

## Индивидуализация в работе с детьми-билингвами

dovosp.ru  
«Дошкольное воспитание»

Л. Давидович,

Н. Микляева,

кандидаты педагогических наук, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва; 461119@mail.ru

Окончание. Начало см.: Дошкольное воспитание. 2020. № 4.

**В** первой части статьи были раскрыты характеристики билингвизма и современные подходы к образованию детей-билингвов. Особое внимание уделено описанию модели индивидуализации образования в билингвальных группах ДОО. Читатели познакомились с целевым, содержательным и технологическим компонентами модели. Учитывая основные типы затруднений детей-билингвов, в технологическом компоненте было выделено шесть групп приемов, две из которых (приемы формирования мотивации общения с взрослыми; приемы формирования и дифференциации языковой установки) подробно описаны с методическими и практическими рекомендациями по их применению.

Предлагаем вам ознакомиться:

- с другими приемами;
- с процессом мониторинга уровня языковой адаптации и развития языковой способности детей-билингвов в рамках результативно-оценочного компонента билингвальной модели образования.

### Приемы переноса языковой установки на ситуации коммуникативного взаимодействия с другими детьми

Предыдущая группа приемов (формирование и дифференциация языковой установки) ориентировала ребенка на общение с взрослыми. В последующем ориентировка на партнера по взаимодействию переносится на сверстника. Работа проводилась в рамках двух форм организации.

**Индивидуальные занятия** проводятся с парами детей: один принадлежит к «сильной» подгруппе по уровню развития речи, а другой – к «слабой». Обычно ребенок-билингв, занимающий лидирующую позицию, более связно и четко выражает свои намерения, мысли, желания, когда находится в роли «маленького воспитателя» или «учителя». Ребенок с нарушением языковой адаптации тянется за лучше говорящим сверстником [2].

**Подгрупповые занятия** (от 3 человек) организуются на материале игр, требующих *взаимозависимости действий*, т.е. окончательный положительный результат своих усилий дети получают в процессе согласованных действий и умения договориться друг с другом («Соберите вместе один домик», «Оденьте вместе одну куклу»). Высказывания, обращенные к взрослому, педагог «переадресовывает» сверстнику ребенка («Попроси», «Узнай», «Спроси» и др.). При этом воспитатели специально создают проблемные ситуации, в которых ребенок вынужден обращаться за помощью к ровеснику (не хватило пластилина; забыл, куда поставил машинку; не получается надеть шапку). Тогда дети обращают внимание не на изолированное слово в инструкции взрослого, а на фразу-образец; переходят с ситуативной ориентировки на ориентировку по подражанию и по образцу. Формирование такой ориентировки осуществляется на материале всех типов коммуникативных конструкций: сообщение, вопрос, побуждение, отрицание. Как следствие, дети-билингвы начинают замечать, запоминать и употреблять наиболее распространенные слова (соответствующие теме коммуникации).

## Приемы формирования ориентировочных действий в языке

**Ориентировка на рему** (часть высказывания – новая и неизвестная получателю) появляется, если использовать следующие приемы:

- рема, выраженная словом, не соответствует смыслу наглядно воспринимаемой ситуации: «Я прыгаю?» (педагог сидит), «Мы сидим?» (дети и взрослый стоят), «Ты – ложка?» (указательный жест на ребенка);
- педагог в опережающей речи фиксирует внимание воспитанника на грамматическом вопросе, который связывает настоящее высказывание взрослого и предстоящее высказывание ребенка: «О! Что? Мяч. Ой-ой! Какой? Большой! *Em-em!* Скачет! Ак-ак! Как? Быстро!». При этом акцент делается на предложно-падежные окончания слов. Они выносятся как отдельные единицы, стоящие перед нужным словом. Благодаря этому ребенок-«омофон» замечает изменения в слове, начинает прислушиваться к появляющемуся ритму фразы.

**Переход ориентировочных действий в речевом материале от образца к аналогии.** Сначала формируются комплексные фонетико-синтаксические аналогии, как в вышеприведенном примере, затем – фонетико-лексические и лексико-грамматические.

Так у детей появляются и закрепляются в речи следующие конструкции:

- «это + существительное» («Это – яблоко», «Это – машинка» и др.);
- «там, тут + существительное» («Там – машинка, тут – кубики»);

- «существительное + существительное» (отношения часть–целое: «Колесо от машинки», «Хвост лисы» и др.);
- «существительное + глагол» («Кукла спит», «Кошка прыгает»);
- «существительное + прилагательное» («Кубик – маленький, башня – большая»).

**Дополнение детьми предложений педагога словами, принадлежащими к одной части речи.** Дети-билингвы используют обозначенные выше конструкции как неразрывный, взаимосвязанный каркас, не замечая свойственной русскому языку гибкости. Над этим необходимо работать. Предложенный прием используется в процессе разыгрывания воображаемых ситуаций в играх; составления рассказов с помощью фланелеграфа (магнитной доски) и передвижных картинок; комментированного рисования взрослым сюжетов и ситуаций из жизни воспитанников группы и их семей. Кроме того, на материале таких занятий закрепляются связи слов в предложении, делается акцент на их широте и разнообразии.

Особое внимание детей педагог обращает на то, что *одно и то же слово может относиться:*

- к разным предметам и объектам («Папа идет, мама идет, кошка идет»; «Мне жарко, папе жарко, тебе жарко»);
- к разным действиям («Папа смотрит, папа читает, папа гуляет»);
- к разным признакам («Яблоко кислое, яблоко сладкое»; «Яблоко красное, яблоко зеленое»).

Предложенные приемы хорошо вписываются в дидактические игры типа «Лото», «Парные картинки» и т.п.

Формирование ориентировочных действий в языке способствует постепенному освоению дифференциации между словами разных грамматических категорий.

## **Формирование аналогий сопоставления и противопоставления**

### **Аналогия сопоставления**

Процесс формирования осуществляется на уровне предложения и текста с использованием следующих приемов [1]:

- добавление слова к предложению: «Оля съела..., еще..., еще...», «Кошка сидит на..., а может сидеть на... » и др.;
- продолжение начатого взрослым предложения: «По реке...»; «На дереве...»; «В магазине...» и др.;
- вставление слова в рассказ, «разыгрываемый» на фланелеграфе, с помощью наводящих вопросов педагога: «Жила-была (крепим картинку) кто? У нее был (крепим картинку) кто? Сын играл (крепим картинку) с чем? Еще у мамы была (крепим картинку) кто? Дочка играла (крепим картинку) с чем?» и т.д.;
- отгадывание загадок-описаний.

### **Аналогия противопоставления**

Вводится ориентировка на смысловую «правильность» образца, не соответствующего смыслу ситуации. Например, педагог (логопед) говорит ребенку: «Я сплю!

Правильно?». У ребенка активизируется смысловая установка, и он отвечает: «Нет! Сидись!». Тогда взрослый использует его конструкцию и продолжает: «Да. Я сижу на шкафу» и т.д.

С одной стороны, в подобных ситуациях распространение предложения отвечает смыслу коммуникации, с другой – внимание ребенка удерживается на изменяющихся (противопоставленных) элементах конструкции.

## Приемы развития чувства языка в практике речевого опыта

В дальнейшем распространение предложения приобретает характер разговора «по очереди»: дети говорят в микрофон или по игрушечному телефону, передают друг другу клубок ниток или бросают мячик (подбирая слова от имени «Васи-ка-призули», «непослушного мальчика» и т.д.). Появляется элемент соревновательности. При этом вводятся **упражнения на развитие чувства языка** [1, 2].

- Внимание к числу существительных и местоимений: «Он приехал или Они приехал? Как правильно сказать?».
- Внимание к роду существительных: «Девочка упал или упала?», «Мальчик сел или села?».
- Внимание к одушевленности или неодушевленности объектов, возможностям их субъектности: «Мяч – что делает? – лежит. Кто его положил? Мальчик».
- Группировка падежных окончаний существительных и прилагательных: «В магазине я куплю что? У-у: вазу, тарелку, ложку, нож. Что лишнее? не буду покупать? Нож»; «Я взял – какую? – ую: большую, новую, стеклянную, пустую – вазу. Поставлю в нее цветы».
- Группировка склонений глаголов: «Ла-ла! Я гуляла, прыгала, играла, бега..., приш..., куша..., спа...».
- Контроль правильности высказываний: «Я вчера пойду гулять. Исправь», «Девочка играет завтра в мяч. Исправь».

Одновременно вводятся **упражнения на противопоставление** – на «выделение лишнего», определение не подходящей для заданной группы закономерности, исключения. Это позволяет ребенку-билингву отрабатывать умения:

- взглянуть на ситуацию чужими глазами;
- участвовать в споре, пользуясь усвоенными средствами общения на неродном языке.

Данная группа приемов носит пропедевтический характер для формирования умения осуществлять эмоциональную и интеллектуальную децентрацию. На этом этапе основными формами билингвального образования становятся межгрупповые игровые, исследовательские и творческие проекты, кросс-культурные гостиные и литературно-театральные салоны [2].

## Результативно-оценочный компонент

Данный компонент модели индивидуализации образования предполагает оценку уровня языковой адаптации и развития языковой способности детей-би-

лингвов. Уровни определяются в процессе мониторинга, который включает в себя три этапа: начальный, промежуточный и итоговый.

Выявить состояние языковой адаптации воспитанников можно посредством метода экспертных оценок [2]. Педагоги и родители обобщают впечатления и свой опыт наблюдений за речевым и коммуникативным поведением детей, совместной деятельности с дошкольниками. Используется 12 критериев. Они связаны с оценкой степени активности ребенка в освоении языка, сформированности мотивации к общению с использованием языка, наличия языковой установки, выраженности компонентов языковой способности и умения обобщать речевой и коммуникативный опыт, развития чувства языка.

Каждый критерий оценивается отдельно педагогами и родителями по трехбалльной системе:

1 балл – затруднения в проявлении признаков, низкий уровень выраженности критерия как совокупности параметров (признаков) в общении с детьми;

2 балла – проблемы в проявлении некоторых признаков, средний уровень выраженности критерия в общении и совместной деятельности с ребенком;

3 балла – достаточно высокий уровень выраженности критерия в поведении и совместной деятельности с ребенком.

Полученные данные сводятся в единую таблицу.

Таблица

### Оценка уровня языковой адаптации ребенка

№ п/п	Критерии оценки	Оценка (от 1 до 3 баллов)	
		родителем	педагогом

#### Критерии оценки

1. Генетические предпосылки, общий тип нервной системы и темперамент, выступающие как факторы, обеспечивающие легкость изучения и освоения иностранного языка.

2. Наличие положительной установки, интерес к жизни и культуре разных стран как проявление активного интереса к миру, а также коммуникабельность личности, т.е. желание и умение вступать в общение с другими людьми и способность легко адаптироваться к различным ситуациям общения.

3. Речевой слух, предполагающий чуткость к фонетической, ритмической и интонационной сторонам речи на иностранном языке.

4. Языковая память, позволяющая быстро пополнять словарный запас, овладевать новыми формами и грамматическими конструкциями, переводить слова из пассивного в активный словарь.

5. Эмоционально-образное восприятие языка, включающее в себя субъективную оценку слова, ощущение «вкуса», своеобразия данного языка, его красоты; обеспечивающее связь слова и понятия.

6. Быстрота и легкость образования функционально-лингвистических обобщений.

7. Имитационные речевые способности к иностранному языку на фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях.

8. Лексическое чутье, позволяющее связывать значение слова и его форму, проводить параллели с другими языками, чувствовать значение отдельных словообразующих суффиксов и приставок, определять оттенки значений при выборе необходимого слова из синонимического ряда и т.п.

9. Грамматическое (конструктивное) чутье, дающее возможность создавать стройное целое из разрозненных элементов, чувствовать общность грамматических конструкций, вычленять грамматический стержень, определять способы формообразования и согласования слов в предложении.

10. Изменение соотношения единиц в паре «глаголы–существительные» как маркер изменений речевой активности детей в период социальной адаптации.

11. Функционально-стилистическое восприятие языка, предполагающее различение его стилевых пластов и умение оценить с этой точки зрения конкретную речевую ситуацию.

12. Способность к быстрому овладению новым психолингвистическим углом зрения на предметы объективного мира при переходе от одного языка к другому.

Сопоставительный анализ экспертных оценок позволяет определить сильные и слабые стороны ребенка-билингва; выделить приоритетные направления его речевого развития; уточнить, конкретизировать индивидуальные интересы и предпочтения и пр. На основе полученных данных проводится отбор методов и приемов работы с ребенком, выстраивается его индивидуальный образовательный маршрут.

## Источники

1. Дети-билингвы в детском саду: Метод. пособие / Под ред. Н.В. Микляевой. М., 2011.
2. Родительская академия: давайте говорить по-русски: Метод. пособие для родителей и педагогов для работы с детьми-билингвами / Под ред. Л.Р. Давидович, Н.В. Микляевой. М., 2008.

## Individualization in working with bilingual children

L. Davidovich, N. Miklyaeva

**Abstract.** The article reveals an approach to individualizing the education of bilingual children. The article describes a model of individualization that includes the goal, content, technologies, and evaluation of the results of bilingual education in the preschool group.

**Keywords:** individualization of education, model of individualization, team of specialists, bilingual groups, bilingual children, individual differences, language adaptation, development of language ability.

