

УДК 378:371.13(047)

НАЦИОНАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В.Ф.Габдулхаков, Ж.В.Антонова, А.М.Раф-Ганачевский, Е.А.Сунцова, Р.И.Рассыпнова, Г.Г.Чанышева, О.В.Яшина

Аннотация

В статье приводятся результаты исследования по организации поликультурной подготовки будущих педагогов. Установлено, что между смешением языков кодов (степенью их выраженности) и национальной агрессией (открытой или скрытой) существует зависимость (корреляция). Технология поликультурной подготовки предполагает нейтрализацию у студентов националистических мотивов, формирование поликультурных компетенций, готовность к работе в поликультурной среде.

Ключевые слова: поликультурная подготовка, будущие педагоги, предупреждение национализма и экстремизма.

Abstract

The article presents the results of studies on the organization of multicultural training of future teachers. It is established that there is a relationship (correlation) between the confusion of languages codes (degree of severity) and aggression (overt or covert). The technology of multicultural training involves the neutralization of the students' nationalist motives, the formation of multicultural competence, willingness to work in a multicultural environment.

Keywords: multicultural training, future teachers, the prevention of nationalism and extremism.

Одной из важных задач повышения эффективности подготовки будущих педагогов является формирование профессиональных компетенций в сфере поликультурного образования. В связи с этим следует определить необходимый содержательный минимум образовательных программ, осуществить мониторинг педагогической деятельности выпускников и на этой основе внести коррективы в учебные планы, разработать для реализации этих планов новые педагогические технологии.

Практика показывает, что особые трудности у выпускников педагогических вузов возникают в связи с осуществлением профессиональной деятельности в поликультурной (мультикультурной) среде [3]. В настоящее время сформировалась сложная и противоречивая социокультурная ситуация, она провоцирует у молодежи маргинальность, национальную агрессию, религиозный экстремизм. Противостоять этому может только культура мира, которую надо воспитывать не только (и не столько) в аудиториях вуза, сколько в непосредственной педагогической деятельности, во взаимодействии преподавателя со студентами, студентов с детьми, в первую очередь с детьми, находящимися под влиянием идей национализма и религиозного экстремизма. При этом современные студенты часто сами являются представителями этой среды и навыков противодействия этой среде у них часто нет. К примеру, Варвара Караулова, студентка философского факультета МГУ им. М.В.Ломоносова, оказалась не только не готовой противостоять этой среде, напротив, она сама стала носителем идей ИГИЛ (так называемого Исламского государства Ирака и Леванта) и добровольно отправилась вступать в его ряды. Как сообщают СМИ, после принудительного возвращения домой продолжила общение с экстремистами в социальных сетях

и занималась вербовкой молодых людей (вплоть до заключения её под стражу).

В педагогической практике России традиционно не учитываются две сферы или формы сознания: когнитивное и языковое, "ответственные" за существование двух картин мира. При усвоении второго языка, общении на втором языке происходит интерференция картин мира – как общих, так и языковых [1, 3]. Когнитивное сознание не тождественно языковому, потому что не всё, что имеется в общей картине мира, может быть выражено с помощью языка. В когнитивном сознании имеется большой пласт значений, общих либо для всего человечества, либо для групп культур. Без этого взаимопонимание между разными народами было бы в принципе невозможным. В языковом сознании также есть значения, одинаковые для носителей разных языков. Благодаря этому при освоении материала на втором (неродном – русском) языке возможно калькирование некоторых элементов родного.

Происходит смешение языковых кодов: овладение материалом на втором языке может происходить параллельно, поочередно, последовательно. Например, если дома студент говорит на одном языке, а на занятиях – на другом, или если его родители говорят с ним на разных языках, то двуязычное развитие происходит симультанно (одновременно). Причем студент может сначала вообще не понимать, что с ним говорят на разных языках. Он как бы машинально отвечает на том языке, на котором к нему обращаются.

Многие проблемы одновременного овладения двумя и более языками все еще недостаточно изучены [5, 6, 7-18]. У преподавателей-билингвов, как правило, смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, смешение же кодов студентами-билингвами, напротив, часто интерпретируется как

признак языковой некомпетентности или нравственно-этической невоспитанности.

Смешение кодов может произойти внутри одного высказывания, например, «Бу («это» на татарском языке) лошадь (русский язык)», между высказываниями и даже внутри одного слова («лошадкалар» – образование множественного числа, согласно правилам татарского языка от русского слова «лошадка»). Частота смешения кодов у студентов зависит от многих факторов, а именно, от формы смешения (внутри одного высказывания или между ними), характера смешанных элементов (служебное слово или знаменательное); от степени владения тем или иным языком или от языковых предпочтений собеседника (например, билингвален или монолингвален собеседник). Билингвы также смешивают коды в различных коммуникативных целях, например: для привлечения внимания к своей принадлежности к определенной этнической группе, для демонстрации своей социальной роли и статуса, для установления дистанции или, наоборот, для создания близких межличностных отношений. Эти проявления усилились в связи с ростом религиозности в России, внедрением религиозных учений (в первую очередь христианства и мусульманства) в сферы образования, культуры и государственной службы.

Мы установили, что между смешением языков кодов (степенью их выраженности) и национальной агрессией (открытой или скрытой) существует зависимость (корреляция) [17]. Например, в Казани многие носители татарского языка испытывают комплекс неполноценности, если попадают в русскую среду общения, а носители русского языка испытывают такой комплекс, если попадают в татарскую языковую среду общения. Однако поскольку русский язык – основной государственный язык в России, то многие носители татарского языка, с одной стороны, хотели бы овладеть русским языком в более совершенной форме, с другой стороны, по мере удовлетворения этого желания формируется негативное отношение ко всему русскому и это отношение растёт, если русский язык даётся с трудом или не даётся совсем.

Выдвижение в последние два десятилетия на передний край английского языка как языка бизнеса, успеха и карьерного роста осложнило процесс формирования личности педагога. Ведь формирование личности педагога (да и любого специалиста, просто человека) целиком и полностью обусловлено языком и культурой. Какую личность мы формируем? Патриота Евросоюза или США? Не случайно сейчас практически все учителя на своих уроках ругают Россию (по принципу «критикуем – значит, любим»), восхищаются странами Западной Европы, Центральной и Северной Америки, хвалят тех выпускников, которые сделали свою судьбу в этих странах. СМИ (средства массовой информации) нашей страны эту тенденцию тоже поддерживают: новости в

России начинаются с тревожных мотивов и дальше следует трансляция ужасных трагедий и катастроф. У обычного россиянина формируется тревожное состояние и осознание того, что в России всегда было, есть и будет плохо. Вспомним, что в СССР новости начинались с победоносного аккорда и далее следовали сообщения о выдающихся успехах советских людей в промышленности, сельском хозяйстве, науке, просвещении и т.д. Не случайно Президент России В.В.Путин в своем Послании Федеральному Собранию (3.12.2015 г.) привел высказывание Карамзина «Кто сам себя не уважает – не дожждётся уважения к себе от других». Для сравнения в США СМИ круглосуточно убеждают своих граждан в том, что они живут в самой лучшей стране.

Таким образом, будущий педагог для работы в поликультурной среде и предупреждения в ней национальной агрессивности должен критически воспринимать сложившиеся стереотипы в практике образования (это восхваление других стран и унижение своей родины под лозунгом гражданских ценностей свободы и демократии) и в средствах массовой информации (это практическое зомбирование людей на трагедиях и тревожном ожидании апокалипсиса).

Наблюдения, проведенные нами в 2013 г. в образовательных учреждениях Западной Европы, показали, что педагоги Великобритании, Франции, Германии, Бельгии, Польши не позволяют себе ругать свою страну в присутствии студентов и особенно говорить о ней плохо на занятиях. На провокационные вопросы студентов или посторонних людей они предпочитают не отвечать. Кстати, в Советском Союзе невозможно было себе представить, чтобы учитель школы или преподаватель вуза ругал (т.е., как говорят теперь, критиковал) свою страну. Если же он где-то встречался с критикой Советского Союза, то не оставлял это без внимания, напротив, опровергал, независимо от того, кто он по национальности: русский или украинец, грузин или чеченец, татарин или удмурт, латыш или эстонец.

На Западе люди со смешением языковых кодов (или, как говорят в России, многоязычные) вызывают не восхищение (как у нас), а настороженность: они ассоциируются не с благополучием, а с социальной напряженностью, с потенциальной угрозой для благополучия коренных жителей. Потенциальную угрозу жители Западной Европы чувствуют не только от беженцев из Северной Африки, но и от выходцев из Восточной Европы (России, Украины, Польши, Черногории и др.). Получается, что для Запада чем больше человек знает языков, тем труднее его назвать адекватной личностью: он скорее субъект мультикультурализма, интересный для психологии, этнологии, культурологии, девентологии, криминологии и т.д.

В России, напротив, отношение к многоязычию традиционно положительное. Более того, молодые люди в возрасте от 17 до 20 лет среди самых важ-

ных языков для себя называют не русский, а английский (92% опрошенных), при выборе иностранного языка, которым они хотели бы овладеть, называется тоже английский (97% опрошенных). Большая часть нашей молодежи не отказалась бы жить и работать в Англии или США. Англичане же в своих предпочтениях крайне редко называют русский язык, в основном они выбирают либо испанский, либо французский, греческий или латинский. Поэтому говорить о патриотизме в России надо с учётом этих реалий.

Наша молодежь подвержена влиянию СМИ и Интернета больше, чем педагогическому воздействию. Поэтому у неё наблюдается рост не только религиозности, латентно выраженной национальной агрессии, но и ценностного отношения к ВИЧ-инфицированным, к нетрадиционным однополым парам, к методам инклюзивного образования и т.д., т.е. формируется желание соответствовать тому образу, который привлекает внимание общественности.

В процессе исследования мы установили также, что существует зависимость целей и задач подготовки студентов к работе в поликультурной среде от идеологии и политики государства в области образования и культуры, в особенности от пенитенциарной политики государства; от влияния СМИ и социальных сетей на общественное сознание людей и политику государства, зависимость психолого-педагогической и правовой подготовки студентов от общего состояния нормативно-правовой базы образования в России; зависимость содержания процесса психолого-педагогической подготовки будущих педагогов от требований ФГОС и квалификационных требований, предъявляемых к профессиональной подготовке будущего педагога; зависимость функционирования элементов системы психолого-педагогической подготовки от характера взаимоотношений преподавателей и студентов.

Результаты исследований [7, 8, 9-18] позволяют сделать выводы о том, что поликультурная подготовка должна учитывать ряд дидактических принципов: 1) системности; 2) междисциплинарности; 3) адекватности; 4) поликультурности. В состав теоретической модели подготовки будущих педагогов к работе в поликультурной среде должны входить три основных блока: целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный. Эффективность функционирования модели процесса подготовки студентов к работе в поликультурной среде определяется: 1) организацией единого образовательного пространства путем интеграции учебной и воспитательной деятельности, пронизанной идеей подготовки студентов к работе в поликультурной среде; 2) развитием положительной мотивации, направленной на осознание студентами необходимости работы с агрессивными подростками как личностного образования; 3) организацией педагогического процесса с учетом собственной истории жизни студента, сформированных ценностных ориентаций,

которые оказывают определяющее влияние на процесс приобщения будущего педагога к воспитанию у детей установок на преодоление идей национализма и религиозного экстремизма; 4) применением в образовательном процессе современных методов, форм, технологий, эффективно способствующих формированию готовности будущего педагога к воспитанию у подопечных конфликтологической культуры; 5) субъект-субъектными отношениями в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – воспитанник (ребенок)»; 6) межкультурным диалогом среди студентов педагогического вуза и толерантностью в отношениях между детьми в образовательном учреждении, детской организации.

В ходе апробации модели поликультурной подготовки в Институте психологии и образования Казанского федерального университета и Казанского государственного юридического института МВД России (2014-2015 гг.) было установлено, что:

1. Технология (модель) подготовки студентов к работе в поликультурной среде должна предполагать предварительный этап, формирующий этап, итоговый этап. На всех этапах реализации технологии межкультурный диалог и двуязычие осуществлялись на основе транспозиции и преодоления интерференции (Gabdulchakov, 2015). Оценочно-результативный блок в этой технологии представлял собой критериально-оценочную систему мониторинга результатов процесса формирования. Сама подготовка студентов включала общетеоретическую подготовку, предполагала применение активных методов обучения, организацию проектной деятельности, включение студентов в различные организационные формы самообразовательной и опытно-практической деятельности.

2. Опыт апробации педагогической технологии в условиях детских организаций разного вида (г. Казань, 2015 г.) позволил существенно снизить уровень латентно выраженной национальной агрессии и повысить уровень нравственной культуры воспитанников. Существенный результат исследования – это языковая личность ребёнка, личность, обладающая национальным самосознанием, приобщенная к общечеловеческим ценностям и ценностям русской национальной культуры; личность, хорошо владеющая двумя языками; личность, воспринимающая вторую культуру не как чужую (или чуждую), а как свою собственную; личность, способная не только думать на втором языке, но и создавать свои курсы (тексты – стихотворения, рассказы и т.д.).

В процессе выявления и обоснования основных тенденций повышения эффективности процесса подготовки студентов к работе в поликультурной среде было доказано, что практическая направленность подготовки предполагает расширение сферы социокультурной деятельности воспитанников, углубление национально-культурной специфики вос-

питания, участие в этой работе современных классиков русской и татарской литературы, деятелей национальной культуры.

При проведении анкетирования студентов третьего курса педагогических и юридических вузов г. Казани было установлено, что 78% успели поработать в образовании не более двух лет, при этом опыта работы с детьми националистической (агрессивной) ориентации почти ни у кого не было. Большинство (84%) сталкивались с этой проблемой эпизодически и почти никому из них не приходилось ставить на учет несовершеннолетних, совершивших правонарушения и преступления. На вопрос, есть ли у студентов педагогические навыки, 89% ответили: нет. На вопрос, как они оценивают свои знания и практические умения по коррекции детской девиации, 80% оценили на «удовлетворительно», 20% - «хорошо». На вопрос о готовности к получению новых знаний и навыков 90% ответили, что они готовы, 10% – не готовы. На вопрос, какие методы студенты знают для предупреждения национальной агрессии и проявлений религиозного экстремизма, 82% назвали традиционные методы поликультурного воспитания, 18% признались, что не знают таких. Таким образом, почти 100% студентов не готовы противостоять агрессивным проявлениям национализма.

В анкете для руководителей при оценке теоретических знаний выпускников учебных заведений об их готовности работать с воспитанниками по решению задач поликультурного воспитания 90% отметили как средний, 7% как низкий, 3% как высокий.

Исследовательский замысел предполагал в качестве шкалы оценки критериев и их показателей балльную систему в интервале от 0 до 5.

Технология (модель) подготовки студентов к работе в поликультурной среде предполагала предварительный этап, формирующий этап, итоговый этап. Сама подготовка студентов включала общетеоретическую подготовку, применение диагностических и формирующих элементов образования и творческой деятельности, организацию социокультурной, культурно-досуговой деятельности, включение студентов в различные организационные формы теоретической (психолого-педагогической) и опытно-практической деятельности.

Отличие нашей практико-ориентированной технологии от традиционных заключается в реализации принципа культуросообразности, который, кроме ориентации на практическую деятельность студента, предполагает антиципацию (предвосхищение возможного поведения собеседника) и организацию индивидуальной траектории воспитанника от знаний – к самостоятельной деятельности, от самостоятельной деятельности – к самостоятельному творчеству и от творчества – к творческой самореализации, т.е. к творческой самодеятельности. Как видим, результатом эксперимента было определение не только готовности студентов к работе в поликультурной

среде, но и поведения самих детей как следствие работы с ними студентов-практикантов.

По ходу опытно-экспериментальной работы были получены данные, которые были подвергнуты анализу посредством комплекса инструментов программы Microsoft Excel office 2015. На основе данных, полученных в ходе опытно-экспериментального исследования, представилось возможным утверждать, что комплекс разработанных мер по формированию у студентов готовности работе в поликультурной среде имеет высокий индекс эффективности по отношению к системе традиционно реализуемых мер. Анализ внутренней и структурной валидности педагогической целевой программы «Теория и практика поликультурного образования» указывает на сбалансированность и высокую корреляцию модулей программы (в данном случае практического модуля, связанного с работой в детских организациях г. Казани).

В качестве подробного примера результатов эксперимента приведем результаты исследования о готовности студентов к поликультурному воспитанию (см. таблицу 1).

В таблице отображено сравнение результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента (исходная диагностика – Исх.) и формирующего эксперимента в контрольных (КГ1) и экспериментальных (ЭГ1) группах студентов. Всего опрошено 325 человек.

Как видно из таблицы, количество ответов «да», обозначающих, на наш взгляд, высокий уровень поликультурной компетентности, увеличилось в два раза по сравнению с исходным уровнем и даже с уровнем в КГ1. Количество ответов «скорее да», приравненных к среднему уровню компетентности, увеличилось лишь на 3%. И количество всех остальных ответов, демонстрирующих, по нашему мнению, низкий уровень компетентности, снизилось с 64 до 46 %. Значительное улучшение показателей мы наблюдаем в вопросах о том, обсуждаем ли обучающийся проблемы диалога культур с друзьями (с 4 до 24 %), о понимании необходимости сменяемости национальных лидеров и готовности участия в выборах (с 13 до 37 %), о способности оценивать деятельность национальных лидеров (с 9 до 32 %), о знании законов и механизмов действия национально-культурных, религиозных, экстремистских институтов (с 5 до 18 %). Эти показатели говорят о формировании активной гражданской позиции и готовности осуществлять поликультурное воспитание. Отличительными результатами также являются ответы на вопросы об умении вести переговоры и уважении чужого мнения – в обоих случаях мы наблюдаем серьезную позитивную динамику в ответах «да» (в отличие от результатов в КГ1). Это доказывает нам то, что мероприятия формирующего эксперимента оказали влияние на формирование доброжелательного и толерантного отношения к окружающим.

Таблица 1.

**Результаты исследования «Я готов к поликультурному воспитанию»
(на основе апробации курса «Теория и практика поликультурного образования»)**

| Вопросы | Группа | Нет | Скорее нет | Трудно сказать | Скорее да | Да |
|---|--------|---------------------------------|------------|----------------|-----------|----|
| | | Единица измерения – проценты, % | | | | |
| 1. Заинтересованно отношусь к событиям в поликультурной жизни (города, страны, в других странах) | | | | | | |
| - владею знаниями о своих национально-культурных правах, национально-культурной системе воспитания, национально-культурных событиях; | Исх. | 23 | 9 | 27 | 23 | 18 |
| | КГ1 | 23 | 18 | 9 | 27 | 23 |
| | ЭГ1 | 14 | 14 | 23 | 23 | 27 |
| - у меня есть собственное мнение на основе владения информацией о национальных лидерах, национальных группах и их программах, национально-культурных институтах государства и общества; | Исх. | 18 | 14 | 27 | 18 | 23 |
| | КГ1 | 14 | 18 | 27 | 23 | 18 |
| | ЭГ1 | 18 | 18 | 23 | 14 | 27 |
| - обсуждаю национально-культурные проблемы с друзьями, дома и т.д. | Исх. | 32 | 36 | 24 | 4 | 4 |
| | КГ1 | 32 | 32 | 18 | 9 | 9 |
| | ЭГ1 | 32 | 14 | 23 | 9 | 23 |
| 2. Готов к участию в поликультурной жизни республики, страны, других стран | | | | | | |
| - понимаю, что необходима сменяемость национальных лидеров, и считаю себя готовым участвовать в выборах; | Исх. | 26 | 23 | 14 | 24 | 13 |
| | КГ1 | 23 | 14 | 27 | 18 | 18 |
| | ЭГ1 | 23 | 9 | 14 | 18 | 36 |
| - могу оценивать деятельность национальных лидеров, известных деятелей культуры | Исх. | 32 | 18 | 32 | 9 | 9 |
| | КГ1 | 23 | 18 | 36 | 14 | 9 |
| | ЭГ1 | 14 | 18 | 18 | 18 | 32 |
| 3. Знаю, как строить общение с людьми, разделяющими агрессивные (националистические и экстремистские) взгляды | | | | | | |
| - у меня есть знание законов и механизмов действия национально-культурных, религиозных, экстремистских институтов; | Исх. | 41 | 23 | 14 | 18 | 5 |
| | КГ1 | 27 | 23 | 23 | 23 | 5 |
| | ЭГ1 | 23 | 0 | 18 | 41 | 18 |
| - умею вести переговоры в трудной ситуации и готов к взаимному компромиссу; | Исх. | 9 | 9 | 18 | 41 | 23 |
| | КГ1 | 5 | 9 | 14 | 41 | 32 |
| | ЭГ1 | 9 | 5 | 18 | 36 | 32 |
| - уважаю чужое мнение | Исх. | 18 | 5 | 23 | 32 | 23 |
| | КГ1 | 9 | 5 | 32 | 27 | 27 |
| | ЭГ1 | 9 | 0 | 9 | 32 | 50 |
| ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ЗНАЧЕНИЕ | Исх. | 25 | 17 | 22 | 21 | 15 |
| | КГ1 | 20 | 16 | 23 | 23 | 18 |
| | ЭГ1 | 18 | 10 | 18 | 24 | 30 |

В нашем эксперименте мы исследовали динамику трех уровней поликультурной компетентности и отчетливо увидели, что это качество личности способно развиваться и совершенствоваться. Особое внимание в исследовании мы уделяли развитию основных, на наш взгляд, составляющих поликультурной компетентности, которые формируют гражданские ценности и которые необходимы для ус-

пешной жизни в обществе. Это любовь к Родине и патриотизм, умение находить общий язык с окружающими и толерантность по отношению к различным точкам зрения, а также проявление готовности к активным гражданским действиям.

Результаты формирующего эксперимента показали, что педагогическое воздействие, организованное в условиях поликультурного взаимодействия,

при соблюдении ряда организационно-педагогических условий, позволило увидеть и доказать положительную динамику результатов формирования поликультурной компетентности обучающихся, что подтверждается заметными количественными и качественными изменениями.

Качественный характер положительных тенденций убедительно доказан нарастанием значений χ^2 .

Таким образом, наше предположение о том, что обнаруженную проблему можно решить на основе развития у студентов мотивации к освоению компетенций по работе в поликультурной среде, углубления психолого-педагогической, социально-культурной подготовки к работе с детьми агрессивного типа, а также повышения психолого-педагогического потенциала образовательной среды педагогических и юридических вузов, подтвердилось.

На основе данных мониторинга профессиональных компетенций студентов и результативности их работы с детьми агрессивного типа (г. Казань) обнаружена закономерность (тенденция) – неуклонное развитие у студентов мотивации к освоению компетенций по работе в поликультурной среде, углубление психолого-педагогической, социально-культурной подготовки к работе в поликультурной среде, а также повышение психолого-педагогического потенциала образовательной среды вуза на основе реализации таких условий, как учет национально-культурных, языковых особенностей будущих педагогов и детей, с которыми первым пришлось работать; учет ценностных установок, необходимых для формирования педагогических компетенций по работе в поликультурной среде; реализация педагогических компетенций по работе в поликультурной среде в учебно-методических комплексах психолого-педагогического профиля; реализация ценностно-целевой технологии (технологии антиципации) в процессе формирования педагогических компетенций по работе в поликультурной среде.

Второй обнаруженной закономерностью (тенденцией) стало усиление практической направленности подготовки студентов к работе в поликультурной среде.

Третья закономерность (тенденция) - углубление профессионализации, которая связана с включением в образовательный процесс специальных компетенций, предполагающих формирование способностей анализировать механизмы возникновения и разрешения национальных конфликтов, природу и возможные пути предупреждения агрессивного националистического поведения детей в различных группах социального риска, а также самостоятельно предупреждать агрессивное поведение детей на основе анализа механизмов возникновения и разрешения межнациональных конфликтов.

Литература

1. Габдулхаков В.Ф. Лингводидактика поликультурного образования. / Габдулхаков В.Ф., Хисамова В.Н. / М.: Национальный книжный центр, 2012. 212 с.
2. Габдулхаков В.Ф. Поликультурная подготовка в контексте предметного и профессионального образования в вузе. / Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф. // Образование и саморазвитие. 2014. № 3(41). С. 3-11.
3. Долинина И.Г. Формирование политической культуры: опыт методологического конструирования: монография. Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2011. 370 с.
4. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая Школа, 1989.
5. Allen, S.E.M., Genesee, F.H., Fish, S.A. & Crago, M.B. Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston & S. Neuvel (Eds.), Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society. 2002. Vol. 2, pp. 171-188.
6. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. Petersen, J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. Linguistics, 1988, № 26, pp. 479-493.
7. Gal S. The political economy of code choice. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p.247.
8. Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy R. Bilingual bootstrapping. Linguistics, 1996, № 34, pp. 901-926.
9. Genesee, F., & Nicoladis, E. Bilingual acquisition. Handbook of Language Development. Oxford, Eng.: Blackwell, 2006, pp.12-14.
10. Khamis, C.. Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul und Schulkinder in Bombo / Uganda. Hamburg: LIT., 1994, p.275.
11. Lanvers, U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching. // International Journal of Bilingualism. 2001. № 5, pp. 437-464.
12. Lanza, E. Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford, UK: Clarendon Press, 1997.
13. Meisel, J.M. Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. Studies in Second Language Acquisition, 1994, p.16, pp. 413-441.
14. Paradis, J., Nicoladis, E., & Genesee, F. Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. // Bilingualism: Language and Cognition. 2000. № 3, 245-261.
15. Sauve, D., & Genesee, F. Grammatical constraints on child bilingual code-mixing. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada. 2000.
16. Wolff, H. Ekkehard. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context. Cape Town. PRAESA (Occasional Papers, 4), 2000, pp. 5-8.
17. Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015). Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275. <http://ccsenet.org/journal/index.php/ass/issue/view/1227>
18. Vihman, M. A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings. // International Journal of Bilingualism. 1998. № 2, pp. 45-84.