

Все перечисленное говорит о необходимости создания технологических цепочек индивидуализации процесса социальной адаптации дошкольников с нарушениями речи, разработки алгоритма учета структурных составляющих индивидуальных особенностей в работе по формированию социальных эмоций у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Выводы.

В процессе исследования было выявлено, что проблема индивидуализации процесса изучения и формирования социальных эмоций у детей является актуальной для современной педагогики, психологии, дефектологии и привлекает внимание многих специалистов.

Необходимость преодоления несоответствия между образовательными стандартами и реальными возможностями ребенка объясняет особое внимание педагогов к проблеме индивидуализации обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями.

Определение и реализация содержания деятельности по формированию социальных эмоций в рамках социально-нравственного и субъектно-деятельностного направлений предполагает создание психолого-педагогических, организационно-педагогических и содержательно-педагогических условий. Разработка и совершенствование алгоритма учета структурных составляющих индивидуальных особенностей в работе по формированию социальных эмоций у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, обозначение содержательного

компонента перечисленных направлений и условий станут предметом дальнейших исследований проблемы успешной социализации дошкольников.

Литература

1. Браткова, М. В. Пример индивидуальной программы воспитания и обучения дошкольника с умственной недостаточностью / М. В. Браткова, А. В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – №5. – С. 55–60.
2. Виноградова, М. А. Проектирование образовательных программ по направлениям педагогического образования в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ / М. А. Виноградова, О. А. Денисова, Н. В. Иванова, О. Л. Леханова. – Череповец, 2012.
3. Захарова, Т. В. Алгоритм проектирования образовательных программ и индивидуальных маршрутов формирования социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / Т. В. Захарова, А. А. Моисеева // Материалы за 9-а международна научна практична конференция, «Динамиката на съвременната наука». Т. 6: Педагогически науки. – София, 2013. – С. 90–97.
4. Разенкова, Ю. А. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития. Вып. 47 / Ю. А. Разенкова, Н. А. Александрова, В. Р. Баенская. – М., 2012.
5. Соловьева, С. В. Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / С. В. Соловьева. – Екатеринбург, 2011.
6. Шмелькова, Л. В. Педагогические условия реализации механизма индивидуализации обучения: дис ... канд. пед. наук / Л. В. Шмелькова. – Челябинск, 1991.

УДК 37.01

Н. В. Иванова, Е. В. Яковлева
Череповецкий государственный университет,

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье обосновывается актуальность формирования социальной компетенции у будущих педагогов. Раскрывается сущность и выделяются компоненты социальной компетенции педагога дошкольного и начального образования. Определяется теоретическая основа и закономерности формирования социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных учреждений.

Социальная компетенция, вариативное социокультурное пространство образовательной организации, закономерности формирования социальной компетенции.

The article explains the urgency of forming the social competence of future teachers. The paper reveals the essence and highlights the components of the social competence of the teacher of preschool and primary education. The authors determined theoretical basis and laws of formation of social competence of future teachers for professional work in the conditions of variable social and cultural space of educational institutions.

Social competence, variability sociocultural space educational organization, patterns of formation of social competence.

Введение.

Одной из основных проблем, стоящих перед педагогикой сегодня, является поиск новых подходов к

образованию в контексте социокультурной ситуации. Происходящие в России социально-политические, социально-экономические перемены усложнили

функционирование основных социальных институтов общества, в том числе, и системы дошкольного и начального образования.

Начатый в 90-х гг. XX века процесс реформирования образования в силу ряда объективных обстоятельств не привел к эффективной реализации присутствующих институту образования социальных функций. В первую очередь это относится к его социокультурным функциям – трансляции, распространению культуры и социализации молодого поколения. Причинами этого являются: переходное, неустойчивое состояние общества, социально-экономический кризис, а так же наблюдаемый «конфликт ценностей» и «социальный раскол общества».

Такая ситуация отрицательно влияет на процесс воспитания и образования молодого поколения. Сегодня процесс социализации детей и подростков происходит преимущественно стихийно. Снизилось позитивное воздействие таких социальных институтов, как семья, школа, общественные организации. В настоящее время нередко в образовательных организациях даются противоречивые представления об окружающем мире. Существует немалый «разнобой» во мнениях и подходах педагогов.

Поэтому одним из запросов общества к системе образования является переосмысление задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании. Воспитанию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества. Разработанная Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) является методологической основой создания и реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования.

Кроме того, в теории и практике современного начального и дошкольного образования проблемы социального развития и воспитания детей приобретают особую актуальность в связи с введением ФГОС начального общего образования и ФГОС дошкольного образования, ориентированных на отражение общечеловеческих ценностей.

Современная образовательная организация (детский сад, школа) как социальный институт должна стать тем социокультурным пространством, в котором ребенок не только приобретает знания, но и опыт жизни и опыт взаимодействия с другими людьми и миром в целом. Эти процессы никогда не могут быть принципиально стандартизированы, соответственно, задается и реализуется множество образовательных моделей организации жизнедеятельности детей в этом пространстве. В настоящее время каждое образовательное учреждение стремится к тому, чтобы иметь «свое лицо», поскольку существует социальный заказ на образование как социокультурную систему, в которой ребенок выстраивает отношения с миром, друг с другом через систему ценностей, принятых в конкретном регионе, конкретном учебном заведении [3]. Этот факт приобретает огромное значение, во-первых, как утверждение обусловленности развития личности социально-культурными тенденциями функционирования кон-

кретного образовательного пространства современного образовательного учреждения. Во-вторых, он актуализирует значение переструктурирования стратегий образования, определяя новые задачи и направления развития современной образовательной организации. В этом смысле решение проблемы анализа социокультурных образовательных пространств, организуемых в образовательных учреждениях, является своевременным и значимым не только для образования России в целом, но и для конкретной организации в частности [2].

Однако эмпирический анализ результатов деятельности муниципальных дошкольных учреждений и начальных общеобразовательных школ свидетельствует о том, что процесс развития и формирования адаптивных свойств личности, социальных качеств личности не приведен в систему и недостаточно управляем со стороны педагогов, хотя именно они занимают ключевую позицию в образовательном процессе: от их квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит решение многих проблем. Нередко из-за недооценки этого тормозится процесс социализации детей. Современный педагог должен овладеть не только теорией и методиками развития личности обучающихся и воспитанников, обладать определенной аналитико-диагностической культурой, способностью проектировать достижения детей (как образовательные, так и личностные), но и стать посредником между ребенком и социокультурным пространством, «переводчиком» с языков культуры на языки индивидуального восприятия, проводником в лабиринтах человеческого мышления и ценностей. Социализация предполагает предоставление детям пространства для свободного выбора действий, оценок, отношений и обеспечение чувства защищенности, что во многом определяется личностью сотрудничающего с ним взрослого.

Поэтому в современных условиях возрастания в обществе роли общечеловеческих ценностей, активизации культуросозидающей функции образовательных учреждений усиливается роль и значение педагога-воспитателя, носителя культурных традиций, профессионала, обеспечивающего не просто трансляцию готовых знаний, необходимых растущему ребенку, но и развивающего индивидуальность в каждом ученике, направляющего духовно-нравственное становление личности ребенка.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012 г.), в Профессиональном стандарте педагога (2013 г.) подчеркивается необходимость реализации педагогами воспитательной функции, которые становятся важнейшей в структуре его профессиональной деятельности. Следовательно, социальная компетентность педагога, являясь одним из компонентов педагогической деятельности, приобретает новое значение в современных условиях. Для работы в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций необходим педагог, способный реализовывать воспитательную и социализирующую функции педагогической деятельности на высоком уровне, умеющий выявлять и устранять причины, порождающие личностные про-

блемы ребенка, осуществлять профилактику различного рода отклонений в его поведении и развитии, оптимизировать его отношения с социумом.

В этой связи актуализируется необходимость выделения социальной компетенции для осуществления профессиональной деятельности педагогов в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций и повышение уровня подготовки будущих педагогов на этапе высшего профессионального образования к выполнению соответствующих функций на основе обращения к отечественным педагогическим ценностям, национально-культурным традициям, к установлению равновесных отношений с собой и социальной реальностью.

Формирование социальной компетенции у студентов в учебном процессе вуза соотносится, с одной стороны, с глобальной целью образовательной системы – развитием личности обучающегося, его интеллектуальных, эмоционально-волевых и таких личностных качеств, как целенаправленность, ответственность, гуманность, толерантность, гражданственность и др. С другой стороны, для будущего педагога имеет принципиальное значение умение формировать социальную компетенцию у своих учеников и воспитанников.

Вместе с тем в ФГОС ВПО, являющимися основой профессионального образования будущих педагогов, социальная компетенция педагогов четко не выделяется и подготовка к выполнению соответствующих функций не определяется как одна из целей обучения данных специалистов.

Основная часть.

В педагогике высшей школы в последние годы большое внимание уделяется культурологическим основам педагогического образования, его принципам, содержанию, технологиям (С. И. Архангельский, А. А. Вербицкий, В. П. Зинченко, Н. В. Кузьмина, В. С. Леднев, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий и др.). В психолого-педагогической науке содержится значительное количество исследований, касающихся феноменологии педагогического труда (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, А. А. Орлов, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская и др.). Успешно разрабатывается концепция профессионально-личностного развития педагога в условиях вузовской подготовки. Делается попытка рассмотрения профессионального становления учителя в контексте его личностного развития (Е. А. Климов, Л. М. Митина, А. А. Реан и др.). Различные аспекты субъектности в профессиональной деятельности раскрываются в работах Е. Н. Волковой, В. В. Горшковой, И. А. Зимней, И. Б. Котовой, Е. В. Яковлевой и др.

Общеметодологические и теоретические проблемы профессиональной подготовки кадров освещаются в работах В. А. Болотова, Н. В. Бордовской, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, В. А. Сластенина и др.

В зарубежной науке в русле проблемы реформирования высшего педагогического образования, под-

готовки современного педагога за последнее десятилетие так же выполнены исследования, результаты которых отражены в ряде публикаций: Бродфуда П. М. «Исследования в области подготовки учителей: Сравнительная методология.» (Broadfoot P. M. "Research on Teachers: Towards Comparative Methodology"), Бучбергера Ф. «Подготовка учителей в Европе – различия и единообразие» (Buchberger F. "Teacher Education in Europe – Diversity versus uniformity"), Кремер-Хайона Л., Фесслера Р. «Профессия учителя; перспективы развития» (Kremer-Hayon L, Fessler R. "Teacher Profession Development; A Multiple Perspective Approach"), Штифеля Р. «Развитие личностных качеств как основа подготовки учителей» (Stiefel R. "Persönlichkeitsbildung als Grundanliegen in der Lehrerbildung"), Форбека М. «Европейское измерение в области образования.» (Verbek M. "Die Europäische Dimension im Schulwesen"), Пуховской Л. П. «Профессиональная подготовка учителей в Западной Европе: сходства и различия» (Л. П. Пуховська «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності»), А. Робера «Французские учителя и пути освоения профессии» (Andre Robert "Les enseignants Français et les enjeux de la professionnalisation").

В работах отечественных ученых обоснованы подходы к подготовке педагогических кадров в вузе – *компетентностный* (В. А. Болотов, С. М. Годник, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.), *личностно-ориентированный* (Н. М. Борытко, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.), *системный* (В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, Г. П. Щедровицкий и др.) и *деятельностный* (Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, Г. И. Щукина и др.) и др.

Присоединение России к Болонскому соглашению и ориентация на включение системы высшего профессионального образования в интеграционные процессы в значительной степени обусловили активное внедрение компетентностного подхода, что нашло свое отражение в ФГОС ВПО по педагогическому образованию.

В российской педагогике содержательное наполнение термина «компетенция» до сих пор трактуется неоднозначно. В профессиональном образовании наиболее разработанным является подход школы Э. Ф. Зеера: компетенция – круг каких-либо полномочий, прав; соответствие лица занимаемому месту; способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями [1].

Особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества придается ключевым компетенциям, которые рассматриваются как базовые, универсальные. В научной литературе существует несколько подходов к их классификации. Для ключевых компетенций характерны такие свойства, как многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность. Сформированность ключевых компетенций позволяет создать человеку некий особый ресурс для достижения высокого уровня компетентности в любом виде дея-

тельности. Среди ключевых компетенций особое место отводится социальной, как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству социальной адаптивности и мобильности.

Понятие «социальная компетенция» было впервые введено в науку Дж. Равеном в 70-е гг. XX в. Однако в связи с содержательным многообразием общеприемлемое определение социальной компетенции до сих пор еще не закрепились. Если обобщить многочисленные подходы к исследованию данного понятия, то оно отражает способности человека эффективно взаимодействовать со своим окружением, организовывать свои контакты с другими людьми. Социальная компетенция является интегративной характеристикой и включает в себя широкий круг умений.

Любой педагог работает с людьми, включается в систему социальных отношений, и чем качественнее он будет подготовлен к этому, тем успешнее будет его профессиональная деятельность. Таким образом, социальная компетенция становится одним из важнейших условий профессионализма педагога, и является комплексной характеристикой, отражающей уровень развития у него социально-коммуникативных способностей, обеспечивающих самостоятельность в профессиональной деятельности.

Мы определяем социальную компетенцию педагога дошкольного и начального образования как совокупность педагогических и психологических знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для эффективной организации и поддержки взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса.

Исходя из данного понимания социальной компетенции будущего педагога, выделим ее структурные компоненты:

- мотивационный – подразумевает наличие потребности во взаимодействии и общении с участниками педагогического процесса, позитивной установки на собеседника, интерес к освоению эффективных способов общения, настойчивость в преодолении затруднений при решении задач, связанных с организацией взаимодействия, четкое понимание не только своих потребностей, желаний, интересов в процессе общения, но и потребностей, интересов других участников взаимодействия;

- когнитивный – представляет собой совокупность знаний о средствах, способах, закономерностях, правилах и нормах общения; об особенностях и стилях взаимодействия на деловых и личностных уровнях отношений, о системе правил регуляции совместных действий, групповой динамике, ролях, позициях, которые занимают участники взаимодействия, об особенностях коммуникативного поведения в процессе взаимодействия;

- технологический (операциональный) компонент включает в себя совокупность коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений [4]–[6].

Определение методологии процесса формирования у будущих педагогов социальной компетенции для профессиональной деятельности в условиях ва-

риативного социокультурного пространства образовательных организаций (детский сад, начальная общеобразовательная школа) связано с разрешением ряда противоречий на разных уровнях:

- общественно-государственном – между объективной потребностью в расширении и совершенствовании использования посреднических процедур для урегулирования социальных конфликтов и развития социального партнерства в российском обществе и недостаточной ориентацией системы отечественного образования на подготовку квалифицированных педагогов в социально-образовательной сфере;

- региональном – между требованиями объективно существующей социокультурной ситуации в регионе к развитию образовательных систем и возможностями локального образовательного пространства следовать задачам этого развития, из-за недостаточного учета вариативных характеристик этого пространства и социокультурной ситуации, влияющей на развитие образовательных систем;

- социально-педагогическом – между необходимостью в социально-педагогической поддержке и сопровождении личности ребенка в процессе социализации и недостаточной ориентацией системы подготовки педагогов на обеспечение комплексного характера социальной помощи с учетом негативных факторов, имеющихся в социокультурном пространстве современной образовательной организации;

- научно-теоретическом – между потребностью в целостном теоретическом обосновании системы (модели) формирования у будущих педагогов социальных компетенций для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций и фрагментарным характером теоретических разработок в данной области;

- научно-методическом – между необходимостью формирования у будущих педагогов социальных компетенций для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций (к работе с детьми разных возрастов, состояния здоровья, выходцев из разных социальных слоев и др.) и неразработанностью соответствующей педагогической технологии;

- практическом – между социальными ожиданиями высоких результатов профессиональной деятельности педагога, выполнения им культурной, воспитательной, социализирующей функций и его реальным отношением к своей работе, узкой направленностью его профессиональных установок;

- между провозглашенным на уровне государственной образовательной политики приоритетностью воспитания и социализации детей (в последних документах в области образования) и существующей образовательной практикой в системе базового педагогического образования.

Данные противоречия современного этапа развития педагогического образования и практики обуславливают необходимость осмысления взаимосвязи и взаимодополняемости системного (общенаучный

уровень методологии), культурологического и компетентностного подходов (конкретно-научный уровень методологии) как методологической основы формирования у будущих педагогов социальной компетенции для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций.

В качестве закономерностей, раскрывающих сущность данного процесса, мы выделяем:

1. Закономерность обусловленности – учитывает причинно-следственные связи формирования социальной компетенции у будущего педагога для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций с факторами, оказывающими на них непосредственное влияние:

- детерминированность степени активности процесса формирования социальной компетенции у будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций социально-экономическими условиями жизни общества: чем противоречивее эти условия, тем выше активность;

- обусловленность вариативного компонента содержания социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций актуальными и потенциальными возможностями студентов;

- взаимосвязь вариативного компонента содержания формирования социальной компетенции у будущих педагогов и особенностей современного социокультурного пространства образовательных организаций;

- обусловленность результативности формирования социальной компетенции у будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций неравномерностью духовного развития личности: неравномерность духовного развития личности студента приводит к отсутствию видимых результатов формирования готовности в отдельные периоды.

2. Закономерность эффективности определяет факторы, которые влияют на получение максимально возможного результата в формировании социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций при снижении затрат:

- зависимость продуктивности формирования социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций от целесообразной реализации психологических и педагогических механизмов, лежащих в основе образования;

- детерминированность результатов исследуемого процесса типом духовно-нравственных ценностей, выбранных педагогами, высшим учебным заведением, системой образования в целом в качестве основы

для целей профессионального воспитания будущего учителя.

На основе выявленных закономерностей должен моделироваться процесс формирования социальной компетенции у будущих педагогов для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных учреждений как целостная педагогическая система, позволяющая проектировать и реализовывать согласованные, взаимосвязанные образовательные программы психолого-педагогических дисциплин, дисциплин по выбору, педагогической практики.

Выводы.

Таким образом, в педагогической науке проведено достаточно обширное количество исследований по разным аспектам педагогического образования, в том числе по реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза, накоплен большой теоретический и эмпирический материал, но целостного, основанного на современных подходах представления о системе формирования социальной компетенции будущих учителей и воспитателей в условиях педагогического вуза с учетом современных реалий не разработано.

Социальная компетенция как составляющая подготовки будущего учителя начальных классов и воспитателя детского сада является важной в современных условиях образования, обеспечивает его информированность и подготовленность к взаимодействию со всеми участниками педагогического процесса, позволяет включаться в систему самых разнообразных коммуникативных связей.

В связи с этим назрела необходимость в создании и концептуальном осмыслении модели формирования у будущих педагогов социальной компетенции для профессиональной деятельности в условиях вариативного социокультурного пространства образовательных организаций, которая должна строиться с учетом ряда закономерностей (обусловленности, эффективности) и на основе взаимосвязи и взаимодополняемости системного, культурологического и компетентностного подходов.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М., 2005.
2. Иванова, Н. В. Развитие представлений о среде в педагогической науке / Н. В. Иванова, М. А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 4. – Т. 3. – С. 150–154.
3. Иванова, Н. В. Социальное пространство отношений: педагогические аспекты изучения / Н. В. Иванова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 84–89.
4. Яковлева, Е. В. Использование интерактивных методов обучения в формировании социальной компетенции у будущих учителей начальных классов / Е. В. Яковлева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №7(60). – С. 138–143.

5. Яковлева, Е. В. Компоненты социальной компетенции будущего учителя начальных классов / Е. В. Яковлева // Naukowa mys'l informacyjnej powieki – 2012: Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Vol. 11: Pedagogiczne nauki.: Przemysł. Nauka i studia. – 2012. – S. 89–92.

6. Яковлева, Е. В. Сущность социальной компетенции и условия ее формирования у будущих учителей начальных классов в вузе / Е. В. Яковлева // Череповецкие научные чтения – 2012: Материалы Всероссийской научно-практ. конференции: в 3-х ч. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания / отв. Н. П. Павлова. – Череповец, 2013. – С. 246–248.

УДК 371.927

Е. А. Карпушкина

Пензенский государственный университет

ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ

В статье представлен краткий анализ литературы по проблеме билингвизма. Недостаточный уровень владения русским языком иноязычными школьниками препятствует формированию универсальных учебных действий, лежащих в основе Федерального государственного образовательного стандарта. Дети с билингвизмом зачастую испытывают разного рода и уровня трудности в усвоении русского языка. Проведенное обследование младших школьников с билингвизмом выявило недостатки как в экспрессивной, так и импрессивной речи младших школьников с русским неродным языком, что доказывает необходимость разработки новых путей, методов и методики обучения русскому языку.

Билингвизм, универсальные учебные действия, тематическое планирование, языковые трудности, социальная адаптация.

The paper presents a brief review of the literature on bilingualism. The insufficient level of foreign students' mastering the Russian language prevents the development of universal scholastic activities. The implementation of the Federal State Educational Standard for primary comprehensive education introduces new requirements to the students' level of language development. Bilingual children often have difficulties of various kinds and levels when mastering the Russian language. The performed study of bilingual primary school students has discovered the faults both in expressive and impressive speech of junior students for whom Russian is a non-mother tongue that proves the necessity of developing the new ways, methods and methodologies of teaching Russian.

Bilingualism, universal scholastic activities, thematic planning, language difficulties, social adaptation.

Введение.

Тенденции последнего десятилетия таковы, что увеличивается число семей с русским неродным языком, постоянно проживающих в России, которые предпочитают учить детей родному языку и общаться на нем дома; также в стране возрос поток мигрантов, когда не только дети, но и взрослые не владеют русским языком.

Получение образования независимо от национальности, языка, происхождения, имущественного, социального положения, места жительства и отношения к религии гарантировано законом «Об образовании в Российской Федерации». Следовательно, получение образования в РФ гарантировано и детям, для которых русский язык не является родным, а их число за последнее десятилетие в образовательных учреждениях значительно возросло, что ставит проблему поиска путей и методов их обучения в разряд острых для современной педагогики и методики.

Целью работы является выявление возможностей учащимися с билингвизмом освоить образовательную программу, учитывая их уровень владения русским языком.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы: беседы с учителями и учащимися, обследование состояния речевого развития и неречевых процессов учащихся с билингвизмом. Были обследованы дети, испытывающие труд-

ности в усвоении или использовании русского языка, или недостаточно владеющие им.

Основная часть.

Усвоение второго языка может происходить в детском, подростковом и взрослом возрасте, когда овладение двумя языками происходит одновременно в детстве (до 5–8 лет); тогда говорят о двойном овладении первым языком или об овладении двумя родными или первыми языками, стремясь подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый [4].

Большинство исследователей критическим периодом в овладении вторым языком считают возраст 8–11 лет, после которого снижается вероятность хорошего качества овладения фонетической системой чужого языка, уменьшается вероятность естественного овладения языковыми конструкциями, непосредственность восприятия чужой культуры [4].

Формирование речевых механизмов и их локализация в левом полушарии начинается с первых месяцев жизни и продолжается у нормально развивающегося ребенка до 11–12 лет, после чего, с нейрофизиологической точки зрения, наступает «языковая зрелость». Однако данный возраст исключает наступление социальной зрелости, а поскольку языковое развитие неотделимо от социального, необходимо заключить, что дальнейший социальный рост человека должен сопровождаться и языковым ростом.