учеников к творчеству, принятие и усвоение культурных образцов, которым следуют сверстники-представители принимающего общества. Включение детей мигрантов в молодёжную и подростковую (детскую) культуру — ещё одна сторона процесса, называемого культурной адаптацией.

Наиболее трудными при обучении детей мигрантов считаются социокультурная адаптация и языковая. Проблема с преодолением языковой адаптации преимущественно решается при помощи введения дополнительных часов языковой подготовки — во время групповых или индивидуальных занятий.

Организация отдельных классов для детей мигрантов также влечёт за собой ряд проблем. Во-первых, ученики, наполняющие такие классы, будут представителями разных национальностей, что делает преподавание в таких классах ещё более сложным, чем в группах, где преобладают обучающиеся, являющиеся носителями языка принимающей среды. Во-вторых, уровень владения детьми мигрантов языком, вероятно, не будет соответствовать государственным образовательным стандартам. В-третьих, возникнет сложность с удержанием численности таких классов на стабильном уровне, поскольку только что прибывшие мигранты могут первое время часто менять место жительства в рамках территории РФ. Перечисленные проблемы усугубят негативные стороны как социокультурной, так и психологической адаптации детей мигрантов, особенно на начальных этапах.

Социокультурная адаптация наиболее сильно влияет на учебную деятельность детей и успешнее всего протекает именно в связи с ней. Низкий уровень владения русским языком не только как учебным предметом, но и как инструментом функционирования в обществе ведёт к другой проблеме этого вида адаптации, связанной с плохим пониманием содержания образовательного процесса в целом.

Также важно отметить, что в РФ знание русского языка обязательно, поскольку без него нет возможности получать образование, работать и продвигаться по карьерной лестнице, а также свободно перемещаться по стране. Высокий уровень владения русским языком, как и успехи в освоении иностранных языков, можно смело считать критерием образованности, причём знание русского языка вовсе не означает вытеснение языка родного [Kuprina 2014, 10].

Чтобы отразить реальную ситуацию, был проведён опрос учителей в школах г. Тюмени. В анкету были включены вопросы, связанные с проблемами и учебного, и социокультурного характера, возникающими при обучении детей мигрантов. С преподаванием учебных дисциплин детям мигрантов сталкивалось подавляющее число респондентов, в числе



опрошенных – как учителя русского языка, так и преподаватели других предметов.

По результатам опроса были определены основные проблемы, с которыми сталкиваются работники образовательных учреждений при обучении детей мигрантов (табл. 1).

Таблица 1.

Проблема	Процент
Слишком низкий уровень владения русским языком детьми мигрантов	77,2%
Плохая успеваемость детей-инофонов по школьным предметам, кроме русского языка	68%
Необходимость дополнительных занятий по русскому языку для детей мигрантов	58,7%
Частые пропуски занятий детьми приезжих	29,1%
Изолированность детей мигрантов от остальных детей, объединение по национальному признаку в небольшие группы	64,4%
Низкий уровень знаний о национальных традициях и нормах поведения в России у детей мигрантов	38,2%
Низкий уровень владения русским языком у родителей (одного или обоих)	51,3%
Неучастие или слабое участие родителей в образовании детей, трудности в общении с родителями, в том числе в связи с плохим знанием русского языка	43,2%

Наибольшей из проблем считается низкий уровень владения языком. Далее – слабый уровень подготовки по отдельным предметам и низкие результаты в учёбе. Эти проблемы сложно рассматривать по отдельности,

поскольку они тесно взаимосвязаны, и решать их нужно во взаимодействии. Плохое знание языка в первую очередь препятствует преодолению всех прочих сложностей. Половина респондентов отмечает слабое владение русским языком у родителей, и, следовательно, неактивное их участие в учебном процессе. Более того, в силу плохого знания языка появляется проблема неполного понимания родителями таких детей требований, предъявляемых к учёбе. Приезжие с низким уровнем владения русским языком практически лишаются возможности заниматься с детьми дома, чтобы помогать им в освоении отдельных школьных предметов.

Около половины опрошенных считают важной такую проблему, как отсутствие факультативных занятий, а также отмечают необходимость введения таких занятий преимущественно по русскому языку.

Помимо этого, требуется участие родителей и работа с ними. Не вытесняя родной язык, им следует поощрять изучение русского языка в качестве школьной дисциплины и языка межнационального общения. Исследователи данной проблемы считают, что ученики, изучающие второй язык как родной, более выразительно проявляют творческие способности, легче справляются с решением сложных задач, показывают высокие результаты в усвоении школьной программы, и даже обгоняют монопольных детей в тестах на развитие интеллекта [Avakyan 2011, 78].

Ключевым фактором для наилучшей социокультурной и языковой адаптации прибывших детей является усвоение культурных традиций и национальных обычаев той страны, в которую они приехали. Более трети респондентов обеспокоены отсутствием у детей знаний о традициях принимающей страны, местных правилах поведения в обществе, требованиях, предъявляемых образовательной организацией. Педагогические работники этих организаций, по результатам опроса, также слабо осведомлены о национальных особенностях мигрантов, с которыми они сталкиваются в своей профессиональной деятельности.

Итак, сложности в протекании языковой, социокультурной и психологической адаптации преодолеваются усилиями педагогов. Об этом явлении необходимо постоянно помнить при появлении ребёнка-инофона в классе, где основная масса детей адаптацию успешно прошла.

Создание специализированных классов для таких учеников – задача трудновыполнимая в силу высокой вероятности нестабильного количества учеников, частого движения мигрантов на начальном периоде проживания на территории страны, слишком выраженного несоответствия подготовки детей мигрантов образовательным стандартам РФ, появления в таких классах представителей нескольких национальностей, что усложняет процесс преподавания.

При социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов наибольшую трудность вызывают языковой и культурный барьеры. Русский язык данным ученикам необходимо изучать с точки зрения межнациональной коммуникации на территории РФ, а не только как учебную дисциплину, поскольку упущение в этом вопросе повлечёт трудности при установлении социальных связей, а значит невозможность нормально функционировать в новом обществе. В основе стоит проблема обучения русскому языку, из которой вытекает плохое понимание норм и традиций среды, принимающей мигрантов.

#### 1.1.2. Лингвокультурная адаптация детей-инофонов

Любое занятие по изучению иностранного языка относится к межкультурной коммуникации, поскольку каждая лексическая единица другого языка содержит отражение чужого мира и культуры [Тер-Минасова 2008, 30]. Развитие коммуникативной и межкультурной компетенции с такой точки зрения становится основой обучения русскому языку как неродному и представляет собой формирование у обучаемых представления о существовании и функционировании мира за пределами их культуры [Бердичевский 2011, 4].

При преподавании русского языка детям-инофонам следует брать во внимание не только знания о грамматике, фонетике и лексике, но и умение учеников давать оценку той или иной коммуникативной ситуации, считывать невербальные сигналы носителей языка, становиться участниками коммуникативного акта в соответствии с нормами культуры и этикета русского сообщества.

Обучение неродному языку в иностранной среде протекает в тесной взаимосвязи с социокультурной и психологической адаптацией, его эффективность напрямую зависит от этих процессов [Сурыгин 2000, 134]. Одна из задач преподавателя – учитывать все адаптационные процессы при работе с детьми-инофонами, но он не в состоянии постоянно контролировать протекание социокультурной, психологической и физиологической адаптации. Русский язык для обучаемых детей-инофонов является одновременно и содержанием обучения, которое необходимо усвоить, и средством изучения чужой культуры и социокультурной среды, инструментом для овладения знаниями, умениями и навыками по всем дисциплинам, изучаемым в школе. Здесь разумно говорить о лингвокультурной адаптации, которая предполагает привыкание учащегося к иной лингвокультурной среде через язык. При освоении русского языка ученикам необходимо формировать представление о невербальных и коммуникативных особенностях новой для него культуры, а не только получать знания о системе языка.

Лингвокультурная адаптация предполагает привыкание инофона к среде новой для него культуры, «процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность» [Поморцева 2010, 7].

Ведущая роль в процессе адаптации к новым условиям отводится языку как ключевому фактору, поскольку именно при помощи него учащийся способен описать и быстрее преодолеть возникающие трудности, связанные с процессом адаптации. В процессе лингвокультурной адаптации

язык выполняет сразу несколько функций: является содержанием и целью обучения, становится основным инструментом приспособления к новой среде. «Достижение психологического равновесия на эмоциональном, информационно-познавательном, коммуникативном и поведенческом уровнях в кратчайшие сроки с использованием наиболее эффективных и целесообразных путей адаптации возможно лишь при достижении определенного уровня владения языком как средством коммуникации, при условии познания посредством языка культуры лингвокультурного сообщества» [Поморцева 2010, 64].

## 1.2. Работа образовательных организаций

Обучение в школе – одна из важнейших ступеней на пути к установлению межличностных контактов, в том числе с представителями иных национальностей. Учителя подтверждают, что знание национальной специфики культуры детей мигрантов способствует созданию и налаживанию отношений как с детьми, так и с родителями [Зборовский, Щуклина 2013, 89].

Ключевым этапом ассимилирования мигрантов в среду в целом является обучение языку принимающего социума. Для решения этой проблемы при московских государственных центрах образования и общеобразовательных школах было организовано более десяти Школ русского языка. Это курсы, целью которых является обучение именно детей мигрантов русскому языку. Такая подготовка длится год. Предполагается, что после успешного прохождения курсов, дети приезжих могут сразу обучаться уже по общеобразовательной программе вместе с коренным населением. С учениками занимаются по специальной программе. Существует также деление на возрастные группы до 14 лет, то есть возможность подтянуть язык для облегчения дальнейшего обучения имеют не только дети, поступающие в первый класс. Детей готовят по грамматике, фонетике и языковой практике. Обучение языку дополняется уроками

физической культуры и технологии, занятиями в художественных, музыкальных и спортивных кружках. Ученики также имеют возможность получать помощь от преподавателей по выполнению домашнего задания после основных занятий, обосновано это тем, что большая часть приезжих родителей не в состоянии помогать детям с подготовкой к занятиям в силу низкого уровня владения языком. Во втором полугодии включают изучение традиций и обычаев жителей России, куда входит знакомство с историей и географией страны. Детям, приехавшим в возрасте 14 лет и старше, столичные учреждения предлагают изучение русского языка в условиях вечерней школы. Курс также рассчитан на 1 год, после его прохождения ученики поступают в классы в зависимости от уровня знаний, независимо от возраста. В таких вечерних школах предусмотрено два направления: для приезжих из стран СНГ и для мигрантов из дальнего зарубежья. Деление объясняется тем, что уровень владения русским языком будет резко отличаться у тех и других, что логично: дети из ближнего зарубежья вероятнее будут иметь хоть какие-то представления о языке, нежели иностранцы, например, из Китая. При этом педагогические работники учреждений по работе с детьми мигрантов отмечают, что, несмотря на изначально более слабую подготовку, ученики из Китая овладевают языком гораздо быстрее, чем дети и подростки из стран СНГ.

Трудности при обучении детей мигрантов связаны не только с отсутствием каких-либо представлений у них о культуре и языке России, но и с более общими проблемами. Дети, родившиеся в российских семьях и впитывающие язык и культуру своей страны с раннего детства, также зачастую теряются в этих вопросах, что видно, например, при изучении классической русской литературы. Значения многих слов попросту непонятны современным детям, хотя, казалось бы, это является частью культуры и закладывается с раннего детства. Учитывая этот факт, при проведении уроков русского языка в рамках школьной программы в классах, где присутствуют как дети мигрантов, так и местные, будет целесообразно

вводить больше культурных элементов, опираясь на образное мышление влиять на формирование картины мира, присущей именно российскому жителю. Таким образом приезжие дети легче и быстрее адаптируются в новых условиях, а юные носители языка и представители русской культуры приблизятся к устранению пробелов. Учителя, имеющие опыт работы с детьми мигрантов, подтверждают, что для их обучения школам необходимо создавать специальные программы обучения и использовать индивидуальный подход к таким ученикам, в противном случае повышается вероятность опасной изоляции мигрантов и их детей как отдельной категории населения [Школа для мигрантов, URL].

При обзоре работы, направленной на социокультурную и языковую адаптацию, стоит обратиться к мероприятиям, проводимым в Тюмени и Тюменской области. В постановлении Правительства Тюменской области от 22.12.2014 N 679-п «Об утверждении государственной программы Тюменской области «Реализация государственной национальной политики» до 2020 года» среди факторов, негативно влияющих на благоприятное развитие межнациональных отношений отмечаются:

1. Недостаточность мер по формированию культуры межнационального взаимодействия, изучению традиций и истории народов России.
2. Слабая социокультурная адаптация мигрантов к условиям принимающего общества.
3. Увеличение националистических настроений внутри этнических групп, что может привести к развитию экстремистских настроений в обществе и увеличению преступности.

В связи с обозначенными факторами появляется благоприятная почва для усиления сегрегации этнических групп, разрастания экстремистских настроений в обществе, а значит и для нарушений в межкультурной и межнациональной коммуникации и повышения уровня преступности. В постановлении отмечается, что активная иммиграция в Тюмень и область из

стран СНГ оказывает значительное влияние на общественные отношения в целом. Возникает опасность конфликтов на межнациональной основе из-за столкновения отличных друг от друга культур, традиций и образа жизни.

В соответствии со Стратегией государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегией противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года, Стратегией национальной безопасности Российской Федерации, государственной программой Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики» разработана государственная программа Тюменской области «Реализация государственной национальной политики». В числе основных направлений работы по этой проблеме обозначена интеграция мигрантов в российское (тюменское) общество и содействие социокультурной адаптации мигрантов.

В рамках деятельности по обозначенным в постановлении направлениям работы на базе Института гуманитарных наук Тюменского государственного университета был организован Центр адаптационных практик и тестирования мигрантов. С 2012 года центр производит культурную и языковую подготовку мигрантов, с 2014 года – тестирование по русскому языку как иностранному и выдачу сертификатов государственного образца, которые подтверждают тот или иной уровень владения языком [Приказ Минобрнауки РФ от 28.10.2014 N 1394, 2]. Следует отметить, что в 2014 году перечень организаций, имеющих право проводить государственное тестирование по русскому языку как иностранному, состоял всего из 5 пунктов, в 2018 году их количество возросло до 13.

При Тюменском индустриальном университете работает Региональный Центр тестирования ТИУ, который занимается вопросами проведения тестирования по русскому языку как иностранному. Также в тюменском регионе действует Миграционный центр, в котором мигранты имеют возможность сдать Комплексный экзамен по русскому языку, основам законодательства РФ и истории России.



В Тюменской области ведётся работа по четырем уровням адаптации: языковой, учебной, социально-психологической и культурной. Для достижения лучших результатов в обучении детей мигрантов Тюменский областной государственный институт развития регионального образования проводит курсовую подготовку учителей, охватывающую преподавание РКИ, работу по социально-культурной адаптации и межкультурной коммуникации мигрантов и их детей. Курсы проводятся для учителей начальных классов, учителей русского языка и литературы, классных руководителей, а также педагогов-психологов и социальных педагогов [Постановление правительства Тюменской области от 21 июня 2017 года N 241-п].

В 2017 году Тюменский государственный университет получил грант на реализацию проекта «Технологии языковой и культурной адаптации детей мигрантов из стран СНГ», направленного на устранение проблем, связанных с адаптацией детей мигрантов к российской среде. В рамках реализации проекта были достигнуты следующие результаты:

1. Проведение областной олимпиады для школьников по русскому языку как иностранному.
2. Публикация учебных пособий для детей мигрантов.
3. Проведение для работников образования, работающих с полиэтническими группами, курсов повышения квалификации.
4. Разработка и реализация «Программы дополнительного образования для родителей-мигрантов с целью их знакомства с особенностями российской образовательной среды».
5. Организация открытого лектория для приезжих детей.
6. Создание обучающих видеоматериалов [Информационная система сопровождения деятельности федеральных инновационных площадок, URL].

Деятельность проекта направлена на работу с родителями-мигрантами, их детьми, работниками общеобразовательных школ и учреждений

дополнительного образования, которые работают в классах и группах с неоднородным уровнем владения русским языком. Обучающие курсы для детей предусматривают деление по возрастным категориям, включают как обучение русскому языку, так и знакомство с культурой, что способствует языковой и социокультурной адаптации соответственно. Кроме того, существует курс углублённого изучения языка, адресованный ученикам, немалая часть которых продолжит обучение в высших учебных заведениях России, что имеет большое значение, когда мы говорим о влиянии обучения детей мигрантов на интеллектуальный потенциал страны.

Работа с родителями мигрантов также необходима для лучшей адаптации детей и выполнения задач государственной национальной политики. В процессе работы по этому направлению внимание взрослых мигрантов акцентировалось на двух важнейших вопросах: знакомство родителей с образовательной системой в России и правовой стороной пребывания детей иностранцев в российских школах. Также затронуты такие влияющие на успешную адаптацию моменты, как помощь ученикам в подготовке домашних заданий, роль различных кружков в образовании ребёнка, важность психологической поддержки детей. Родители-мигранты получили возможность правильно ознакомиться с учебниками, видами школьных заданий и заполнением основной документации при взаимодействии со школой.

Для создания правильной модели обучения детей мигрантов русскому языку с учётом социокультурной адаптации прежде всего необходимо учителям и преподавателям предварительно ознакомиться с национальными особенностями учеников и изучить социокультурный контекст.

Проект ТюмГУ «Технологии языковой и культурной адаптации детей мигрантов из стран СНГ» учитывает и эту задачу. В рамках проекта были организованы и проведены курсы повышения квалификации «Технологии адаптации детей мигрантов в образовательной среде», ориентированные на педагогических работников школ и учреждений дополнительного

образования, а также руководителей образовательных учреждений. В программу курсов входило изучение вопросов, связанных с приспособлением мигрантов к условиям принимающей среды. Уделено внимание не только изучению русского языка как языковой системы, но и как инструмента коммуникации, что важно включать в работу с детьми мигрантов для более успешной социокультурной адаптации.

Работа с детьми мигрантов является одной из основных актуальных задач на настоящий момент в связи с увеличением притока мигрантов в регионы, а также в рамках деятельности, определённой государственной программой Российской Федерации по реализации национальной политики.

#### 1.2.1. Профессиональные компетенции педагога общеобразовательной школы в связи с преподаванием русского языка детям-инофонам

Преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным — одна из новых профессиональных компетенций педагога, отражённых в профессиональном стандарте педагога, принятом по приказу министерства труда России №544н от 18.10.2013 г. [Профстандарт педагога, URL].

Владение психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для работы с различными учащимися, необходимо, так как дети, отличающиеся от основной массы по каким-либо признакам, требуют особого внимания и вместе с тем не должны выделяться в отдельные изолированные группы. Умение использовать элементы методики преподавания русского как иностранного важно для работы с детьми мигрантов, которые обучаются в классах с преобладанием русскоговорящих детей. Это влияет на освоение такими учениками всех остальных дисциплин, следовательно, на успеваемость в целом. Умение работать с разными детьми, в том числе в смешанном классе, также связано с созданием безопасной и комфортной для всех детей образовательной среды, проведением

профилактики различных форм насилия в школе и умением защитить тех, кого в детском коллективе не принимают.

В настоящий момент школьный учитель должен активно осваивать технологии, связанные с развитием личности ученика, иметь познания в сфере психологии и социологии, чтобы быть готовым к работе с детьми, чьи образовательные потребности выделяются из большинства. По мнению психологов, социологов и педагогов (Ю. В. Андреева, А. Б. Григорян, Д. А. Александрова, В. В. Баранова, С. В. Владимирова, В. П. Засыпкин, А. Б. Григорян, Г. Е. Зборовский, Я. Н. Крупец, В. А. Иванюшина, И. М. Кузнецов, Я. Н. Крупец, Е. Л. Лукьянова, Е. Л. Омельченко, Т. Ф. Новосельцева, Г. А. Сабирова, М. Ю. Чибисова, О. Е. Хухлаев, Е. А. Шуклина и др.), существуют следующие проблемы образования детей мигрантов в российских школах:

1. Низкие показатели детей мигрантов в учёбе.
2. Замкнутость и изолированность в связи с пребыванием в чужой социокультурной среде.
3. Недостаточные профессиональные знания и опыт педагогов в работе с детьми мигрантов.

Более 50% педагогов признают существование затруднений при работе с семьями мигрантов, большие пробелы в этнокультурных, этнопсихологических и социально-психологических знаниях. Учителя слабо владеют приёмами регулирования отношений в полиэтнических коллективах, предупреждения националистских настроений и следующих за ними конфликтов. Адаптация детей мигрантов проходит без должного контроля, уроки и другие мероприятия, связанные с темой толерантности, страдают бессистемностью и необязательностью. Практически половина педагогических работников согласна с необходимостью повышения квалификации именно в отношении работы с детьми мигрантов.

Профессиональная подготовка в отечественном образовании определяется следующим образом:

1. Обучение с целью овладения учащимися необходимыми для выполнения конкретной работы навыками.

2. Сообщение учащимся умений, знаний, а также результат работы, представляющий собой совокупность навыков, качеств, компетенций, умений, опыта, знаний, достаточных для успешной профессиональной деятельности.

3. Итог освоения в образовательном учреждении системы образования в соответствии с профессией [Дроботенко 2017, 73].

В связи с личностью профессиональную подготовку педагога РГПУ им. А. И. Герцена понимают, как соответствие специалиста государственным стандартам, готовность к определённой работе и обладание компетентностью [Бражник, Лаврентьева, Лебедева 2010, 198].

Подготовку специалистов к работе с иноэтничными детьми следует рассматривать как результат получения знаний социально-психологических, этнопедагогических способов действия, социально-психологических умений. Немаловажно развитие личностных характеристик педагога: позитивной этнической идентичности, этнической терпимости и способности к эмпатии.

Понятие «эмпатия» возникло в первой половине XX века и стало шире использоваться с 50-х годов. Специалисты, относящиеся к различным ответвлениям психологической науки, изучают эмпатию в связи с решением проблем по улучшению качества взаимоотношений людей в группе, коррективке психотерапии, воздействию на социальные группы и адаптации ребёнка к взрослой среде. Термин понимается как способность сопереживать чувствам и состояниям окружающих людей и откликаться на них эмоционально. Психологи (А. Г. Ковалев, А. А. Бодалев, А. П. Соликов, Р. Г. Селиванова, Л. П. Стрелкова) считают эмпатию эмоцией, не противопоставленной интеллектуальной составляющей, а связанной с ней. Выделяют эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющую этого процесса. Некоторые исследователи (В. В. Шпалинский, В. А. Петровский, П. В. Симонов, П. М. Ершов) рассматривают эмпатию со

стороны помогающего поведения. Здесь выделяется действенная эмпатия, предполагающая активность, проявляющуюся в помощи человеку или группе.

Н. Н. Обозов обозначает когнитивную, действенную и эмоциональную эмпатию. Когнитивный компонент предполагает осознание чужого состояния без изменения собственного. Эмоциональный включает также сопереживание, потребность в благополучии ближнего. Действенный – высший уровень акта эмпатии, который заключается в действии, направленном на поддержку другой личности [Обозов 1990, 53].

При педагогическом общении, включающем эмпатию, процесс также протекает в трёх стадиях: аффективной, когнитивной и поведенческой. Развитие эмпатии у педагога определяет качество взаимоотношений учителя с детьми и его способность организовать это взаимодействие. Этот процесс становится способом закрепления связи между педагогом и учащимися. Отличие эмпатического процесса в педагогической деятельности заключается в том, что учителю через сопереживание нужно постоянно приходить к высшей форме эмпатии, нейтрализуя негативные, и поддерживая гуманные переживания ученика. Так, эмпатический процесс выступает как фактор воспитательного акта в отношении учащегося [Козина 2003, 187].

Другой личностной характеристикой педагога, которую необходимо развивать для работы с иноэтничными детьми, является этническая идентичность. Идентичность формируется в результате личностного и социального взаимодействия, переходя из ценностей и норм окружающих людей в сознание личности, как её собственные установки [Мид 1994, 163]. Любой человек в процессе идентификации, которая происходит на протяжении всей жизни, перенимает установки группы, с которой себя отождествляет [Hogg 2006, 30]. Социальная идентичность состоит в усвоении предпочтений, установок, целей и интересов, имеющих вес для социума, в который включен человек. Среди форм социальной идентичности выделяют

гендерную, политическую, национальную, этническую и т. д. [Гусев 2014, 59].

Важнейшей составляющей идентичности социальной является этническая идентичность — осознание себя частью определённой культурной общности и традиции [Япринцева 2006, 124]. Она выделяется в связи с местом рождения, внешними признаками, языком и помогает личности избежать неопределённостей, способствует социализации и лучшему усвоению культурного опыта.

Нельзя не отметить появление такого понятия как «глокальный человек» и «глокализация». Преподавателю, готовящемуся к работе с полиэтничными аудиториями, следует ориентироваться на данную тенденцию. Это процесс, при котором человек с одной стороны переживает влияние смешения культур, но при этом не теряет своеобразие, черт отдельной национальности, а сохраняет их, и это помогает ему оставаться уникальным [Тульчинский 2002, 354]. Другими словами, при «глокализации» роль местного, локального становится более значительной. Культурную глобализацию без этой новой формы идентичности в настоящее время представить невозможно [Robertson 1995, 44].

Под национальной идентичностью понимают принадлежность стране, в которой родился человек, её традициям, культуре и обычаям. Нация отличается от этноса, поскольку этнос предполагает объединённую определёнными признаками группу людей [Грани идентичности 2014, 23]. Национальная идентичность – это «субъективные чувства и оценки любой человеческой популяции, обладающей общим (историческим) опытом и одной или несколькими одинаковыми для всех её членов культурными характеристиками, как правило, обычаями, языком и религией» [Грани идентичности 2014, 16].

Этничность сочетает в себе менталитет и культуру, характеризующую группу людей и отличающую их от иных сообществ. У любого человека

существует потребность в этнической принадлежности, идентичности и безопасности.

Осознание человеком своей этнической принадлежности часто происходит неправильно. Этноцентризм – крайне положительное отношение к группе «своих» и негативное – к внешним сообществам, а также ощущение своего превосходства и превосходства своей группы над всеми прочими. Этот феномен возникает при взаимодействии этнических групп [Левкович 1996, 137].

При работе с детьми мигрантов в полиэтничной группе необходимо обращать внимание на профилактику этноцентризма в отношении всех участников этой группы, так как агрессором может выступить как представитель численно преобладающего этноса в классе, так и представитель меньшинства. Для препятствия развитию этноцентризма необходимы:

1. Равный статус сообществ, чьи представители взаимодействуют.
2. Поощрение властями межэтнических контактов.
3. Кооперативное взаимодействие, устремлённое к общей цели.
4. Осуществление контактов не случайным образом, а на основе психологического сближения и знакомства.
5. Контакт этнической группы с нетипичным для другой группы представителем.

Позитивная этническая идентичность подразумевает одинаково толерантное отношение к своей этнической группе и к другим, является необходимым условием для стабильного независимого функционирования этнической группы, её взаимодействия с другими в полиэтничном мире. Человек, обладающий позитивной этнической идентичностью, будет предпочитать социокультурные ценности своей группы, уважительно относясь к другим группам и легко входя в межэтнические контакты. Позитивную этническую идентичность также называют «нормальной».



Итогом повышения квалификации преподавателя, направленного на работу в полиэтничной группе учащихся становится появление у специалиста этнопедагогической компетентности как профессиональной и личностной черты.

Составляющие этнопедагогической компетентности:

1. Личностный компонент (сформированная толерантность, нормальная этническая идентичность, действенная эмпатия).
2. Когнитивно-операционный (социально-психологические и этнопедагогические знания и умения).
3. Праксеологический (готовность показать действенное поведение педагога при обучении и воспитании детей мигрантов).

Чтобы определить особенности формирования у педагогических работников этнопедагогической компетентности, нужно обратить внимание на возможности дополнительного профессионального образования. Под понятием «возможность» подразумевается воздействие изучаемого педагогического явления на формирование личностей учащихся, совокупность условий, обязательных для эффективного положительного воздействия на личность ученика. Система дополнительного образования обладает возможностью влияния системы повышения квалификации на формирование личности педагогического работника, стремящегося освоить способы работы с детьми мигрантов. Определены группы таких возможностей: педагогические и функциональные. Последние рассматриваются в связи с наделением работника новой функцией – способствованию адаптации иноэтничных детей в российской общеобразовательной школе.

Составляющие адаптации детей мигрантов к российской школе:

1. Учебная адаптация, подразумевающая понимание мигрантом предписываемых правил поведения в школе, детали вовлечения такого ученика в учебный процесс.

2. Социально-психологическая адаптация, содержащая процессы межличностного общения с другими учениками, их баланс и удовлетворённость ими.

3. Культурная адаптация, понимаемая как освоение иноэтничным ребёнком истории и современной культуры принимающей среды, погружение в её детское и подростковое сообщество.

Возможности дополнительного профессионального образования предполагают возможность выбора педагогом разных сочетаний форм образования ради достижения лучшего образовательного результата. Следовательно, формы, сроки, методы обучения и оценки результатов повышения квалификации носят вариативный характер.

Существует определённая модель, в соответствии с которой строится процесс подготовки учителей к педагогическому взаимодействию с детьми мигрантов. Она выглядит как совокупность взаимосвязанных компонентов:

1. Целевой (цель подготовки — формирование этнопедагогической компетентности).

2. Теоретический (диалог культур, практико-ориентированность, социокультурный и андрагогический образовательные подходы, вариативность).

3. Содержательный (этнопедагогический, нормативный, социально-психологический и профессионально-педагогический модули).

4. Технологический (методы, этапы и стратегии подготовки).

5. Контрольно-оценочный (показатели сформированности этнопедагогической компетентности учителей) [Галагузова, Ильина 2016, 23].

Ведущим элементом процесса подготовки является принцип осознанного действия – технология, которая реализуется на мотивационном, теоретическом и практическом этапах обучения при помощи продуктивных образовательных методов. Эта технология предполагает актуализацию возможностей всех форм непрерывного образования взрослых.

Педагогические условия, необходимые для обеспечения реализации подготовки педагогических работников к взаимодействию с детьми мигрантов:

1. Ориентированность программ повышения квалификации на разную сформированность составляющих этнопедагогической компетентности, вариативность и модульность.
2. Обеспечение экспертного и консультационного сопровождения каждого обучаемого на всех этапах.
3. Составление содержания образования на основе задач, призванных сформировать этнопедагогическую компетентность.

Педагог, чья работа связана с преподаванием русского языка детям мигрантов, должен также владеть базовыми принципами методики преподавания русского языка как иностранного. Методика как отрасль педагогической науки исследует закономерности изучения какой-либо определённой учебной дисциплины, а также представляет методы и способы преподавания конкретного предмета [Коджаспирова 2005, 174]. Она описывает лингводидактические основы обучения: цели, принципы, задачи, средства, формы обучения, методы, а также профили, этапы и уровни обучения. В методике преподавания русского языка как иностранного важна связь со страноведением, лингвострановедением, проблемами межкультурной коммуникации [Щукин 1990, 16].

Исследователи выделяют следующие профессиональные педагогические функции, которые должен выполнять преподаватель русского языка как иностранного:

1. Коммуникативно-обучающая (обучение и коммуникативное, языковое и речевое содержание предмета соответственно).
2. Информативно-ретрансляционная (восприятие, отбор, изменение и передача информации для формирования знаний учащихся).
3. Мотивационно-стимулирующая (учащийся – второй участник учебной деятельности).

4. Инструментально-адаптирующая (выбор, преобразование и внедрение преподавателем разнообразных прогрессивных методов обучения).

5. Самореализация и саморазвитие («сознание себя и деятельности в настоящем учебном процессе, регулирование собственных профессиональных действий, самооценка, профессиональное самообразование и самовоспитание» [Молчановский 2002, 88].

Специалисту, как в качестве учителя русского языка, так и в качестве преподавателя русского языка как иностранного, не столь важно передавать комплекс знаний учащимся, сколько обучать их деятельности на основе знаний и формируемых умений.

Невозможна работа как в иноэтничных, так и в полиэтничных аудиториях (даже с преобладанием русскоговорящей массы) без сформированного представления о межкультурной коммуникации, представляющей из себя взаимодействие представителей разных культур [Старыгина 2014, 8]. Это составляющая социокультурной глобализации, являющейся наиболее сложным процессом в развитии современного мира, поскольку культурам свойственно и взаимопроникновение, и взаимоотталкивание [Мухамеджанова 2010, 68]. Культурология рассматривает межкультурную коммуникацию как диалог культур, также её изучают как «обращение языка в область иноязычной культуры» [Кабакчи 2001, 418]. Также преподаватель, чья деятельность связана с работой в полиэтничных аудиториях или классах, не может быть подвержен влиянию стереотипов и тем более предрассудков о межкультурной коммуникации не только в профессиональной деятельности, но и за пределами рабочего места.

Возвращаясь к базовым принципам методики преподавания русского языка как иностранного, в первую очередь стоит отметить сознательно-практический метод, обоснованный психологом и методистом Б.В. Беляевым в 50-60-е годы XX века [Беляев 32, 1959]. Ключевая задача изучения языка здесь — получение знаний о его системе и условиях его функционирования в

разных ситуациях. В основе используемого ранее сознательно-сопоставительного метода стояли принципы сознательности и опоры на родной язык ученика. Согласно методу Беляева, виды речевой деятельности нужно развивать параллельно. Интенсивные методы обучения обозначились в 70-80 годы, среди них — суггестопедический метод болгарского учёного Г. Лозанова и метод активации резервных возможностей личности, предложенный Г.А. Китайгородской. Интенсивное обучение предполагает усиленное внимание к социально-психологическому климату в обучаемой группе, созданию адекватной учебной мотивации, преодолению психологических барьеров при речевом общении, направленном на усвоение языкового материала. Современная методика использует некоторые основы теории Е.И. Пассова, сформулировавшего коммуникативный метод [Пассов 1989, 270]. Метод, обозначенный в конце XX века, предполагает речевую модель в качестве единицы обучения и речевые акты — в качестве единицы коммуникативности. Образовательная цель при таком методе состоит в формировании коммуникативной компетенции и вторичной языковой личности, приближенной к уровню носителя изучаемого языка. При изучении русского языка в коммуникативную компетенцию включается языковая, поскольку сложная видовременная и предложно-падежная система данного языка не позволяет избежать множества ошибок в речи при обучении по коммуникативному методу.

### 1.3. Влияние аутентичных текстов на формирование лингвокультурной компетенции у детей-инофонов

#### 1.3.1. Аутентичные тексты как средство обучения русскому языку как неродному

Фундаментальной частью обучения речевой деятельности, как при изучении родного языка, так и при изучении иностранного, является работа с текстом. Переработка письменного или звучащего текста представляет собой основу учебного процесса, направленного на овладение видами речевой

деятельности. Работа с текстом, ориентированная на решение коммуникативных задач – основа обучения именно иностранному языку. Текст содержит в себе речевой и языковой материал, позволяет формировать речевые умения, необходимые для формулирования своего речевого сообщения, и является источником информации.

Понятие «текст» в этом ключе рассматривается как:

1. Инструмент межкультурной коммуникации.
2. Средство обучения явлениям языка, объяснения лингвистических понятий, познания языковой системы.
3. Произведение речи, при помощи которого усваиваются закономерности, по которым язык функционирует.
4. Национальный и эстетический феномен.
5. Средство обучения навыкам письменной и устной речи (чтение, говорение, аудирование, письмо).
6. Средство общения в реальных ситуациях [Алешникова 2015, 297].

Среди типов текстов особое место принадлежит текстам аутентичным. Главная их особенность в том, что они созданы носителями языка и адресованы носителям. Их можно рассматривать как наиболее удобные для обучения иностранному языку, поскольку такие тексты более естественны, они содержат актуальные для живого общения и современного языка грамматические формы и лексику. Такие тексты отражают социокультурную составляющую, позволяют наиболее полно отразить культурные особенности и являются максимально приближенными к естественным ситуациям. При использовании таких текстов для образовательных целей нужно учитывать аудиторию, опираться на восприятие обучающихся.

К основным критериям аутентичного текста относятся:

1. Включение материала, способствующего формированию у обучающихся представлений об особенностях иной культуры, учитывая быт, традиции и привычки современных носителей языка.

2. Информативная аутентичность. Тексты должны содержать актуальную информацию, представляющую ценность для учеников, а также соответствовать их интересам и особенностям возраста.

3. Ситуативная аутентичность. Ситуация, которая описана в тексте, должна быть естественной и интересной для носителей языка.

4. Аутентичность национальной ментальности, которая позволяет обучаемым усвоить, какие речевые конструкции уместны, а какие использовать не стоит при общении с носителями языка.

5. Реактивная аутентичность, предполагающая мыслительную, эмоциональную и речевую реакцию у обучаемых при восприятии данного текста.

6. Аутентичность заданий, которые должны быть направлены на стимулирование взаимодействия с текстом и опираться на способы работы с информацией вне обучения.

7. Аутентичное оформление текста, необходимое для упрощения понимания обучаемыми коммуникативной задачи и привлечения внимания учеников [Носонович, Мильруд 1999, 12].

Неаутентичными считаются тексты, созданные специально для обучения языку как иностранному. Они подбираются в соответствии с изучаемыми темами, применяются для закрепления грамматики и определённой лексики. Аутентичный текст, напротив, не бывает создан изначально для образовательных целей.

С точки зрения лингвистики, главной характеристикой аутентичного текста является присущая ему лексика. Это обилие местоимений, междометий, частиц, эмоционально окрашенной лексики, фразеологизмов, наиболее часто употребляемых в настоящий момент слов. Также аутентичный текст отличает его синтаксис. Синтаксические конструкции в таком тексте тяготеют к краткости, неразвёрнутости, фрагментарности. Допускаются оборванные предложения, в целом текст предпочтительно состоит из простых предложений.

Лексика аутентичного текста призвана отразить социокультурный фон данного языка. В тексте используются лексические единицы, представляющие наибольшую коммуникативную значимость, широко употребляемые в распространённых коммуникативных ситуациях, а именно: разговорная лексика, оценочная лексика, позволяющая выразить личное мнение, устойчивые выражения, а также лексика, связанная с бытовыми повседневными реалиями. Использование таких слов даёт возможность ученикам погрузиться в чужую культуру и быстрее понять, как носители языка применяют различную лексику в повседневной речи.

В аспекте психологии такие тексты формируют коммуникативную основу для развития говорения, поскольку они характеризуются коммуникативной целостностью и представляют адекватный эмоциональным и познавательным интересам обучающихся материал.

Аутентичный текст как материал для обучения русскому языку имеет преимущества. Иные материалы, будучи отдалёнными от естественного языка, вероятно, не произведут большого эффекта. Но тексты, специально созданные для изучения языка, будут более понятны обучаемым с низким уровнем владения. Аутентичные тексты, вероятно, окажутся слишком сложными для учеников с элементарным уровнем владения языком. При выборе текстов для занятий с иноязычными учениками не следует отдавать предпочтение лишь одному варианту. Как в учебных пособиях, так и в самостоятельно отобранном преподавателем материале наилучшим вариантом будет наличие как неаутентичных, так и аутентичных текстов, характер и соотношение которых должны зависеть от конкретной аудитории. Ещё один вариант — применение адаптированных аутентичных текстов. Главное требование к текстам — соответствие естественным моделям речи, как письменной, так и разговорной.

Преимущества использования неадаптированных аутентичных текстов, созданных носителями языка для носителей:



1. Применение искусственно созданных текстов повышает вероятность более трудного восприятия текстов из обыденной жизни.
2. Искусственным текстам, как правило, не присуща авторская индивидуальность, они лишены национальных особенностей и признаков текста как единицы коммуникации.
3. Тематическое и стилевое разнообразие аутентичных текстов позволяет вызвать у учеников большой интерес.
4. Аутентичные тексты хорошо подходят для передачи обучаемым сведений о культуре чужой страны.
5. Функционирование языка в привычной для носителей форме и приближенном к реальности социальном контексте удачнее всего иллюстрируют именно аутентичные тексты.

Материалы, называемые аутентичными, приближают воспринимающего к языковой культуре, вследствие чего происходит усиление мотивации к учёбе. Если аутентичный материал окажется слишком сложным для конкретной аудитории, его нужно адаптировать и сочетать с применением неаутентичных текстов и видео.

### 1.3.2. Возможности использования аутентичных материалов при формировании лингвокультурной компетенции детей-инофонов

Сформированность лингвокультурной компетенции у школьников влияет на возможность решения различных проблем при функционировании в обществе в будущем. Используя правильно выбранные языковые средства, умея их употреблять, человек совершенствует личную языковую культуру и повышает уровень своей общей культуры. «Языковая компетенция» как термин обозначилась в середине XX века, под этим термином тогда понималось представление носителя о своём языке. Лингвист Н. Хомский, внедривший данное понятие, рассматривал его только в отношении грамматики, представления о которой, согласно Хомскому, формируются в

зависимости от среды, места и жизненного опыта человека [Хомский 1999, 247].

Другой исследователь, Д. Слобин, подразумевал под «языковой компетенцией» речевую активность, разграничивая способности понимания и произведения речи с результатами этих процессов [Слобин 1970, 23]. Как систему правил употребления и сочетаемости языковых единиц данный термин понимал И. Н. Горелов, считая, что такие знания о каком-либо определённом языке – составляющие общей памяти конкретного народа [Горелов 1987, 97]. По М. В. Вятютневу, «языковой компетенцией» называется «приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, то есть поверхностные структуры» [Вятютнев 1975, 64].

В понятии «грамотность» содержится уровень владения письмом и чтением соответственно нормам грамматики данного языка [Большой энциклопедический словарь 1993, 334]. Говоря о языковой компетенции личности, следует обозначить именно «культурную грамотность» как совокупность представлений об обществе, в том числе через язык. Это необходимый для понимания современного мира набор знаний, охватывающий все сферы жизни человека [Пушных, Шевченко 1994, 5].

Языковая культура является основой для формирования культуры общей и определения положения человека в социуме. Она участвует в накоплении коммуникативного опыта. Лингвокультурную компетенцию формирует способность к речевосприятию и речепорождению, а также понимание ценностей и ориентиров культуры [Маслова 2001, 31].

Становление и формирование лингвокультурной компетенции является одной из актуальных проблем методики преподавания. Лингвокультурная компетенция предполагает не только систему представлений об истории и географических характеристиках определённой страны, но и понятие о критериях отбора языковых средств в зависимости от ситуации или

окружения, нормы, определяющие использование языковых средств в зависимости от взаимоотношений между собеседниками. «Совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в различных ситуациях в соответствии с нормами языка и речи и традициями культуры носителей языка» составляют лингвокультурную компетенцию [Хрипко 2002, 98].

Внедрение культуроведческой информации в обучение языку расширяет возможности коммуникации обучаемых, усиливает мотивацию к изучению языка, стимулирует самостоятельную учебную активность и благоприятно влияет на воспитательную составляющую учебного процесса [Гром 1999, 142].

Среди наиболее эффективных способов формирования лингвокультурной компетенции отмечается работа над аутентичными текстами. Они иллюстрируют традиции функционирования и построения текстов, раскрывают национальные особенности, показывают язык в естественном контексте. Представленная в аутентичном материале национально-культурная информация позволяет сравнивать особенности родной и изучаемой культур.

## ГЛАВА 2.

## ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО ДЕТЯМ-ИНОФОНАМ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

## 2.1. Особенности работы с аутентичным художественным текстом

Представления о традициях, обычаях, национальных особенностях, культуре и истории страны языка, изучаемого инофонами, облегчают адаптацию, разрушают психологический барьер у учеников. Аутентичный текст при изучении языка является одним из основных источников лингвокультурной информации. Художественные тексты, созданные для носителей языка, позволяют детям мигрантов получить знания о восприятии носителями своего и чужого мира, о том, как они видят историю и культуру своей страны и соотносят себя с ней. Влияние таких текстов на формирование представлений о современном мире и культуре, на становление системы ценностей огромно. Сопоставляя историческое развитие культуры и современность, обучающиеся формируют более полное представление о России.

Использование аутентичного художественного текста при преподавании русского языка как второго родного даёт возможность:

1. Планировать более интересные занятия.
2. Привлекать внимание инофона к культуре страны изучаемого языка.
3. Помогать детям-инофонам сопоставлять культуру, картину мира, представления о стране изучаемого языка и своей стране.
4. Привносить в процесс обучения творческую составляющую, активизировать образное мышление.
5. Раскрывать язык в естественной ситуации, передавать настроения, интонацию говорящих.
6. Оказывать влияние на процесс адаптации инофонов к данной языковой среде.

Аутентичный материал в обучении языку способствует развитию у инофонов лингвокультурной компетенции, поскольку при работе с таким

материалом учащийся усваивает принятые нормы культуры общения в данной языковой среде, способствует погружению в языковую среду, демонстрирует модели поведения и является источником многочисленных цитат и упоминаний, которые носители языка активно используют в своей повседневной речи. Работа с наиболее точно отражающими специфику культуры носителей языка языковыми единицами расширяет лингвострановедческий материал, доступный обучающимся, усиливает мотивацию к обучению, положительно влияет на формирование лингвокультурной компетенции инофонов. Обучающиеся не воспринимают традиции, культуру, искусство, историю народа, чей язык они изучают, как «сухой» материал, им интересно осваивать язык через темы, связанные также с повседневной жизнью, менталитетом, увлечениями ровесников-носителей языка.

Принцип наглядности, теоретически обоснованный Я. Коменским, содержит следующую закономерность: при обучении материал усваивается тем прочнее, чем больше задействовано органов чувств при его восприятии. Об этом также писал К.Д. Ушинский. Большая часть информации поступает через зрение. Использование аутентичных художественных текстов, созданных носителями языка для носителей, даёт большой выбор в использовании иллюстраций к произведениям, а также позволяет обращаться к экранизациям произведений, также адресованным носителям.

Отбор аутентичных художественных текстов следует производить с учётом следующих критериев:

1. Языковое содержание материала должно соответствовать уровню владения языком.
2. Тематика художественных текстов должна быть актуальной для аудитории, стимулировать творческую активность и интерес, усиливать мотивацию.
3. Жанр художественного произведения следует выбирать в соответствии с дидактическими целями и интересами обучающихся.

4. При выборе материала нужно учитывать страноведческую составляющую для ознакомления инофона с историей и культурой страны через язык.

5. Необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся.

Работа с детьми-инофонами, изучающими русский язык как второй родной в общеобразовательной школе, предполагает опору на программу по литературе. Работа на занятиях русского языка с изученными в курсе литературы художественными произведениями акцентирует внимание учащихся на лингвокультурной составляющей этих текстов, на речи носителей языка, представленной в произведениях, на особенностях культуры и истории страны. Аутентичный художественный текст отражает особенности национального сознания, предоставляет страноведческую информацию, данные о психологии народа и факторах, влиявших на формирование данной культуры исторически. Текст, выбранный с оглядкой на курс литературы, дополняет программу и цели обучения.

## 2.2. Обучение сочинению при помощи аутентичного художественного текста

Обучение письменной речи в процессе обучения русскому языку играет важную роль. На протяжении всего процесса изучения языка письменная речь отображает уровень языковой компетенции учеников. Предварительный отбор языковых средств и обдумывание делает обучение письменной речи более сложным.

Написание сочинений является одним из видов деятельности в процессе освоения компетенций письменной речи. Сочинение – творческое задание, при выполнении которого обучающиеся излагают собственные мысли и переживания на предложенную тему. Задача этого вида работы – развитие умения строить текст, формирование умения составлять связные речевые высказывания на изучаемом языке. Работа над сочинениями позволяет активизировать речевые навыки учащихся. По жанру, типу текста

и способу выражения мыслей выделяют виды сочинений: описание, повествование, объяснение, рассуждение. При работе с инофонами разумно прибегать к работе над описанием предметов и явлений. Учащийся может создавать сочинения на заданную тему, опираясь на вопросы и ключевые слова, по заранее готовому плану или по аналогии с изученным текстом.

Обычно сочинения при обучении письменной речи имеют небольшой объём, разные сочинения направлены на овладение разными типами речи. Практикуясь в повествовании обучающиеся могут рассказывать о каких-либо событиях, используя описание – словесно изображать предметы и портреты людей, изучая язык в рассуждении – рассуждать о любых явлениях действительности и абстрактных понятиях. В сочинении учащиеся имеют возможность выразить личную оценку и собственное мнение. Работе над сочинением должна предшествовать подготовка: определение темы и основной мысли, выбор преобладающего типа речи, отбор языковых средств, составление плана сочинения.

### 2.2.1. Организация работы над аутентичным текстом

На первом этапе стоит задача преодоления сложностей восприятия текста. До ознакомления с самим текстом обучающимся предлагается задание, нацеленное на устранение трудностей, связанных с лексикой. Предлагается список слов, значение которых может вызвать у учеников затруднения:

Существительные: полати, наружность, армяк, шаровары, галифе, чирки, обувка.

Прилагательные: плутовское, маркий.

После выдвинутых учащимися предположениями о значениях слов, учитель сообщает верные ответы.

Далее ученикам предлагается ознакомиться с текстами и ответить на ряд вопросов. Для занятия отобраны отрывки из произведений, изученных

учащимися в курсе литературы, поэтому можно повысить интерес к текстам, актуализируя остаточные сведения о них.

При использовании аутентичного художественного текста, уже изученного обучающимися, можно проводить подготовительную работу, используя следующие задания:

1. Перед вами иллюстрация к произведению и отрывок из него. Назовите это произведение.

2. Изложите свои мысли о героях данного произведения, какими вы их себе представляете: внешность, манеры, поступки, характер.

3. Вспомните содержание прочитанного ранее текста, отвечая на вопросы:

А) Как зовут автора произведения?

Б) Какова тема произведения?

В) О чём говорится в тексте? Кто и что описывается?

Г) Где происходит действие?

Д) Кто главные герои данного произведения?

Е) Предложите свой вариант названия.

Ж) Кратко изложите сюжет.

З) Расскажите, понравилось ли вам произведение.

### 2.2.2. Система уроков развития речи в 8 классе

Программа по русскому языку В.В. Бабайцевой, А.П. Еремеевой, А.Ю. Купалова и др., предполагает 12 занятий по развитию речи в 8 классе. Половину из них можно строить на изучении аутентичных художественных текстов. Предлагаемая система занятий учитывает наличие в аудитории детей-инофонов, опирается на возраст детей, школьную программу по литературе, учитывает формирование представлений о национальных особенностях и традиции страны, соответствует учебно-методическому комплексу, работая с которым обучающиеся осваивают дисциплину.



Средством обучения русскому языку и формирования лингвокультурной компетенции выступают художественные аутентичные тексты.

## Раздел 1. Речь устная и письменная

### Тема: «Словесное рисование»

Работа с текстом сказки Н. Абрамцевой «Тише, пожалуйста...»

Этапы:

Предтекстовый: запись слов и словосочетаний на основе ассоциаций, вызванных к пробуждению солнечным утром, подбор прилагательных к слову «утро».

Притекстовый: чтение и пересказ сказки; поиск в тексте прилагательных, определяющих слово «утро».

Послетекстовый: обобщение, работа над мини-сочинениями на предложенные темы («Осеннее утро», «Зарождающееся утро», «Утро года»).

Работа по рассказу А.П. Чехова «Толстый и тонкий».

Этапы:

Предтекстовый: знакомство с лексикой.

Притекстовый: чтение текста с выделением элементов описания действующих лиц, сравнения и противопоставления их.

Послетекстовый: описать поведение, внешность, выражения лиц, жесты, движения Толстого и Тонкого, как если бы вы находились в момент их встречи на вокзале и наблюдали бы за всем.

## Раздел 2. Текст.

### Тема: «Микротема. Микротекст».

Работа по повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и стихотворению в прозе «Два богача» И.С. Тургенева.

Этапы:

Предтекстовый: выделение признаков текста (заглавие или его возможность; тема; наличие начала, основной части и заключения; связь предложений,

композиционная завершенность). Актуализация знаний по написанию изложения, близкого к тексту.

Притекстовый: чтение стихотворения в прозе «Два богача», поиск в произведении признаков текста, определение темы и микротем. Чтение отрывка из 2 главы повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», подготовка к изложению.

Послетекстовый: написание изложения, близкого к тексту.

Раздел 3. Основные способы и средства связи предложений в тексте.

Тема: «Цепная и параллельная связь предложений в тексте».

Работа по повести Н.В. Гоголя «Записки сумасшедшего».

Этапы:

Предтекстовый: актуализация знаний о признаках текста, рассмотрение способов связи предложений.

Притекстовый: чтение отрывка из повести Н.В. Гоголя «Записки сумасшедшего», поиск признаков текста (доказать, что это текст, или опровергнуть данное утверждение).

Послетекстовый: преобразование отрывка в текст в соответствии с его обязательными признаками.

Раздел 4. Композиционные формы сочинений.

Тема: «Психологический портрет».

Работа с повестью И.С. Тургенева «Ася», повестью А.С. Пушкина «Капитанская дочка», сказкой М.М. Пришвина «Кладовая солнца», повестью В.Г. Распутина «Уроки французского».

Этапы:

Предтекстовый: изучение понятий «портрет», «психологизм», «психологический портрет»; работа с лексикой (незнакомые слова в текстах, эпитеты для создания психологического портрета).

Притекстовый: чтение текстов, поиск в отрывках произведения средств создания психологического портрета.

Послетекстовый: самостоятельное создание психологического портрета, подготовка к написанию сочинения-описания на заданную тему.

### 2.2.3. Разработка занятия по развитию речи и апробация в аудитории с наличием детей мигрантов

Аутентичным материалом для обучения написанию сочинения с использованием типа речи описание были выбраны следующие произведения: И.С. Тургенев «Ася», А.С. Пушкин «Капитанская дочка», М.М. Пришвин «Кладовая солнца», В.Г. Распутин «Уроки французского». Занятие с использованием аутентичного художественного текста было апробировано в ХМАО, где уровень мигрантов выше, чем на юге Тюменской области. Аудиторией, в которой было апробировано занятие, стали 8 классы МБОУ СОШ №9 г. Нефтеюганска, в каждом из которых присутствуют дети-инофоны: таджики, азербайджанцы, дагестанцы, лезгины. Во время беседы с классными руководителями этих детей было выяснено, что у большинства из них один родитель по-русски практически не разговаривает, обычно, это матери-домохозяйки, отцы же трудятся на рабочих должностях или занимаются торговлей. В одном классе, как правило, присутствует несколько детей-инофонов, по большей части дети мигрантов в коллективах объединяются в отдельные группы. Часто пропускают занятия, особенно, если планируется контрольная или проверочная работа. Имеют слабую мотивацию к учёбе, приходят не готовыми к уроку.

Обучение русскому языку в школе, где было апробировано занятие, ведётся по программе В.В. Бабайцевой, А.П. Еремеевой, А.Ю. Купалова и др., литературе – по программе В.Я. Коровиной, В.П. Журавлева и В. И. Коровина.

Учебные пособия по русскому языку разделены, это учебники «Русский язык. Практика», «Русский язык. Теория» и «Русский язык. Русская речь». Учебник «Русская речь» представляет множество упражнений по

развитию речи, в том числе отработку типа речи описание при обучении созданию психологического портрета. При обучении композиционным формам сочинения в 8 классе авторы предлагают проработать такие темы как составление киносценария, рассуждения на лингвистические, литературные и нравственные темы, сравнение как разновидность рассуждения и обучение созданию психологического портрета [Никитина 2016, 176].

Даются приближенные к реальности упражнения, при выполнении которых нужно составить описание пропавшего человека, описать незнакомого ранее приезжего, которого нужно встретить в аэропорту и т.д. Предлагается увидеть, как можно использовать язык в разных жизненных ситуациях и какова будет разница в его использовании. Это позволяет формировать коммуникативную компетенцию у обучающихся, что является ключевой задачей обучения как русскому языку, так и русскому языку как неродному. Следовательно, с этим материалом можно работать при взаимодействии с детьми мигрантов в том числе.

Программа по литературе для 8 класса, составленная В.Я. Коровиной и др., предполагает 3 часа изучения повести «Ася» И.С. Тургенева, 9 часов повести «Капитанская дочка» А.С. Пушкина. Повесть В.Г. Распутина «Уроки французского» и сказку М.М. Пришвина «Кладовая солнца» по данной программе проходят в 6 классе. Выбор данных произведений обусловлен тем, что при преподавании русского языка в полиэтничной аудитории необходимо обращать внимание на культурный аспект. Материалы, избираемые для занятий, будь то тексты упражнений, произведения литературы или видеоматериалы, должны быть направлены на расширение кругозора обучающихся и включать культурный и страноведческий компонент.

#### Урок развития речи в 8 классе

Тема урока: «Психологический портрет».

Цели урока:

Образовательные:

- формирование у обучающихся представления о понятиях «портрет», «психологический портрет» и умения различать эти понятия;

- обучение написанию сочинения-описания (составлению психологического портрета);

- реализация знакомства с новой терминологией через практику.

Развивающие:

- развитие лингвокультурной компетенции обучающихся при помощи изучения художественных текстов;

- развитие речи путём обогащения её новой лексикой.

Воспитывающие:

- воспитание положительного эмоционального опыта;

- воспитание толерантного отношения к чужой культуре.

Тип урока: урок усвоения новых знаний.

Оборудование: раздаточный материал (отрывки из художественных текстов И.С. Тургенев «Ася», А.С. Пушкин «Капитанская дочка», М.М. Пришвин «Кладовая солнца», В.Г. Распутин «Уроки французского»), иллюстрации к произведениям, интерактивная доска, мультимедийная презентация.

Ход урока.

I. Организационный этап

Приветствие. Выявление отсутствующих. Проверка готовности учеников к уроку.

II. Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

Перед учащимися отрывки из произведений И.С. Тургенева «Ася», А.С. Пушкина «Капитанская дочка», М.М. Пришвина «Кладовая солнца», В.Г. Распутина «Уроки французского» без указания автора и названия. Отрывки содержат описания главных героев.

Вопросы учителя: «Что описывается в этих текстах? Как называются произведения, из которых взяты отрывки? Как называется по-другому

описание персонажа в художественном тексте? Чем мы будем сегодня заниматься на уроке русского языка?»

Ученики формулируют цель и задачи урока.

Цель: научиться создавать психологический портрет, описывать человека.

Задачи:

1. Рассмотреть психологические портреты в художественных произведениях.

2. Выяснить значение понятий «портрет», «психологический портрет» и понять разницу между ними.

3. Научиться подбирать лексику, подходящую для создания психологического портрета.

III. Актуализация знаний.

Работа с терминами «портрет», «психологический портрет».

Вопрос учителя: «Вы уже знакомы с понятием «портрет», что оно обозначает?»

*«Портрет, портрета, муж. (франц. Portrait).*

1. *Картина, рисунок или фотография с изображением лица, фигуры какого-нибудь человека. «Расстались мы, но твой портрет я на груди своей храню.» Лермонтов. Поясной портрет. Портреты работы художника Серова. Портрет масляными красками.*

*II перен. Полное подобие кого-нибудь (разг.). Он портрет своего отца.*

2. *перен. Изображение, характеристика. «Намарал я свой портрет, как Байрон, гордости поэт.» Пушкин.*

3. *Описание внешности персонажа в литературном произведении (лит.). Искусство портрета у Гоголя» [Толковый словарь Ушакова, URL].*

Вопрос учителя: «Какую информацию о характерах героев можно узнать из этих отрывков? В чём особенности именно психологического портрета?»

Учащиеся составляют гнездо родственных слов со словом «психологический» и пытаются самостоятельно сформулировать определение нового понятия.

*«Психология, психологии, мн. нет, жен. (греч. psyche - душа и logos - учение) (книжн.).*

*1. Наука, изучающая психические процессы, возникающие в результате постоянного воздействия объективного мира, социальной среды на человека (и животных). Экспериментальная психология. Психология животных.*

*2. Совокупность психических процессов, обуславливающих тот или иной род деятельности. Психология творчества. Психология актерской игры.*

*3. Психика, душевный уклад, совокупность психических склонностей и привычек. Человек с необычайно сложной психологией. Детская психология» [Толковый словарь Ушакова, URL].*

*«Психологизм – (от греч. psyche - душа и logos - понятие, слово) - способ изображения душевной жизни человека в художественном произведении: воссоздание внутренней жизни персонажа, ее динамики, смены душевных состояний, анализ свойств личности героя» [Словарь литературоведческих терминов, С.П. Белокурова. 2005, URL].*

#### IV. Первичное усвоение новых знаний.

Лексическая работа.

Ученикам раздаются карточки с эпитетами, которые могут быть использованы при создании психологического портрета.

Задание 1. Дополните списки эпитетов примерами из данных художественных текстов.

Приведите примеры произведений, прочитанных вами, в которых можно встретить психологический портрет.

#### V. Первичная проверка понимания.

Работа с таблицей

Задание 2. Заполните таблицу примерами из произведений.

Внешность (черты лица, взгляд, мимика, тело, жесты, одежда)	Голос (манера говорить, интонация, сила голоса)

#### VI. Первичное закрепление.

Перед учениками иллюстрации к произведениям – портреты героев.

Задание 3. Составить психологический портрет любого из персонажей, используя предоставленные для работы эпитеты.

Обсуждение работ. Ученики выделяют черты психологического портрета в своих работах, выявляют удачные и неудачные моменты, дополняют друг друга.

Вопросы учителя: «Что такое портрет? В чём его отличие от психологического портрета? Какова функция психологического портрета в произведении?»

Через внешность героев, их мимику, жесты, манеру говорить раскрывается их внутренний мир. Анализируя психологический портрет, можно выдвинуть предположения о характере героя.

#### VII. Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.

Домашнее задание. Составить психологический портрет знакомого человека, родственника, одноклассника, персонажа фильма и т.д.

#### VIII. Рефлексия

Вопросы учителя: «Что нового вы сегодня узнали? Чему научились? Что вам понравилось? Что не понравилось? Достигнуты ли поставленные цели?»

Материалы к уроку.

Описание Аси в повести И.С. Тургенева «Ася»:

«Девушка, которую он назвал своей сестрой, с первого взгляда показалась мне очень миловидной. Было что-то свое, особенное, в складе ее смугловатого, круглого лица, с небольшим тонким носом, почти детскими



щечками и черными, светлыми глазами. Она была грациозно сложена, но как будто не вполне еще развита».

Описание Гагина в повести И.С. Тургенева «Ася»:

«...Гагин мне понравился тотчас. Есть на свете такие счастливые лица: глядеть на них всякому любо, точно они греют вас или гладят. У Гагина было именно такое лицо, милое, ласковое, с большими мягкими глазами и мягкими курчавыми волосами. Говорил он так, что, даже не видя его лица, вы по одному звуку его голоса чувствовали, что он улыбается...»

«...С своими курчавыми блестящими волосами, открытой шеей и розовыми щеками он сам был свеж, как утро...»

Описание Пугачёва в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»:

«В эту минуту хозяин вошел с кипящим самоваром; я предложил вожатому нашему чашку чаю; мужик слез с полатей. Наружность его показалась мне замечательна: он был лет сорока, росту среднего, худощав и широкоплеч. В черной бороде его показывалась проседь; живые большие глаза так и бегали. Лицо его имело выражение довольно приятное, но плутовское. Волоса были обстрижены в кружок; на нем был оборванный армяк и татарские шаровары».

Описание Насти из М.М. Пришвина «Кладовая солнца»:

«...Настя была как Золотая Курочка на высоких ножках. Волосы у нее, ни темные, ни светлые, отливали золотом, веснушки по всему лицу были крупные, как золотые монетки, и частые, и тесно им было, и лезли они во все стороны. Только носик один был чистенький и глядел вверх...»

Описание мальчика в повести В.Г. Распутина «Уроки французского»:

«...тощий диковатый мальчишка с разбитым лицом, неопрятный без матери и одинокий, в старом, застиранном пиджачишке на обвислых плечах, который впору был на груди, но из которого далеко вылезали руки; в перешитых из отцовских галифе и заправленных в чирки марких светло-зеленых штанах со следами вчерашней драки. Я еще раньше заметил, с каким любопытством поглядывает Лидия Михайловна на мою обувь. Из всего

класса в цирках\* ходил только я. Лишь на следующую осень, когда я наотрез отказался ехать в них в школу, мать продала швейную машину, единственную нашу ценность, и купила мне кирзовые сапоги...»

Предварительная лексическая работа. Ознакомление с эпитетами, подходящими для описания внешности и создания психологического портрета.

Лицо:

Продолговатое, круглое, овальное, худое, фарфоровое, скуластое, располагающее, свежее, дружелюбное, задумчивое, улыбчивое, умное.

Волосы:

Чёрные, блестящие, каштановые, огненно-рыжие, соломенные, пшеничные, пепельные, седые, вьющиеся, шелковистые.

Глаза:

Задумчивые, мечтательные, озорные, отчаянные, правдивые, азартные, сливовые, васильковые, ореховые, бирюзовые.

Брови:

Вскинутые, сдвинутые, широкие, крылатые, капризные, упрямые, сердитые, грозные.

Лоб:

Гладкий, ясный, хмурый, морщинистый, высокий.

Нос:

Античный, вздёрнутый, классический, греческий, приплюснутый, правильный, широкий, курносый, орлиный.

Губы:

Вишнёвые, тонкие, пухлые, сердитые, нитевидные.

Взгляд:

Бархатный, затяжной, мгновенный, безмолвный, гипнотический, испепеляющий, наблюдательный, огнемечущий, пронизательный, безучастный, благодарный, восхищённый, задумчивый, сочувственный, торжествующий.

Голос:

Бархатный, гортанный, ломающийся, певучий, полнозвучный, пронзительный, рокошущий, мелодичный, мягкий, певучий.

Улыбка:

Неудержимая, ослепительная, всепрощающая, гостеприимная, добросердечная, заразительная, застенчивая, обаятельная, обворожительная, рассеянная, скептическая, ехидная.

Таким образом, аутентичные художественные тексты как материал для обучения русскому языку эффективны в плане формирования как лингвокультурной, так и коммуникативной компетенции, лучше всего это можно рассмотреть на примере занятий по развитию речи.

Включение аутентичных текстов при разработке занятий по русскому языку в общеобразовательной школе помогает обучающимся детям-инофонам получать информацию об истории, культуре, социальном укладе страны, национальном менталитете и формировать лингвокультурную компетенцию. При разработке занятий для работы с детьми-инофонами в общеобразовательной школе можно использовать любые аутентичные тексты. Представляется целесообразным применение художественной литературы, включённой в школьную программу по литературе. Такая работа связана с повторением материала по литературе, формированием положительного образа России, разрушением неприятных стереотипов, обращением к истории и культуре страны.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дети мигрантов проходят сложный процесс адаптации к российской школе. На протяжении всех её этапов преодолеваются культурные, психологические, языковые барьеры, формируется лингвокультурная компетенция. Низкий уровень владения языком мешает пониманию норм, принятых в обществе, общению со сверстниками, освоению всего перечня школьных дисциплин. Это негативно сказывается на отношениях с другими людьми, препятствует повышению успеваемости, повышает риск изоляции мигрантов в небольшие группы по национальному признаку.

Лингвокультурная адаптация предполагает привыкание инофона к среде другой культуры. Ведущую роль в процессе адаптации детей-инофонов играет изучение русского языка. Здесь язык выступает и содержанием, и целью обучения, и инструментом приспособления к новой среде. Изучать его следует не только с точки зрения грамматики, но и с коммуникативной и культурной сторон. Формированию представлений о нормах, ценностях, традициях принимающей среды поможет изучение языка при помощи аутентичного текста. Изучая язык через такой материал, обучающийся получает возможность видеть язык в жизни, в действии, в естественной ситуации общения. Если аутентичный текст является художественным, относится к произведениям отечественной классики, он становится также инструментом формирования представлений о культуре и истории страны.

Педагоги, сталкивающиеся в своей профессиональной деятельности с детьми-инофонами, наибольшей из проблем считают низкий уровень владения языком, а в связи с этим - слабую подготовку по отдельным предметам и низкие результаты в учёбе. Незнание родителями русского языка также является распространённой проблемой и напрямую влияет на успеваемость детей.

Образовательные организации занимаются вопросами успешного обучения детей мигрантов русскому языку. Для решения этой проблемы при московских государственных центрах образования и общеобразовательных

школах было организовано более десяти Школ русского языка. Это курсы, целью которых является обучение именно детей-инофонов. В Санкт-Петербурге организацией «Дети Петербурга» реализован проект, занимающийся бесплатным обучением детей мигрантов. В Тюмени был запущен проект «Технологии языковой и культурной адаптации детей мигрантов из стран СНГ», процессе реализации которого была проведена работа не только с детьми приезжих, но и с родителями-мигрантами, что также является неотъемлемой частью процесса языковой и культурной адаптации детей.

Обучая детей мигрантов в общеобразовательных классах российской школы, следует стремиться к улучшению результатов инофонов, не забывая об основном составе класса – носителях языка. Работа с использованием аутентичного текста развивает образное мышление, навыки чтения и письма, расширяет лексический запас. Применение художественных произведений акцентирует внимание учащихся на лингвокультурной составляющей этих текстов, на речи носителей языка, представленной в произведениях, на особенностях культуры и истории страны. Аутентичный художественный текст отражает особенности национального сознания, предоставляет страноведческую информацию, данные о психологии народа и факторах, влиявших на формирование данной культуры исторически.

Применение художественного аутентичного текста делает более удобным использование иллюстраций, мультфильмов, кинофильмов, что создает благоприятные условия для лучшего усвоения информации. Развитие навыка письма на занятиях по развитию речи при помощи аутентичного текста помогает детям-инофонам учиться использовать язык в различных ситуациях, воспринимать и создавать свой текст как носитель языка, пополнять словарный запас и получать новые сведения о России, создает условия для более лёгкой адаптации к новой языковой среде и формирования лингвокультурной компетенции у обучающихся.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алешникова Е.Л. Формирование личностной позиции старшеклассников в процессе работы с публицистическим текстом на уроках русского языка: дисс. канд. пед. наук. М., 2015. 297 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1959. 229 с.
3. Бердичевский А.Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А.Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 182 с.
4. Березняк Ю.Л. Механика. Учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета (медико-биологический профиль). Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2012. 108 с.
5. Берсенева М.С., Кудрявцева Е.Л. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной и другой родной // Проблемы современного филологического образования. Вып. X. — М.: МГПУ, 2013. С. 181-195.
6. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М. : Совет. энцикл., 1993. С. 334.
7. Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В., Минеева С.И. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление: практика и анализ. 2001. №4. С. 65-69.
8. Бражник Е. И., Лаврентьева О. Г., Лебедева Л. И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: коллект. монография. СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. 127 с.
9. Будущие русские [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mn.ru/society/20111125/307640404.html> (дата обращения: 18.12.2018).

10. Вятютнев М.Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностр. яз в шк. 1975. № 6. С. 55–64.
11. Галагузова Ю.Н., Ильина Т.Б. Диагностический инструментарий оценки результатов формирования этнопедагогической компетентности педагогов в системе повышения квалификации // Педагогическое образование в России. 2016. № 9. С. 17–23.
12. Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности: (Психолингвистические основы искусственного интеллекта) / Тарт. гос. ун-т. Таллин: Валгус, 1987. С. 96–97.
13. Грани идентичности: коллективная монография / А.А. Бучек [и др.]; под общ. ред. Е.А. Кормочи. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ, 2014. 187 с.
14. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10 – 11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дисс. канд. пед. наук. М., 1999. 167 с.
15. Гусев А.С. Формирование политической идентичности в современной России (на примере Санкт-Петербурга и Амурской области): дисс. канд. полит. наук. СПб, 2014. 328 с.
16. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. Витебск, 1995. 182 с.
17. Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: дис. д-р пед. наук. Омск, 2017.
18. Зборовский Г. Е., Щуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. №2. С. 80-91.
19. Информационная система сопровождения деятельности федеральных инновационных площадок [Электронный ресурс]: Разработка и внедрение

образовательных программ высшего образования с учётом индивидуальных траекторий обучения. Опыт организации. URL: <https://fip.kpmo.ru/project/1368/experience> (дата обращения 10.12.2018).

20. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. СПб: Союз, 2001. 480 с.

21. Козина А.В. Процесс эмпатии как эмоциональный фон педагогического общения // Материалы VII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. 187 с.

22. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. М., 1988. 265с.

23. Комплексный экзамен по русскому языку, истории и основам законодательства России [Электронный ресурс]. URL: [http://www.pushkin.institute/Certificates/CGT/kompleksniy\\_ekzamen\\_rnr\\_patent\\_rvp\\_vnzh.php](http://www.pushkin.institute/Certificates/CGT/kompleksniy_ekzamen_rnr_patent_rvp_vnzh.php) (дата обращения: 25.11.2018).

24. Левкович В. П. Этноцентризм как социально-психологический феномен [Текст]/В.П. Левкович, И.Б. Андрушак. // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе. М., 1996. С. 137-143.

25. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.

26. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность / Молчановский В.В., Шипилевич Л. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 320 с.

27. Мид Д. Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль / сост. Е. И. Кравченко. М.: Изд-во МГУ, 1994. 496 с.

28. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя [Текст]. М.: Русское слово, 2008. С. 183.

29. Мухамеджанова Н.М. Межкультурные коммуникации в условиях глобализации / Н.М. Мухамеджанова // ВЕСТНИК ОГУ. 2010. №7. С. 68.



30. Никитина Е.И. Русский язык: Русская речь. 8 кл.: учебник / Е.И. Никитина. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2016. 239 с.
31. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. № 2. С. 6-12.
32. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 191 с.
33. Образовательная миграция в России, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://zagrandok.ru/vyezd/migraciya/uchebnaya-migraciya.html> (дата обращения 27.11.2018).
34. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: дисс. д-ра психол. наук. М., 1984. 525 с.
35. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
36. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. д-ра педагог. наук: 13.00.02. / Н.В. Поморцева. М., 2010. 361 с.
37. Постановление Правительства Москвы от 27.09.2011 N 450-ПП (ред. от 07.10.2016) «Об утверждении Государственной программы города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» на 2012-2018 годы». URL: [https://investmoscow.ru/media/3210639/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0-%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D1%8B-%D0%BE%D1%82-27\\_09\\_2011-n-450-%D0%BF%D0%BF-%D1%80.pdf](https://investmoscow.ru/media/3210639/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0-%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D1%8B-%D0%BE%D1%82-27_09_2011-n-450-%D0%BF%D0%BF-%D1%80.pdf) (дата обращения: 14.11.2018).

38. Постановление правительства Тюменской области от 21 июня 2017 года N 241-п. URL: <http://docs.cntd.ru/document/450307437> (дата обращения: 21.12.2018).
39. Приказ Минобрнауки РФ от 28.10.2014 N 1394. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-28.10.2014-N-1394/> (дата обращения: 14.12.2018).
40. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). 2013. 22 с.
41. Психологический анализ адаптации иностранных студентов в процессе учебной деятельности // Взаимосвязь формирования личности и коллектива / Под ред. А.П. Шпона. Рига, 1989. С. 165.
42. Пушных В.А, Шевченко Н.Н. Грамотны ли вы, или 5000 слов, которые помогут проверить это. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1994. С. 4–5.
43. Ситникова Е. В. Проблемы языковой адаптации школьников-инофонов // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. «Филологическое образование» 2010 № 1(4). С. 18.
44. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. М., 1970. 352 с.
45. Словарь литературоведческих терминов, С.П. Белокурова. 2005. URL: [https://literary\\_criticism.academic.ru/294/%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B7%D0%BC](https://literary_criticism.academic.ru/294/%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B7%D0%BC) (дата обращения: 24.05.2019).
46. Старыгина Г.М. Межкультурная коммуникация: Учебно-методическое пособие. Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2014. 112 с.
47. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке /А.И. Сурыгин. СПб: Златоуст, 2000. 230 с.
48. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова. 3-е издание. М.: Изд-во МГУ, 2008. 352 с.
49. Толковый словарь Ушакова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/960882> (дата обращения: 29.05.2019).

50. Толковый словарь Ушакова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/990770> (дата обращения: 29.05.2019).
51. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. СПб: Алетейя, 2002. 667 с.
52. Хомский Н. Язык и проблемы знания / пер. И. М. Кобозевой, Н. Исакадзе, А. А. Арефьева. М., 1999. 253 с.
53. Хрипко А.В. Социокультурный компонент как средство повышения эффективности учебного процесса при изучении иностранного языка в средней образовательной школе: дис. канд. п. наук. М., 2002. 135 с.
54. Шинтарь, З.Л. Введение в школьную жизнь Пособие для студентов пед. Вузов. / З.Л. Шинтарь. Гродно: ГРГУ, 2002. 263 с.
55. Школа для мигрантов. URL: <https://www.mk.ru/social/education/article/2013/10/20/933301-shkola-dlya-migrantov.html> (дата обращения: 16.11.2018).
56. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов/Под общ. Ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. 334 с.
57. Япринцева К. Л. Феномен культурной идентичности в пространстве культуры: дис. канд. культурологии. Челябинск, 2006. 139 с.
58. Avakyan N. "On Some Peculiarities of Bilingual Children's Speech Development." *Armenian Folia Anglistika. International Journal of English Studies*, vol. 1, no. 8, 2011. P. 77-80.
59. Hogg M.A., Reid S.A. Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms // *Communication Theory*. 2006. No. 16. P. 7–30.
60. Kuprina, T.V., Minasyan, S.M. «Georusistics as New Branch of Geocultural Space». *XLinguae. European Scientific Language Journal*, vol.7, no. 4, 2014. P. 2-20.
61. Robertson R. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity // Eds. M. Featherstone et al. *Global Modernities*. London: Sage, 1995. P. 25–44.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Анкета для педагогических работников.

Вопросы:

1. Сталкивались ли Вы в своей работе с детьми мигрантов?
2. Считаете ли Вы необходимыми факультативные занятия по русскому языку с детьми-инофонами?
3. Были ли у таких учеников проблемы с владением русским языком?
4. Наблюдались ли у таких учеников низкие результаты в учёбе?
5. Были ли такие ученики изолированы от остальной группы?
6. Часто ли дети мигрантов пропускали Ваши занятия?
7. Родители таких детей слабо владели русским языком?
8. Родители таких детей хорошо шли на контакт, принимали активное участие в образовательном процессе?
9. Хорошо ли дети мигрантов, с которыми Вы работали, были осведомлены о традициях и нормах поведения в России?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Сочинения детей-инофонов на тему «Психологический портрет». 8 класс.

### Психологический портрет

В сочинении я расскажу о своей подруге

С ней мы дружим с ~~маленьких~~ <sup>малых</sup> лет.

У неё красивое круглое лицо. Небольшой, нежного  
выпуклый лоб. Волосы светлые, а на щеках у неё

румянец, брови тонкие, ровные полукруглые.

Нос небольшой, прямой, нежного вздернутого кверху.

Когда она смеётся

- она морщит нос, и это забавно смотрится.

Глаза большие, серо-голубые, с длинными ресницами  
ресничками. Выражение глаз всегда

приветливое и доброе. Но иногда, когда

она злится, ее глаза становятся

темными и злыми. А когда не злится -

они мягкие. А если задумывается,

то присматривает нежное лицо и обводит

на в сторону.

Уши большие и ровные. Зубы белые. Когда

Марина улыбается, у нее на щеках появляются  
забавные ямки. Сидит она ровно и с

удовольствием. Сидит звонкий и веселый.

Уши маленькие и прижатые к голове.

В мороз уши у нее серебряные сережки

в виде сердечек.

Волосы у нее темные и волнистые, ровно

подстриженные. Длиной - чуть ниже плеч.

На лбу у нее ровная челка.

Ее внешность кажется мне приятной

Моя Мама очень красивая,  
Ей 58 лет, но все говорит  
это она выглядит гораздо  
молодее. Она невысокого  
роста. Походка у моей  
мамы быстра энергичная,  
а движения пожатые.

Волосы у нее прямые, глаза  
у нее светло-карие.

Так же у моей мамы  
густые и пушистые  
ресницы. и аккуратно  
окрашенные губы говорит  
какая она решительная  
и добрая.