

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**СЕТЕВОЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

КАЗАНЬ 2015

Печатается по рекомендации Ученого совета Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета

УДК 37.02

ББК 74.2

С 33

Научный редактор: д-р пед. наук, проф. *И.Э. Ярмакеев*

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. *В.Ш. Масленникова*,

д-р пед. наук, проф. *Р.Ф. Мухаметшина*

С33 Сетевое полилингвальное обучение одаренных детей: теория и практика. Монография / Под ред. И.Э. Ярмакеева. – Казань: Отечество, 2015. – 152 с.

Монография посвящена проблемам теории и практики осуществления сетевого полилингвального обучения одаренных детей, в частности, вопросам проектирования сети полилингвальных образовательных организаций для одаренных детей, психолого-педагогического сопровождения обучения, развития и саморазвития одаренных учащихся в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений общего и высшего образования в полилингвальной среде, содержания языкового образования в контексте развития коммуникативной одаренности учащихся, педагогической технологии двуязычного обучения одаренных детей, а также других современных технологий при работе с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения и др.

Издание осуществлено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан, проект № 14-16-16009.

ISBN 978-5-9222-1055-3

© Казанский федеральный университет, 2015

ВВЕДЕНИЕ

Проблема обучения и воспитания одаренных детей приобрела особое значение в условиях современности. Заметное ускорение в политическом и интеллектуальном осмыслении социальных, технических, экономических и культурных феноменов, характерных для глобализации, вызвало необходимость создания системы поддержки и защиты интересов, одаренных учащихся, изменило взгляд на подходы к обучению одаренной молодежи. Проблема обучения одаренных учащихся напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования личности, имеющей ярко выраженные способности в той или иной области знаний.

Данные тенденции ярко проявились и в новой образовательной политике России, особое место в которой уделено формированию профессиональной элиты страны и региона, его будущего интеллектуального и творческого потенциала. На сегодняшний день в обществе велика потребность в творческих, способных к продуктивной деятельности, нестандартному решению поставленных задач, к саморазвитию и само изменению людей, несущих в себе образ человека-исследователя, творческой личности.

В соответствии с этим на первое место в развитии современного образования выходит работа с одаренными детьми. Образование должно в первую очередь развивать у учащихся способности к творческой деятельности, нетрадиционному решению возникающих проблем, гибкому на них реагированию, прогнозированию последствий своих действий и т.п. Эту проблему невозможно решить без выявления, психолого-педагогической поддержки и развития одаренных детей, на что нацеливают современную систему образования Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р), Национальная образовательная стратегия-инициатива «Наша новая школа», Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденная Президентом РФ 3 апреля 2012 г. и другие стратегические документы в области развития образования.

Вместе с тем важнейшее положение современной психологии и педагогики одаренности заключается в том, что ее развитие не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности и со-

циального окружения. При этом подчеркивается особая роль школьного обучения в создании условий, ориентированных на особые возможности одаренных детей. Одним из таких детерминирующих развитие одаренности условием является, как показывает современная инновационная образовательная практика, сетевое взаимодействие, под которым понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования школьников, его вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов. Сетевое взаимодействие позволяет распределять ресурсы при общей задаче деятельности, опираться на инициативу каждого конкретного участника, осуществлять прямой контакт участников друг с другом, выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели, использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника. Соответственно одной из ключевых методологических основ проведенного научным коллективом Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета исследования стал сетевой принцип организации обучения одаренных детей.

Кроме того, в основу проводимого нашим научным коллективом исследования была положена также идея о детерминирующей роли языкового образования в развитии детской одаренности в общеобразовательных организациях гуманитарного профиля. В качестве интегрирующего фактора языкового образования был выбран принцип полилингвальности, придающий данному процессу более глубокий интеллектуально-творческий характер. В качестве площадки исследования была выбрана система образования Республики Татарстан, одной из наиболее ярких черт которой является полилингвальный характер, обусловленный, в первую очередь, многонациональным составом проживающего здесь населения.

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования нами, прежде всего, было выявлено существующее состояние полилингвального обучения в образовательных организациях Республики Татарстан. Татарстан является регионом с естественной полилингвальной средой и стабильными межэтническими и межконфессиональными отношениями. Полилингвальное образование, реализуемое в Республике Татарстан (РТ), направлено на устранение лингвистического барьера, препятствующего эффективному экспорту и импорту

инновационных культурно-образовательных продуктов и технологий, а также на разработку стратегии гармонизации межкультурных и языковых проблем в РТ, мешающих полноценной интеграции системы образования РТ в общероссийское и международное культурно-образовательное пространство. Полилингвальное образование призвано максимально способствовать развитию у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему осуществлять профессиональную и социальную деятельность в быстро изменяющихся социокультурных условиях.

Актуальность формирования полилингвального образовательного пространства обусловлена, во-первых, необходимостью реализации положения Конституции Республики Татарстан о двух государственных языках; Законов РФ «О языках народов Российской Федерации», «Об образовании»; Законов РТ «О языках народов Республики Татарстан». Во-вторых, в отечественной образовательной теории и практике слабо разработано направление, связанное с предметным обучением на втором языке. Предлагаемый в исследовании подход носит междисциплинарный характер, так как язык (родной, второй или иностранный) используется в качестве средства учебно-познавательной деятельности по овладению знаниями в процессе подготовки специалистов в системе высшего, среднего и дополнительного образования. Более того, в русле Болонского процесса полилингвальное образование является надежной основой интернационализации российского образования и сохранения его национально-культурной самобытности.

Обучение на многоязычной основе реализуется в образовательных организациях РТ различного уровня: школах, лицеях, гимназиях, высших учебных заведениях, однако, в каждом из них существует своя специфика, связанная с целевыми ориентирами, профильностью, особенностью контингента обучающихся, кадровым потенциалом, существующими организационно-педагогическими и дидактико-методическими условиями.

Отличительной особенностью образовательных организаций для одаренных детей, организованных в РТ, является их полилингвальность, то есть использование нескольких языков в процессе обучения одаренных детей. В основном, используются татарский, русский и английский языки. Данные языки не только изучаются учащимися в качестве дисциплин лингвистического цикла, но и выступают в качестве языка предметного обучения. Например, такие предметы, как

математика, биология, физика в старших классах лицеев-интернатов № 2 и 7, гимназии-интерната № 4 города Казани преподаются на билингвальной русско-английской основе. В интернатах для одаренных детей, расположенных в сельской местности с преимущественно татароязычным населением (Сабинский район, Актанышский район), некоторые предметы гуманитарного и естественно-математического циклов (русский язык, история, география, литература, математика, информатика) изучаются детьми на билингвальной татарско-русской основе. Одной из педагогических проблем, возникающих в процессе полилингвального обучения одаренных детей, является проблема разработки педагогических технологий, использующих потенциал полилингвальной образовательной среды, так как в педагогической науке и практике эта проблема на сегодняшний день раскрыта явно недостаточно.

Названные выше образовательные организации Республики Татарстан в их сетевом взаимодействии с другими образовательными учреждениями и выступили экспериментальной базой проводимого исследования.

Данная коллективная монография является результатом исследований, проведенных научным коллективом Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета под руководством доктора педагогических наук, профессора И.Э. Ярмакеева. Им же подготовлена и первая глава, посвященная проблемам проектирования сети полилингвальных образовательных организаций для одаренных детей.

Вторая глава монографии, принадлежащая перу доктора педагогических наук, профессора Р.А. Фахрутдиновой, посвящена освещению научно-теоретических основ работы с одарёнными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения, в частности, феномену детской одаренности как многомерному психолого-педагогическому явлению, изучению педагогических механизмов социализации одаренных детей, а также особенностей обучения одаренных школьников в условиях сетевого полилингвального обучения.

Третья глава монографии написана кандидатом педагогических наук, доцентом Р.М. Ахмадуллиной. В ней раскрывается специфика понятия психолого-педагогического сопровождения применительно к одаренным учащимся, анализируется педагогическое сопровождение обучения, развития и саморазвития одаренных учащихся в условиях

сетевого взаимодействия образовательных учреждений общего и высшего образования в полилингвальной среде.

Четвертая глава монографии подготовлена кандидатом педагогических наук, доцентом К.С. Фатхулловой. В ней отражены проблемы содержания языкового образования в контексте развития коммуникативной одаренности учащихся.

Пятая глава монографии, подготовленная доктором педагогических наук, профессором Л.Л. Салеховой, посвящена обоснованию педагогической технологии двуязычного обучения одаренных детей, в частности, анализу билингвизма как индивидуального и социального феномена, когнитивных теорий билингвизма, изучению педагогических возможностей технологии двуязычного обучения CLIL в работе с одаренными детьми,

Шестая глава монографии написана кандидатом педагогических наук, доцентом А.Р. Абдрафиковой. Она посвящена проблемам апробации и применения новых технологий при работе с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения.

Глава 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕТИ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

В соответствии с новой образовательной политикой России, особое место в программе развития отечественного образования должно быть уделено формированию профессиональной элиты страны и региона, его будущего интеллектуального и творческого потенциала. На сегодняшний день в обществе велика потребность в творческих, способных к продуктивной деятельности, нестандартному решению поставленных задач, к саморазвитию и самоизменению людей, несущих в себе образ человека-исследователя, творческой личности. От эффективного решения проблемы раннего выявления, обучения и развития одаренных детей и талантливой молодежи в значительной степени зависит успех социально-экономической модернизации как России в целом, так и отдельных ее регионов.

Проведенный нами научно-педагогический анализ современного состояния работы с одаренными детьми в Республике Татарстан позволил выявить ряд актуальных противоречий между

- растущими потребностями республики в творческих, способных к продуктивной деятельности людях и отсутствием единой научно обоснованной системы выявления, обучения и развития одаренных детей;

- наличием разнообразных, но разрозненных между собой моделей образовательных организаций для одаренных детей и потребностью в согласовании их деятельности на республиканском уровне, в едином координирующем их центре, что детерминирует объективную необходимость интеграции сил в области работы с одаренными школьниками;

- потребностью в полилингвальной подготовке подрастающего поколения как в условиях многонационального региона, так и в ситуации вхождения России в мировое социально-экономическое и культурно-научное пространство и отсутствием научно обоснованной системы полилингвального образования;

- потребностью в индивидуализации всей учебно-воспитательной работы с одаренными детьми и ее традиционной направленностью в первую очередь на усредненный и обезличенный «мероприятийный» подход;

– возможностями диагностики одаренности и отсутствием образовательных программ дифференцированного типа;

– высокими образовательными запросами одаренных детей и недостаточной подготовленностью педагогов к их полноценному удовлетворению;

– необходимостью квалифицированной психолого-педагогической деятельности по отношению к одаренным детям и недостаточной нацеленностью профессиональной подготовки, переподготовки повышения квалификации педагогов (учителей, педагогов дополнительного образования, педагогов-психологов) на эффективное решение проблем обучения и воспитания одаренных детей.

Анализ данных противоречий позволяет выявить ряд серьезных проблем, таких как:

- отсутствие единой научно обоснованной системы поиска, выявления и образовательного сопровождения одаренных детей и молодежи – будущей профессиональной и культурной элиты;

- неспособность большинства обычных образовательных организаций полноценно удовлетворить и развить потребности одаренных детей;

- отсутствие научно обоснованной системы полилингвального образования учащейся молодежи;

- несогласованность деятельности разнообразных, но разрозненных между собой моделей образовательных организаций для одаренных детей на республиканском уровне, потребность в едином координирующем их центре.

Наиболее эффективное решение указанных выше противоречий и проблем возможно, на наш взгляд, путем создания в регионе единой научно обоснованной системы поиска, выявления и образовательного сопровождения одаренных детей, основной составляющей которой является формирование сети государственных и муниципальных полилингвальных общеобразовательных организаций для одаренных детей, действующих под постоянным научно-методическим руководством, тщательный подбор для работы в них педагогических кадров, способных к максимальной дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

В результате творческой интерпретации теоретических исследований видных отечественных философов, психологов и педагогов, а также накопленного опыта в области работы с одаренными детьми нами были разработаны концептуальные основы проектирования се-

ти общеобразовательных организаций для одаренных детей с учетом конкретных условий и особенностей Республики Татарстан. Они базируются на теоретических исследованиях видных отечественных психологов и педагогов («Рабочая концепция одаренности», разработанная по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети»; концепция «Творческой одаренности» и др.) [1-6], ученых и практиков Республики Татарстан. В качестве теоретических оснований, своеобразного ценностно-смыслового компонента разрабатываемой концепции выделены понятия «одаренность», «одаренный ребенок», «педагогическая поддержка», а также комплекс ключевых идей, предопределяющих систему работы общеобразовательных организаций для одаренных детей. В частности:

– одаренность как особый комплекс внутренних психолого-физиологических особенностей ребенка способна развиваться лишь при условии наличия у ребенка достаточной личностно-развивающей мотивации, а также создания необходимых психолого-педагогических предпосылок;

– нет неодаренных детей, главное – выявить своеобразие одаренности каждого из них и создать необходимые условия для ее развития и реализации – специальные образовательные услуги, обогащенную развивающую среду;

– достижение высоких результатов в работе с одаренными детьми невозможно без интеграции всех сил региона в данной области;

– основополагающими элементами системы работы с одаренными детьми являются: *эсклюзивное образование* (выведенное из пространства обычной общеобразовательной школы в специально созданные для этой организации единые сети, формирующие обогащенную образовательную среду); *создание условий для гармоничного полилингвального* (изучение нескольких языков) *развития; развитие социального сознания и активности для служения обществу и нации/народу; личностная ориентация образовательного процесса, направленная на раскрытие и развитие личностного потенциала одаренных детей;*

– педагогическая работа с одаренными детьми требует особых профессиональных компетентностей и специальной профессиональной подготовки;

– достижение высоких результатов в работе с одаренными детьми невозможно без интеграции всех сил в данной области региона в це-

лом, а также каждого отдельного муниципального образования в форме создания образовательного кластера по работе с одаренными детьми.

В контексте разработанной нами концепции, миссией сети полилингвальных общеобразовательных организаций для одаренных детей является формирование из одаренных детей духовно и нравственно богатой, физически здоровой интеллектуальной и творческой элиты, способной успешно, творчески развиваться и реализоваться в новых исторических условиях, быть носителем различных языков и культур. Соответственно, целью сети полилингвальных общеобразовательных организаций региона для одаренных детей является согласованная и скоординированная подготовка высокообразованных, творчески развитых и конкурентоспособных учащихся путем создания благоприятных условий для полилингвального развития, творческой самореализации личности в различных видах деятельности путем выявления и психолого-педагогической поддержки детей с высоким уровнем развития способностей.

Это, в свою очередь, требует:

- выявления специфических способностей детей и их диагностики;
- разработки концепций преподавания по предметам базового компонента учебного плана;
- поиск и выявление одаренных детей по различным видам одаренности (интеллектуальная, художественно-творческая, информационно-коммуникативная (социальная) и уровням развития (склонность, способность, одаренность, талант);
- создания специальной педагогически насыщенной образовательной среды для проявления, развития и самореализации одаренных детей;
- приоритетного развития полилингвальных языковых компетенций учащихся;
- приобщения учащихся к разнообразным видам и формам творческой деятельности;
- создания благоприятной интеллектуальной среды творческой самореализации учащихся;
- развития лидерских качеств учащихся, социальной активности через систему ученического самоуправления, школьные средства массовой информации, активное сотрудничество с детскими и юно-

шескими общественными организациями, участие в социально значимых проектах и волонтерском движении;

- укрепления материально-технической базы создаваемых образовательных организаций;

- индивидуализации учебных программ и планов для включения наиболее одаренных учащихся в научно-исследовательскую деятельность с учетом их интересов и склонностей – проектирование их индивидуальной образовательной траектории;

- дальнейшего совершенствования образовательных технологий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся;

- разработки целостной системы подготовки учащихся к обучению в образовательных организациях высшего образования;

- обучения педагогов современным технологиям работы с одаренными детьми.

Реализация поставленной цели предполагает опору на такие принципы организации деятельности сети общеобразовательных организаций для одаренных детей Республики Татарстан, как

- доступность условий, направленных на выявление и развитие способностей для всех детей независимо от территории проживания, социального положения и состояния здоровья, наряду с конкурсным принципом отбора учащихся в общеобразовательные организации для одаренных детей (в соответствии с «Законом об образовании» РФ и РТ, Концепцией российской национальной системы выявления и развития молодых талантов);

- малая наполняемость классов (12-16 человек);

- максимальное разнообразие предоставленных возможностей для развития личности;

- полилингвальность и поликультурность, организация углубленного изучения детьми английского языка и получения ими международного сертификата, преподавание ряда предметов на татарском и английском языках по 6-уровневой системе изучения языков;

- личностная ориентация образовательных услуг, способствующих максимальному раскрытию и развитию личностного потенциала одаренных детей;

- акцент в организации образовательной деятельности учащихся на выстраивание индивидуальной образовательной траектории для каждого из них;

- обеспечение для каждого ребенка возможности участия в проектно-исследовательской деятельности;
- адекватность предоставляемых образовательных услуг уровню развития способностей детей, непрерывность и преемственность в их психолого-педагогическом сопровождении.
- сочетание очных и дистанционных форм работы с одаренными детьми;
- свобода выбора учащимися дополнительных образовательных услуг, помощь, наставничество;
- раздельное обучение мальчиков и девочек;
- неразрывная связь образовательных организаций с семьями учащихся, опора на семью;
- конкурсный принцип отбора педагогов, введение рейтинговой системы оценки их труда, стимулов за обеспечение высоких результатов;
- привлечение к преподаванию иностранных специалистов – носителей языка;
- привлечение к преподаванию ученых Казанского (Приволжского) федерального университета, других ведущих вузов Российской Федерации, иностранных специалистов; партнерство с российскими и зарубежными образовательными учреждениями и организациями;
- координация научно-методической деятельности общеобразовательных организаций интернатного типа Республики Татарстан, создание научно-образовательного кластера по работе с одаренными детьми под руководством Казанского федерального университета;
- сетевой принцип организации методической работы и повышения квалификации педагогов;
- открытость и информированность образовательного сообщества о системе работы с одаренными детьми на разных уровнях.

В ходе исследования нами было осуществлено моделирование сетевого взаимодействия образовательных организаций по организации полилингвального обучения одаренных детей. В качестве пилотной сети образовательных организаций рассматривались сетевые взаимодействия таких общеобразовательных организаций для одаренных детей Республики Татарстан, как МАОУ «Лицей-интернат №2» Московского района г. Казани, МАОУ «Лицей-интернат №7» Ново-Савиновского района г. Казани, МАОУ «Гимназия-интернат №4» Кировского района г. Казани, ГАОУ «Гуманитарная гимназия-интернат

для одаренных детей» Актанышского муниципального района Республики Татарстан, МБОУ "Средняя общеобразовательная школа-интернат с углубленным изучением отдельных предметов для одаренных детей" Сабинского муниципального района Республики Татарстан, а также Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – ИФМК КФУ).

Проводилось тщательное сравнительно-сопоставительное изучение деятельности образовательных организаций сети, включающее следующие мероприятия: индивидуальные беседы (знакомство с педагогическими разработками, достижениями и профессиональными стремлениями учителей); посещение уроков (выявление методических возможностей педагога по работе с одаренными детьми); педагогические семинары (анализ современных педагогических подходов с точки зрения их осуществимости в гимназии и обмен передовым опытом).

Наряду с этим, исследованию подверглись организационно-педагогические основания сетевого взаимодействия вышеназванных образовательных учреждений по организации полилингвального обучения одаренных детей. Исходным моментом данного сетевого взаимодействия послужило выявление и согласование интересов участников, что позволило сформулировать стратегическую цель и определить конечный результат этого взаимодействия, исходя из имеющихся потенциальных возможностей участников сети. В основу процесса согласования интересов участников сетевых взаимодействий были положены:

- принцип добровольности, предполагающий свободу выбора сетевой формы отношений между участниками как институционально-организационной альтернативы;

- принцип целостности, означающий достижение согласованности действий по решению поставленных общих задач между всеми участниками процесса, а также потенциальное усложнение форм взаимодействия. Данный принцип вытекает из целостности самого процесса развития личности обучающихся и необходимости обеспечения этого развития в постоянно меняющейся внешней среде;

- принцип «ведущего звена», подразумевающий наличие участника-интегратора, готового нести дополнительные транзакционные издержки на поддержание функционирования сети (окупающиеся в долгосрочном периоде).

В качестве подобного «ведущего звена» в изучаемой пилотной сети стал ИФМК КФУ, специалисты которого выступают в качестве модераторов комплекса мероприятий по работе с одаренными детьми, среди которых:

- создание системы проверки компетенций у учителей-филологов образовательных организаций сети;

- организация повышения квалификации учителей образовательных организаций сети на дистанционной основе;

- открытие на базе ИФМК КФУ Малого Института филологии и межкультурной коммуникации и организацию ведущими учеными Института лекций для школьников с применением современных дистанционных технологий;

- организация уроков татарского языка и литературы, русского языка и литературы, английского языка в онлайн-режиме, способствующих углублению знаний учащихся и развивающих у них умения ставить и решать коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, формировать положительную мотивацию и устойчивый учебно-познавательный интерес к изучаемым предметам.

- подготовка школьников к сдаче ЕГЭ и выполнению заданий повышенного уровня по филологическим дисциплинам на базе Казанского международного лингвистического центра при ИФМК КФУ и т.п.

Данные мероприятия выступили в качестве системообразующих при создании системы взаимодействий внутри сети.

В процессе исследования была также спроектирована модель полилингвального предметно-ориентированного обучения одаренных детей в двух вариантах ее реализации.

В первом варианте в качестве родного языка выступает русский язык, в качестве второго языка английский язык – язык международного общения, во втором варианте – в качестве родного языка выступает татарский язык, в качестве второго языка – русский язык. Первый вариант модели, как показало исследование, больше подходит для городских условий, второй – для сельской местности.

В основе проектирования обоих вариантов модели лежит инвариантная идея обучения и развития одаренных детей на полилингвальной основе. Универсальная идея предметного обучения на многоязычной основе состоит в том, что наряду с родным языком второй (третий) язык используется как средство обучения предмету.

Ведущим принципом предметного обучения на многоязычной основе является принцип интеграции предметного и лингвистического образования. Основанием для интеграции служат:

- предметное содержание дисциплин;
- общенаучные и предметные термины, синтаксические модели;
- однотипность когнитивных (познавательных) стратегий, используемых индивидом при овладении предметом и языком (понятийное мышление, рефлексия, логичность, произвольная память и т.д.).

При полилингвальном предметно-ориентированном обучении ведущим является овладение предметным содержанием с помощью родного языка, второй (третий) язык при этом несет служебную функцию. Ступени многоязычия в области предметного дискурса определяются с позиции рассмотрения речи как способа формирования и формулирования мысли посредством родного (родных) или иностранного языков: нижняя ступень – формирование и формулирование мысли посредством родного языка (одного из родных языков) с последующим переводом высказывания на другой язык; промежуточная ступень – формирование мысли средствами родного языка (одного из родных языков) с последующим её формулированием средствами другого языка; высшая ступень – формирование и формулирование мысли сразу посредством другого языка.

Многоязычное предметное обучение опирается как на общедидактические принципы, так и на собственные интегративные методические принципы, разработанные для обучения языку и предметной области; психолингвистический механизм формирования понятий и терминов в двуязычном режиме отличен от монолингвального, поэтому используются методы обучения, способствующие объединению мышления и речи на втором языке; информационно-коммуникационные технологии, ресурсы сети Интернет открывают большие возможности для создания татарско-русской или русско-английской образовательной среды.

Исследование показало, что предметное обучение на полилингвальной основе имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным, основными из которых являются следующие:

- а) оно дает возможность сравнивать, анализировать и сопоставлять освещение одного и того же предметного содержания в различных учебных культурах (русской, английской и американской), что стимулирует интерес к учебе;

б) способствует развитию культуры речи, как на родном, так и на втором языке;

в) содействует развитию речемыслительных механизмов, произвольного внимания, логической памяти, аналитического мышления, преодолению разобщенности мышления на родном и втором языках, содействует переносу общеучебных и познавательных умений;

г) обогащает общеобразовательный кругозор учащихся, углубляет знания по предметам за счет включения международного компонента в содержание обучения (программ международного бакалавриата, международных тестов, задач международных олимпиад, проектов);

д) усиливает познавательный интерес и мотивацию к межкультурному общению и самообразованию в предметной области.

Стратегии ускорения обучения одаренных детей через обогащение содержания образования за счет использования предметно-ориентированного полилингвального обучения включают:

- расширение кругозора знаний об окружающем мире и самопознание,

- углубление этих знаний,

- развитие инструментария получения знаний.

В соответствии с этим, идеи предметно-ориентированного полилингвального обучения были положены в основу разработанной нашим научным коллективом совместно со специалистами Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета единой модульной образовательной Программы сетевого полилингвального сопровождения сети общеобразовательных организаций интернатного типа для одаренных детей.

Основной целью создания Программы явилось обеспечение условий для образования, развития и саморазвития полилингвальной и поликультурной личности одаренных учащихся в рамках сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций и КФУ посредством усвоения предметного материала на полилингвальной основе.

Программа предусматривает: индивидуализацию и дифференциацию обучения; использование дистанционных форм (уроков, лекций, семинаров) обучения; развитие и саморазвитие творческих способностей и исследовательских навыков одаренных детей; обучение языкам через призму компонентов культуры с применением новейших технологий. Она включает дистанционные учебные опережающие курсы, позволяющие решать задачи подготовки учащихся на повы-

шенном уровне в разных областях знаний, и элективные курсы культурологической и научно-исследовательской направленности. Более подробно данная программа охарактеризована в третьей главе настоящей монографии. Реализация данной программы проводится в режиме онлайн-видеоконференцсвязи с применением автоматизированного аппаратно-программного комплекса мультимедийного оборудования аудиторий для проведения сеансов видеоконференцсвязи.

Проведенный пилотный эксперимент показал, что реализация разработанной Программы сетевого полилингвального сопровождения сети общеобразовательных организаций интернатного типа для одаренных детей способствует созданию специальной педагогически насыщенной образовательной среды для проявления, развития и самореализации одаренных детей, приоритетному развитию полилингвальных языковых компетенций учащихся, созданию благоприятной интеллектуальной среды творческой самореализации учащихся, совершенствованию образовательных технологий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Дальнейшее продолжение экспериментальной проверки разработанной нами Программы предполагает дальнейшее расширение сети общеобразовательных организаций интернатного типа для одаренных детей, в которую уже с 2016 года последовательно подключатся Муниципальная бюджетная общеобразовательная школа-интернат «Лицей-интернат №24» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан, МАОУ «Лицей-интернат №1» г. Альметьевска Республики Татарстан, МБОУ «Лицей-интернат имени Мустафы Онджея» Бугульминского муниципального района Республики Татарстан, МАОУ города Набережные Челны «Лицей-интернат №84 имени Гали Акыша» Республики Татарстан, МБОУ «Лицей-интернат №79» города Набережные Челны, ГАОУ СПО «Арский педагогический колледж имени Габдуллы Тукая», ГАОУ СПО «Мензелинский педагогический колледж имени Мусы Джалиля».

Литература

1. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.

2. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

3. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.

4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М.: Издательство Московского психологосоциального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.

5. Одаренные дети: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

6. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н. Б. Шумакова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.

Глава II. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Детская одаренность как многомерное психолого-педагогическое явление.

Современное общество – это общество глобальных изменений, постоянной творческой эволюции, на которую воздействуют механизмы, сочетающие макро- (социальные) и микро- (индивидуальные) факторы, совершенно непредсказуемые и зачастую кардинально новые. Темп развития современного общества зависит от творческого усилия личности, от тех возможностей и способностей, которыми она обладает. Таким образом, глобализация стимулирует активность личности, указывает на необходимость подготовки ее к будущему, ставит новые цели и задачи перед системой образования. Вместе с тем, несмотря на все тенденции к глобализации, современное общество – это поликультурное общество, в котором на одинаковых правах сочетаются элементы различных человеческих, прежде всего этнонациональных культур.

Среди целей и задач образовательной политики всего мирового сообщества наиболее важной является использование интеллектуального потенциала личности, разработка стратегии интенсивного приобретения знаний. В этих условиях наблюдается возрастающий интерес отечественной науки и практики к различным видам работы с одаренными детьми. Отсюда возникает объективная потребность в научно-теоретической, дидактической, методической, социально-правовой и психолого-педагогической поддержке одарённых детей в условиях поликультурной образовательной среды на региональном и локальных уровнях.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения личностью более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренность в целом можно определить как качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающие успешное выполнение деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных

способностей за счет преимущественного развития других. В качестве основных характеристик одарённости можно выделить:

- общие способности, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;

- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;

- талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Один из ведущих исследователей в области одаренности Д.Б. Богоявленская [2] в «Рабочей концепции одаренности» дает следующее определение понятия «одаренность».

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

В психологии до сих пор не сложилось общего представления о природе одарённости, существуют два основных варианта объяснения природы одарённости:

Первый вариант предполагает, что каждый человек по-своему одарён. Этот подход отражает гуманистические тенденции в науке и является идеологической базой всеобщего образования и права каждого ребёнка на развитие своих способностей. Данный вариант объяснения причины одарённости размывает специфику понятия «одарённость». Акцент смещается в сторону поиска «ключика» к способностям ребёнка и методам их развития. С такой точки зрения вопрос о выявлении одарённых детей становится нелогичным.

Второй вариант предполагает одарённость детей как дар «свыше», которым наделены только избранные. Данный вариант предполагает актуальной проблему выявления одарённых детей, но ставит под сомнение возможность дальнейшего развития одарённости. В таком

случае следует относиться к одарённым детям как к будущей интеллектуальной и творческой элите, от которой зависит развитие всего человечества. Необходимо широкое обсуждение вопросов, связанных с выявлением и развитием одарённых детей, с возможностью построения грамотных прогнозов и эффективных методов взаимодействия с данными детьми.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Каждый детский возраст имеет свои предпосылки развития способностей. Например, дошкольники характеризуются особой предрасположенностью к усвоению языков, высоким уровнем любознательности, чрезвычайной яркостью фантазии; для старшего подросткового возраста характерными являются различные формы поэтического и литературного творчества и т. п. Высокий относительный вес возрастного фактора в признаках одаренности иногда создает видимость одаренности (т. е. «маску» одаренности, под которой – обычный ребенок) в виде ускоренного развития определенных психических функций, специализации интересов и т. п.

Под влиянием смены возраста, образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания и т. д. может происходить «угасание» признаков детской одаренности. Вследствие этого крайне сложно оценить меру устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на определенном отрезке времени. Кроме того, возникают трудности относительно прогноза превращения одаренного ребенка в одаренного взрослого.

Дифференциация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации, среди которых можно выделить: вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики; степень сформированности одаренности; форма проявлений; широта проявлений в различных видах деятельности; особенности возрастного развития.

По критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» выделение видов одаренности осуществляется в рамках пяти видов деятельности с учетом включенности трех психических сфер и, соответственно, степени участия разных уровней психической организации. К основным видам деятельности относятся практическая, теоретическая (познавательная), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

Соответственно, могут быть выделены следующие виды одаренности в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную одаренность. В познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одаренность различных видов. В художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность. В коммуникативной деятельности, прежде всего, следует выделить лидерскую и аттрактивную одаренность. И, наконец, в духовно-ценностной деятельности мы отмечаем одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов, служение людям.

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности.

Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность, ее психологическая структура выступает в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, служит матрицей, формирующей состав способностей, которые необходимы для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности.

По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать актуальную и потенциальную одаренность. Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Развитие имеющегося потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.). Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию «форма проявления» можно говорить о явной и скрытой одаренности. Явная одаренность проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо, в том числе и при неблагоприятных условиях. Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, в замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишит помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей.

Причины скрытой одаренности во многом связаны с наличием особых психологических барьеров. Они возникают на пути развития и интеграции способностей и существенно искажают формы проявления одаренности. Скрытые формы одаренности - это сложные по своей природе и часто непредсказуемые по характеру проявления психические феномены. Масштаб дарований ребенка со скрытой одаренностью весьма трудно (а иногда и невозможно) оценить с помощью традиционных методов (психометрических тестов, результатов различных интеллектуальных соревнований и т.п.). Идентификация детей с таким типом одаренности – это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечении его в инновационные формы обучения и т.д.

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить общую (или умственную) и специальную ода-

ренность. Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности. Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (музыка, живопись, спорт и т.д.).

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности (показателей эффективности познавательных процессов, саморегуляции и т.д.) проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать раннюю и позднюю одаренность. Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде.

Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в искусстве, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде выдающихся открытий, создание новых областей и методов исследования и т.п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.

Любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, *многомерным* по своему характеру явлением.

2.2. Педагогические механизмы социализации одаренных детей.

В современных условиях наблюдается возрастающий интерес отечественной и зарубежной науки и практики к проблемам включения одаренных детей в социокультурное пространство, в развитие социальных процессов в целом, а значит, одним из приоритетов в педагогических исследованиях становится разработка педагогических механизмов социализации одаренных детей, обеспечивающих переход от развития одаренной личности к формированию интеллектуального потенциала общества.

Сущность процесса социализации в соответствии с исследованиями А.В. Мудрика [14], М.И. Рожкова [17] и др. состоит в сочетании социальной адаптации и социальной автономизации человека. Успешная социализация предполагает баланс между активным приспособлением человека к условиям социальной среды и устойчивостью его в поведении и отношениях, которая позволяет в определенной мере противостоять обществу.

Таким образом, социализация одаренных детей есть сложный, непрерывный, многофункциональный процесс, протекающий на биологическом, психологическом, социальном, культурном и управленческо-педагогическом уровнях, проходящий во взаимодействии с окружающим миром и ориентирующий личность одаренного ребенка на успешность в деятельности, общении, самосознании, самосовершенствовании, саморазвитии; расширение, умножение социальных связей индивида с внешним миром во имя его развития.

Контекстность социализации одаренных детей в информационно-культурной парадигме развития общества заключается в полиаспектности социально-педагогической деятельности, направленной на постижение одаренным ребенком целостности мира, освоение культуры, норм, знаний и способов деятельности, самореализацию в социуме, что выступает следующей закономерностью рассматриваемого процесса.

Главной отличительной особенностью процесса социализации одаренных детей является ориентация на способность к саморазвитию, самосовершенствованию, воспитание человека, обладающего склонностью к нестандартным способам решения проблем в различных жизненных ситуациях. Поэтому и в процессе педагогического взаимодействия очень важно научить одаренного ребенка самостоятельно работать над собой, своим мышлением, воображением, что обеспечивает формирование креативных качеств личности – творче-

ское состояние, изобретательность, продуктивная оригинальность мышления. Благодаря творчеству, ребенок выявляет свои способности, узнает о сильных сторонах своей личности, что предполагает определение следующей закономерности, заключающейся в том, что успешность социализации взаимосвязана с высокой конкурентоспособностью личности одаренного ребенка. При этом мы следуем определению В.Н. Мезинова [15], который рассматривает конкурентоспособность как динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром, и характеризующееся высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека для достижения преимуществ в каком-либо виде деятельности. Конкурентоспособность формируется в определенных социокультурных условиях, порожденных социальными и культурными традициями.

Личность одаренного ребенка высококонкурентоспособна, поскольку обладает системой способностей, свойств и качеств личности, характеризующих ее потенциальные возможности в достижении успеха (в учебе, творческой и иной жизнедеятельности). Социализация ребенка зависит от дуальной составляющей конкурентоспособности личности одаренного ребенка, а именно, определение адекватного индивидуального поведения в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающих внутреннюю уверенность в себе, гармонию с собой и окружающим миром. При этом личность одаренного ребенка осваивает социальный опыт посредством определенных механизмов. На основе общих механизмов социализации (по В. Т. Лисовскому [13], Ф. А. Мустаевой [16]) мы выявили следующие механизмы социализации одаренных детей:

- традиционный – через семью и ближайшее окружение (включение семьи и ближайшего окружения в проблемы одаренного ребенка, оказание ему поддержки в процессе вхождения в общество, создание комфортной обстановки в процессе общения и деятельности и др.);

- институциональный – через институты, сообщества (психолого-педагогическое сопровождение в специализированных и адаптированных школах и учреждениях дополнительного образования и др.);

- межличностный – через общение (включение одаренного ребенка в систему социальных связей и постоянное конструктивное, эмоционально-ценностное общение и др.);

– рефлексивный – через индивидуальное переживание и осознание (социально-педагогическая поддержка развития самосознания, самооценки, стремление к самопроектированию и форсайту собственных возможностей и др.).

Обеспечение соответствия механизмов социализации одаренных детей порождает закономерность поэтапности социализации одаренных детей в соответствии с их индивидуальными особенностями.

При выстраивании этапности педагогической деятельности необходимо определить основные направления в развитии процесса социализации одаренных детей и создать определенные социально-педагогические условия для успешности данного многоаспектного процесса, включив: а) подготовку, повышение квалификации педагогов по решению данной проблемы; б) консультации психологов, педагогов для родителей; в) цикл занятий по диагностическим программам, тренинговые занятия по формированию уверенности в себе, развитию навыков конструктивного взаимодействия и др.

В качестве критериев по результатам реализации этапов можно предложить следующие: уровень комфортности одаренного ребенка в коллективе сверстников; уровень включенности в инновационные решения, их обоснованность, логика, последовательность; умение анализировать, обобщать и осваивать социальный опыт; сформированный уровень культуры одаренного ребенка, так как одной из важных функций культуры является воспитание и развитие. При этом этапами социализации одаренных детей выступают:

– адаптивно-диагностический этап (предполагает оценку трудностей в адаптации и социализации в целом, распределение по типам одаренности; развитие социальных связей со специализированными образовательными и досуговыми учреждениями; происходит становление позиции родителей на позитивное восприятие, понимание и фасилитацию развития одаренного ребенка в семье);

– исследовательско-прогностический этап (направлен на формирование устойчивого статуса одаренного ребенка, его способности к самостоятельному управлению различными видами деятельности, рефлексивному анализу и накоплению собственного социокультурного опыта);

– проективно-творческий этап (способствует становлению комфортно-ориентированной социально-культурной среды ребенка, выстраиванию траектории развития и саморазвития личности ребенка).

Социализация одаренных детей подвержена рискам. К факторам риска социализации ученые Н.В. Белякова [1], Т.В. Драгунова [4], И.В. Дубровина [5] и др. относят: для школьников 6-7 лет – угроза для интеллектуального развития: стресс, эмоциональная незрелость; для школьников 11-12 лет – выраженность эмоционально-волевых и поведенческих нарушений; для школьников 15-16 лет – неуспешность социальных контактов со сверстниками, тревожность в ситуациях школьного и межличностного взаимодействия, неуверенность в себе. Общим для всех является ограниченное деятельностное и коммуникативное пространство самореализации одаренного ребенка, не всегда учитываются результаты диагностики личностных интересов одаренных детей. В научной литературе также выделяют качества личности одаренного ребенка, затрудняющие социализацию: перфекционизм, нереалистические цели, сверхчувствительность, нетерпимость, низкий уровень коммуникативности.

Одаренный ребенок чаще всего опережает своих сверстников в интеллектуальном и художественно-эстетическом развитии. Кроме того, доминирование одной выраженной сферы интересов, соответствующей области одаренности, приводит к недостаточному развитию остальных сфер жизни - эмоциональной, социальной, физической. Таким образом, уже к школьному возрасту у многих одаренных детей (особенно в тех семьях, где проявлялась так называемая «детоцентричность») и всячески поощрялось развитие способностей ребенка на фоне недостаточного внимания к развитию бытовых, социальных навыков) становится очевидной нехватка навыков общения, построения дружеских отношений и отстаивания своего мнения в коллективе сверстников и т.д. Одаренный ребенок в таком случае попадает из своего идеального микросоциума в совершенно другой и часто враждебный социум школы, тем более, что самооценка одаренных детей отличается высокой лабильностью и может колебаться от чрезмерно высокой до крайне низкой.

В настоящее время именно сетевое взаимодействие, на которое не всегда нацелены общеобразовательные, досуговые учреждения, семья одаренных детей, позволяет расширить теоретико-методологическую и научно-методическую базу социализации одаренных детей; обеспечивает перспективы развития личности ребенка на основе разнообразия направлений, содержания, видов и технологий социально-ориентированной деятельности и общения в созданной воспитательной среде; стимулирует совместную социально-ориентированную

деятельность одаренных, других детей и взрослых как равнозначных субъектов социума.

Закономерность нивелирования рисков социализации одаренных детей за счет развития деятельностного и коммуникативного пространства выступает логичным завершением рассматриваемого комплекса закономерностей, обеспечивающих успешность рассматриваемого процесса. При этом факторы риска зависят от особенностей социализации одаренных детей, основанных на тех уникальных условиях, которые складываются из опережения в развитии сверстников и взаимоотношении с окружающими. К таким особенностям относятся: проявление неприязни к образовательному учреждению, связанной с тем, что учебный план не соответствует способностям одаренного ребенка; различие игровых и досуговых интересов, поскольку одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей, что приводит к отчуждению одаренных детей в коллективе сверстников; склонность к комфортности и погружению в философские проблемы; несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, что приводит к стремлению общаться и играть с детьми старшего возраста и затруднению, в связи с этим, развитию лидерской позиции.

Одаренность ребенка может выступать и как фактор, повышающий вероятность успешной социально-психологической адаптации, так и как фактор, препятствующий этому. При гармоничном развитии личности одаренного ребенка, предполагающей высокую самооценку, эмоциональную устойчивость, работоспособность и ответственность, одаренность становится тем значимым фактором, который позволит ребенку завоевать место в коллективе, добиться уважения к себе и своему мнению и преодолеть таким образом все возможные трудности адаптации ребенка в школьной среде.

Таким образом, одним из главных направлений работы школы и тесно связанных с ней сетевыми взаимоотношениями других образовательных организаций является создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая тех, чья одаренность в настоящий момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей.

2.3. Особенности обучения одаренных школьников в условиях сетевого полилингвального обучения.

Рассматривая условия сетевого полилингвального обучения, необходимо подчеркнуть, что сетевое взаимодействие рассматривается как система, основным свойством которой является структурность – наличие многосторонних связей между всеми составляющими. Эта система динамична, мобильна и адаптивна, а ее связи – многосторонние, взаимовыгодные и лабильные. Компоненты системы составляют единое ресурсное пространство: информационно-коммуникационное, научно-методическое, содержательно-технологическое, психолого-диагностическое, социально-партнерское, кадровое (трудовое), финансово-правовое, материально-техническое. Единство ресурсного пространства полилингвального обучения одаренных школьников необходимо для создания условий, обеспечивающих их доступное качественное, непрерывное образование, содействующее развитию осознанного личностного и профессионального самоопределения учащихся на основе адекватной оценки их возможностей и способностей и успешности социальной и профессиональной адаптации и личностной самореализации субъектов образовательного пространства.

Сетевое взаимодействие позволяет привлечь профессорско-преподавательские кадры для организации научно-исследовательской деятельности, апробирования сопряженно-образовательных программ профильных предметов и непосредственно вести занятия для старшеклассников. Разработка сопряженно-образовательных программ предполагает интегрирование содержания профильных предметов, что позволяет интенсифицировать единый образовательный процесс. Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения в рамках сетевого взаимодействия содействует развитию адекватной самооценки одаренного школьника, осознанию своих способностей и возможностей, профессиональному самоопределению, успешной адаптации и социализации.

Являясь противоположностью иерархической структуре организации совместной деятельности, сетевое взаимодействие предлагает горизонтальные взаимоотношения, основанные на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, совместном принятии решений. Наиболее эффективным, на наш взгляд является сетевое взаимодействие в системе «Школа – вуз», которое создает условия для научного, научно-методического и психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обуче-

ния одаренных детей, для повышения квалификации педагогических кадров для работы с данной категорией детей в соответствии с их информационными и профессиональными потребностями, а также сетевое взаимодействие в системе «Школа – другие общеобразовательные учреждения» (сетевая кооперация), которое интенсифицирует использование объединенных ресурсов, что позволяет открыть обучение с одаренными детьми на основе индивидуальных учебных планов за счет комплектования классов школьниками из нескольких входящих в кооперацию школ.

В процессе исследования нами были выделены важные проблемы в налаживании сетевого взаимодействия школы с другими организациями в системе «Школа – вуз», такие как управление сетевым взаимодействием; порядок комплектования сетевых профильных классов, групп; ресурсное обеспечение сетевого взаимодействия; порядок финансирования образовательных учреждений, реализующих сопряженные образовательные программы профильного обучения в рамках сетевого взаимодействия; процедура формирования индивидуальных образовательных программ и учебных планов; процедура и формы промежуточной и итоговой аттестации обучающихся и т.д.

Применительно к полилингвальному обучению одаренных детей сетевое взаимодействие рассматривается как система взаимодействия ее участников, объединенных единым координационным центром; может выстраиваться вокруг совместной образовательной программы, когда обучающийся, следуя по индивидуальному образовательному маршруту, оказывается в ситуации доступа ко всем элементам образовательной сети в соответствии со своими потребностями.

Полилингвальное обучение понимается как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами нескольких языков, когда изучаемые языки выступают в качестве способа постижения сферы специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов. Целью полилингвального обучения является синтез коммуникативной и предметных компетенций, отражающий межкультурное своеобразие основ наук, изучаемых в полилингвальном режиме, и определяющихся уровнем освоения заложенного в них предметного содержания.

Каждый отдельный школьный предмет представляет собой, как правило, более или менее замкнутое целое со своим особым материалом, изучаемым безотносительно к материалу другого предмета. Со-

держание же каждого учебного предмета представлено большим или меньшим количеством тематических разделов, в основном достаточно самостоятельных и не связанных между собою внутренними содержательными связями. Тематические разделы могут охватывать более или менее широкое содержание, хотя в любом случае содержательные границы тематических разделов достаточно жесткие и узкие. Такой способ организации содержания хорошо отвечает основной задаче традиционного обучения – усвоению знаний, умений и навыков.

Как указывает Н.Б. Шумакова [20, 21], многопредметность с ее раздробленностью и отсутствием содержательного взаимодействия между предметами не способствует развитию целостного миропонимания и системного мышления школьников. Типичный способ построения содержания обучения той или иной дисциплины также не может способствовать такому развитию. В результате ярко выраженная потребность одаренного ребенка в целостном, глобальном взгляде на мир, постижении «форм в их цельности и индивидуальности» вступает в противоречие с особенностями содержания школьного обучения, изучаемого в школе. Интерес таких детей к «универсальному и общему», абстрактным идеям и теориям остается фактически за рамками школьной программы. Уже этого может быть достаточно, чтобы обучение стало для ребенка скучным и бесплодным. Важный шаг в решении возникающих проблем – «расширение», раздвижение содержательных рамок, т. е. переход к более крупным содержательным единицам вместо традиционных «тематических разделов» как способу организации содержания обучения по предметам. Практически любая интересующая ребенка тема и дисциплина может быть включена в изучаемое содержание обучения, если оно организовано по принципу крупных содержательных единиц.

Таким образом, Н.Б. Шумакова [22] сформулировала несколько важных принципов организации содержания обучения для одаренных школьников:

1. Гибкие содержательные «рамки», обеспечивающие возможность включения для изучения тех или иных тематических разделов.

2. Крупные содержательные единицы, изучение широких (глобальных), основополагающих тем и проблем.

3. Междисциплинарный подход к изучению содержания, отвечающий широкой любознательности одаренных детей, повышенным творческим возможностям и мировоззренческой задаче развития целостной картины мира.

4. Интеграция тем и проблем для изучения, относящихся к одной или разным областям знаний, путем установления внутренних взаимосвязей содержательного характера.

Все эти принципы тесно связаны, и, фактически, осуществление одного из них предполагает осуществление другого. Так, нельзя обеспечить гибкие содержательные рамки без укрупнения содержательных единиц – изучения широких, основополагающих тем и проблем, изучение же широких тем невозможно без применения междисциплинарного подхода. Осуществление междисциплинарного подхода предполагает эффективную интеграцию тем внутри дисциплин и между ними.

Высокий уровень потребности одаренных детей в умственной нагрузке, как утверждает Э. Ландау [9], заставляет выделить еще один, 5-й принцип – принцип насыщенности содержания обучения. По отношению к принципам построения содержания обучения для одаренных детей можно добавить еще один, 6-й, проблемный характер изучения содержания или изучение открытых тем и проблем.

Все принципы были определены как требования к программам обучения и воспитания для одаренных детей Всемирным советом по одаренным и талантливым детям и опубликованы в США.

Рассматривая образовательную деятельность с одарёнными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения, необходимо выделить особо их языковые способности как совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка. В этом случае формирование речевого навыка обозначает правильное построение и реализацию высказывания ребенком, а развитие речевого умения подразумевает подчинение формы речевого высказывания задачам коммуникации.

Схему формирования механизма языковых способностей (по материалам исследований П.Я. Гальперина [3], А.В. Запорожца [6], А.Н. Леонтьева [12], Н.С. Лейтеса [11], С.Л. Рубинштейна [18] и др.) можно представить в следующем виде:

задатки - деятельность - общение - языковая способность – языковая личность - языковая активность - языковая компетенция - языковая компетентность - языковая одаренность (к изучению языков).

Важной задачей, наряду с систематическим развитием языковых способностей, является их тестирование, в частности, выявление не столько наличного уровня знаний, сформированных навыков и уме-

ний одаренных школьников, сколько тех потенциальных возможностей (резервов), которые чаще всего скрыты от наблюдения. А это, в свою очередь, предусматривает исследование определенного процесса, при котором возможно обнаружение таких характеристик способностей, как скорость (темп) решения задания, уровень доступного решения, индивидуальные способы и приемы успешного решения и т.д.

В целом, в рамках данного исследования предполагается изучение следующих важнейших аспектов проблемы:

- современные стратегии, подходы и механизмы сетевого обучения одаренных детей;

- модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений по организации полилингвального обучения одаренных детей, взаимодействие учреждений общего, дополнительного и профессионального образования по формированию индивидуальной образовательной траектории одаренных детей, обеспечение непрерывности развития одарённого ребёнка в условиях интеграции различных типов образовательных учреждений;

- овладение диагностическим инструментарием выявления и раскрытия умственной одарённости школьников и технологиями обучения одаренных детей на основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов;

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения одарённых детей;

- создание благоприятных условий для развития исследовательских навыков, творческих способностей и личностного роста одаренных школьников;

- создание поликультурной образовательной среды учебно-воспитательного учреждения, способствующей развитию одаренных школьников.

Литература

1. Белякова Н. В. Теоретические основы освоения актерской технологии / Учебное пособие. – Тамбов, 2011. – 146 с.

2. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.

3. Гальперин П. Я. Введение в психологию // 2-е изд. – М.: Университет, 2000. – 336 с.
4. Драгунова Т. В. Подросток. – М.: Знание, 1976.
5. Дубровина И. В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений /под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1986.
7. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. – М.: Смысл, 2013.
8. Кэрролл Тэкэкс. Одаренные дети / пер. с англ. Под общ. ред. Г. В. Бурменской и В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991.
9. Ландау Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка Эрики Ландау. – М., 2002.
10. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М., 1960.
11. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.
12. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Текст. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1.-392 с.; Т. 2.-320 с.
13. Лисовской В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России. Учебное пособие. – СПб., 2000.
14. Мудрик А. В. Роль социального окружения в формировании личности подростка. – М.: Педагогика, 1979.
15. Мезинов В. Н. Мезинов В. Н. Формирование личности подростка. – М.: Педагогика, 1977.
16. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Академ. Проект, 2001. – 416 с.
17. Рожков М. И. Воспитание, как часть учения // Гуманитарные подходы в практике воспитания подростков. – Рязань, 1998. – С. 172-174.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1-2. – М., 1989.
19. Цветкова М.С. Модели непрерывного информационного образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 326 с
20. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2004. – 336 с.
21. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 34 – 43.

22. Шумакова Н.Б. Принципы построения и реализации программы обучения для одаренных детей // Одаренность и возраст: Развитие творческого потенциала одаренных детей/ Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 127-148.

Глава III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОПОЗНАНИЯ, РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Понятие психолого-педагогического сопровождения, его специфика в отношении одаренных учащихся.

В Федеральном законе «Об образовании» указывается, что «общее образование – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» [22].

Императив развития и саморазвития обучаемых заложен и в основу федеральных образовательных стандартов среднего (полного) общего образования. Его методологическую базу составляет системно-деятельностный подход, согласно которому цель и основной результат образования выражается в терминах ключевых задач развития учащихся: личностного, социального, познавательного и коммуникативного. Специалисты отмечают, что ведущей функцией учителя становится содействие образованию школьника, смысл которого в создании условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования. Данная функция проявляется, в частности, в формировании учителем открытой образовательной среды, рассматриваемой как вид социокультурной среды и представляющей собой совокупность образовательных ресурсов, из согласованности отношений которых создаются пространство и реальные или переживаемые условия образования школьника [2].

Идеи создания адекватной развивающей образовательной среды для различных категорий обучаемых становятся в отечественном образовании все более актуальными. Для ее характеристики употребляется понятие «сопровождение». При этом следует отметить, что употребление данного понятия, как правило, сопряжено с понятиями «развитие», «саморазвитие», «самореализация» и «взаимодействие».

В последние годы особое внимание исследователей привлекают вопросы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей.

Методологической базой разработки теории психолого-педагогического сопровождения одаренных детей послужили идеи опережающего развития (Выготский Л.С.), отечественные концепции одаренности (Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Теплов Б.М., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В.С.), концепция отношений личности (В.Н. Мясищев), концепция развития детской одаренности (Савенков А.И.), концепция образовательной среды (Ясвин В.А.), идеи гуманизации образовательной практики и личностно-ориентированного подхода (К. Роджерс, Якиманская И.С.), теория развивающего обучения (Давыдов В.В., Эльконин Д.Б.), идеи о взаимодействии образовательной среды и учащегося (А.Т.Куракин, Ю.С.Мануйлов).

Вопросам сопровождения посвящены многочисленные работы отечественных (Анохин Т.В., Бедерханов В.П., Битянова М.Р., Газман О.С., Губанова А.В., Иванова С.П., Крылова Н.Б., Казакова Е.И., Лузина Л.М., Маркова С.В., Михайлова Н.Н., Степанов Е.Н., Шипицына Л.М., Юсфин С.М. и др.), а также зарубежных (К. Валстром, К. Маклафлин, П. Зваал, Д. Романе и др.) педагогов и психологов.

Термин «сопровождение» не является устоявшимся, и здесь наблюдаются вариативные точки зрения в зависимости от позиций различных наук: педагогики, психологии, социальной педагогики. В литературе встречаются взаимодополняемые, синонимичные и иногда взаимозаменяемые понятия сопровождения: «психологическое», «педагогическое», «психолого-педагогическое», «социально-педагогическое» и «социально-психологическое», а также близкие к сопровождению понятия «поддержка» и «помощь».

Дадим ряд определений и пониманий смысла и предназначения термина «сопровождение» с позиций социальной педагогики, психологии и педагогики.

Так, например, Липский И.А. определяет сопровождение развития человека как его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействия которой является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях. Такое сопровождение может носить различный характер,

который в каждом конкретном случае определяется категорией «отдельное» [18].

Шипицына Л.М., трактует сопровождение как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. Она рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [29].

Курагина Г. С. полагает, что социально-педагогическое сопровождение выступает как особая деятельность специалиста по созданию условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях собственного жизненного становления. Цель социально-педагогического сопровождения трактуется ею как формирование у ребенка способности к саморазвитию, саморегуляции, самоизменению и самосовершенствованию в различных ситуациях его жизненного становления. Обобщая работы исследователей в области функций социально-психологического сопровождения, особую значимость она придает диагностической, информационной, консультационной, восстановительной, компенсирующей, стимулирующей, корректирующей и, социализирующей. А среди задач называет: задачи, нацеленные на предупреждение возникновения проблем развития ребенка; посредничество в решении актуальных задач развития, обучения, социализации ребенка; создание оптимальных условий для осуществления ситуации жизненного выбора; улучшение социального статуса развивающейся личности; развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов [14].

В системе социально-психологического сопровождения школьников в процессе обучения в учреждении дополнительного образования исследователи предлагают следующие направления:

I. Диагностическое направление работы: 1) диагностика уровня адаптации школьников первого года обучения, 2) диагностика эмоционального состояния школьников в процессе обучения, 3) диагностика лидерских качеств обучающихся, 4) мониторинг профессиональных предпочтений обучающихся выпускных классов;

II. Развивающее направление работы, представляющее собой динамичную структуру, гибкую по своему содержанию, быстро реагирующую на изменения и потребности образовательного процесса.

Основное ее содержание заключается в разработке и проведении элективных курсов по психологии общения для 5-10-х классов;

III. Консультационное направление работы, предоставляющее обучающимся, педагогам и родителям возможность обращения по мере необходимости к специалисту за консультацией;

IV. Просветительское и профилактическое направление работы, носящее вспомогательный характер и заключающееся в психологическом сопровождении проводимых совместно с учебно-методической группой мероприятий. Они нацелены на расширение интеллектуального и духовного кругозора участников образовательного процесса и профилактику неблагоприятных ситуаций [28].

Иногда в литературе разделяют понятия «психологическое сопровождение» и «педагогическое сопровождение», что конечно оправдано, когда речь идет о профессиональной деятельности психологов и педагогов, но не всегда ясно различимо, когда дело касается взаимодействия с самими обучаемыми. Приведем несколько примеров разграничения данных понятий, представленных с различных авторских позиций.

Анализ понятия «психологическое сопровождение», даваемое исследователями, показал, что содержательно оно конкретизируется как:

- недирективная форма оказания здоровым людям психологической помощи, направленная на развитие и саморазвитие самосознания личности, запускающая механизмы саморазвития и активизирующая собственные ресурсы человека;

- системная технология социально-психологической помощи личности;

- модель организации психологической службы в образовании, как отражение системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике;

- социальный патронаж;

- система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий, направленных на создание оптимальных условий развития;

- целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в объективное поле деятельности психологической службы.

Битянова М.Р. определяет психологическое сопровождение как систему профессиональной деятельности психолога, направленную

на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития. Методом и идеологией работы школьного психолога является сопровождение [7].

Питанова М. Е. психологическое сопровождение понимает как поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности. Оно предполагает не исправление недостатков, а поиск скрытых ресурсов ребенка, опору на собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для развития. Результатом психологического сопровождения ребенка становится новое жизненное качество – адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни – быть ее автором и творцом. Представляя психологическое сопровождение как целостную систему, автор выделяет в нем три основных компонента:

- диагностику, служащую основой для постановки целей;
- отбор и применение методических средств;
- анализ промежуточных и конечных результатов, дающий возможность корректировать ход работы [26].

Петрихина А.С., давая обобщенное определение психологическому сопровождению, представляет его как организационную деятельность по психологической поддержке в образовательных учреждениях, а ее задачи разделяет на два типа:

- создание оптимального психологического климата для реализации гуманистического педагогического взаимодействия;
- поддержка в решении особых жизненных задач и проблем [25].

Забоева М.А., обобщая теоретические и практические исследования, связанные с организацией психологического сопровождения, выделяет следующие направления его реализации:

- психологическая диагностика с целью выделения затруднений, определения ресурсов и помощи в использовании знаний о себе для саморазвития;

– психологическое просвещение посредством повышения уровня индивидуальной психологической компетентности, что позволяет повысить эффективность взаимодействия субъекта в различных сферах – «Я-другие», «Я-сам», «Я-профессиональная деятельность», «Я-мир»;

– психологическое консультирование, в процессе которого оказывается психологом помощь личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации к реальным жизненным условиям, формирование ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижение эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному росту и саморазвитию.

– развивающее направление, в ходе которого накапливается опыт использования поддерживающего взаимодействия в оптимизации собственного развития; отрабатываются способы и приемы адаптивного поведения, происходит обучение конструктивным способам взаимодействия;

– психологическая коррекция, активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений в конкретных образовательных условиях [11].

Определяя роль психолога в сопровождении учащихся, Овчарова Р. В. подчеркивает, что он преимущественно участвует в развитии как сопровождающий, создает условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые ребенок выбрал сам и на которые его ориентировали педагоги и родители. Важнейший принцип сопровождения – безусловная ценность внутреннего мира каждого ребенка, приоритетность потребностей его развития [23].

В педагогике также дифференцируют понятие сопровождения, определяя его как:

- технологию оказания индивидуальной помощи учащимся;
- вид субъектной развивающей деятельности;
- как педагогическую систему и т.д. [8].

В наиболее обобщенном представлении сопровождение рассматривается в педагогике как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [13, 31].

Также сопровождение рассматривается как особая сфера деятельности педагога, направленная на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореа-

лизации и саморазвития; как помощь подростку в его личностном росте, установка на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение.

Наиболее полное, на наш взгляд, определение трактует данное понятие следующим образом: «...сопровождение является не просто суммой разнообразных методов организованного взаимодействия педагогов и воспитанников, оно выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи школьнику в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Целью педагогического сопровождения школьника в образовательном процессе может являться обеспечение его нормального развития, в соответствии с нормой развития в определенном возрасте» [24, с. 67].

В данном контексте ключевыми для определения сопровождения являются понятия «помощь» и «поддержка». Данные технологии входят в комплекс средств, применяемых современными педагогами. Однако по поводу их адекватности понятию «сопровождение» существуют различные точки зрения.

Губанова М.И. предлагает рассматривать «педагогическое сопровождение» синонимично понятиям «педагогическая помощь», «психолого-педагогическая поддержка», «сотрудничество», «социальная фасилитация». Она полагает, что их объединяющей основой можно считать направленность на создание благоприятных условий, безопасной среды, необходимой для развития и саморазвития детей, способствующих достижению и продуктивности совместной деятельности и (или) ускоряющих процессы раскрытия и реализации личностного потенциала участников взаимодействия [9].

Ряд исследователей (Сластенин В.А., Колесникова И.А., Лещинская Т.Л., Пичугина Г.А., Антонова Т.В.), рассматривая взаимосвязь понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» и сопоставляя их с конкретными практическими действиями и ситуациями, придерживаются противоположного мнения, полагая, что это разные по механизмам, целям и задачам формы педагогической деятельности.

Лабунская Н.А., говоря о школьном образовании, считает, что при его направленности на формирование системы целей развития и выбора простая поддержка малоэффективна. Необходим особый вид взаимодействия с субъектом развития – сопровождение. Оно состоит в оказании помощи обучаемому на всех этапах: от формирования до реализации индивидуального образовательного маршрута, тогда как

поддержка – это только содействие осуществлению индивидуального образовательного маршрута [16].

Обобщая подобные точки зрения, можно констатировать, что оказывая поддержку ребенку, педагог имеет дело с реальной проблемой, которая существует уже фактически, сопровождение же, носит превентивный, профилактический характер и позволяет предупредить появление подобных проблем [11].

Мы солидарны с мнением Новоселовой Л.А.: «Психолого-педагогическое сопровождение в нашем понимании – это родовое, общее понятие, «помощь» и «поддержка» – его видовые части [21, с. 178].

Мнение о соотношении данных понятий как части и целого целиком согласуется с нашим представлением о том, что в образовательной практике часто бывает трудно разграничить эти формы деятельности педагога, они взаимосвязаны и идут параллельно даже в отношении одного ребенка. Это обусловлено, на наш взгляд, законом неравномерности психического развития, когда педагогу одновременно приходится и корректировать, и развивать, и заниматься профилактикой возможных отклонений. Кроме того, владение педагогом технологиями сопровождения, помощи и поддержки в равной степени определяет успешность его деятельности. Но, с другой стороны, он должен четко осознавать сущность различных тактик и технологий «помощи» и «поддержки» и использовать их адекватно ситуации, а также осознавать системный характер деятельности по сопровождению обучаемых и уметь проектировать соответствующую образовательную среду.

Как отдельная категория «педагогическое сопровождение» употребляется реже, чаще речь идет о «психолого-педагогическом сопровождении». Исследователи также рассматривают его в различных аспектах. Психолого-педагогическое сопровождение:

– особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе [19];

– комплексная технология, направленная на преобразование социальной ситуации развития ребенка, усиливающая факторы, способствующие развитию его личности, и нейтрализующая блокирующие факторы [10];

– особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса, умение педагога быть рядом, следовать за учеником, взаимодействуя с ним и сопутствуя ему

в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории [3];

– «это целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации, адаптации в социуме» [34, с. 427].

Церковная И.А. определяет психолого-педагогическое сопровождение как одно из направлений практической деятельности. Суть сопроводительной деятельности раскрывается через понятие «условия». Основной задачей сопровождения является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и становления совершенствующейся социально успешной личности, защита прав ребенка на получение образования и развитие в соответствии со своими потенциальными возможностями в реальных условиях его существования [34].

В данном контексте понятие сопровождения имеет широкий смысл как особым образом организованная образовательная среда. Такое понимание сближает все рассмотренные выше категории. Системный характер подобной среды требует участия в ее проектировании и последующем функционировании всех специалистов образовательной практики: социальных педагогов, психологов, педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение имеет свою специфику для разных категорий обучаемых, для разных возрастных групп, обусловленную их индивидуальными, личностными, психофизиологическими и социальными особенностями.

Особое значение сопровождение имеет для одаренных учащихся, раскрытие талантов которых требует нестандартных подходов к организации работы в этом направлении.

Современные исследования показывают, что, несмотря на стабильность интеллекта как одного из главных компонентов одаренности на всем протяжении школьного обучения, с возрастом усиливается роль личностных составляющих в развитии одаренности и, в том числе, негативное влияние усиления мотивации адаптации (боязни неудачи и тревожности) и снижения творческой мотивации в старших классах. Одаренные дети могут сталкиваться со специфическими трудностями в учении, которые могут маскировать или даже подавлять их одаренность, и для преодоления которых необходима организация специальной психолого-педагогической помощи, учитывающей психологические особенности этой категории [35].

Как показывает практика работы с одаренными, в последние годы намечается смещение акцента от диагностики одаренности к созданию условий для ее проявления как становящегося системного качества личности.

Исследователи отмечают, что в целом для одаренных детей «сопровождение представляет собой совокупность таких направлений, как психологическая и педагогическая диагностика одаренности, консультирование одаренных учащихся, коррекция «проблемных зон» и психолого-педагогическая поддержка» [5, с. 196].

В психолого-педагогическом сопровождении одаренных так же, как и в отношении других категорий учащихся, психологическая и педагогическая компоненты деятельности различных специалистов тесно переплетаются.

А. Лазарев выделил основные задачи педагогического сопровождения одаренных детей: разработка индивидуальных образовательных маршрутов; формирование адекватной самооценки; охрана и укрепление физического и психологического здоровья; профилактика неврозов; предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников; развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одаренных. Им также определены основные направления педагогического сопровождения одаренных детей: изучение учащихся (анкетирование, беседы с ними, их родителями, педагогами, внеклассные мероприятия с уклоном в определенный профиль); организация турниров и олимпиад по профилю для старшеклассников; включение заинтересованных учеников в работу очных и заочных специализированных школ; создание специализированных классов; организация работы сезонных профильных школ-лагерей; профессиональное определение старшеклассников [17].

Если говорить о психологических компонентах сопровождения, то называют следующие: получение информации о ребенке (диагностика его мотивов, ценностных ориентаций, индивидуальных особенностей и способностей, семейной ситуации и т.д.), наблюдение за динамикой развития ребенка (мониторинг и исследовательская работа); психологическое просвещение и индивидуальная консультация с обучающимися; психологическая поддержка и сопровождение процесса обучения через групповую работу с педагогами целью которого является повышение психологической компетентности педагогов; анализ школьной среды; разработка и внедрение мероприя-

тий, которые выступают как условия успешного обучения и развития обучающегося; приведение всех этих условий в систему постоянной работы [4].

Общая цель психологического сопровождения может быть выражена как: содействие в выявлении, поддержке и развитии талантливых детей, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья [27].

В целом психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей направлено на:

- формирование умения жить в обществе, сотрудничать;
- развитие способностей к взаимопониманию;
- формирование ответственности;
- развитие навыков общения;
- обучение решению жизненных проблем;
- стимулирование познавательной активности;
- формирование чувства уверенности в себе;
- развитие навыков самоорганизации (самостоятельность в планировании, самоконтроль, работоспособность, умение не перекладывать на других решение собственных проблем);

формирование и тренировка умений в сфере самоопределения (понимание собственных заданий в конкретной ситуации, определение соответствующей линии поведения, осуществление выбора на основе рефлексии ситуации, осознание ограничений) [6].

Специалисты обращают особое внимание на ряд значимых проявлений, которые следует учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения. К их числу относятся:

- целенаправленность и высокая устойчивость поведения наиболее способных и одаренных подростков, которая может приводить к сверхувлеченности определенной деятельностью, к потере чувства времени и может расцениваться в качестве проблем саморегуляции, упрямства и своеволия, вызывать физическое и умственное истощение;

- большая любознательность и высокая активность нередко приводят к тому, что подростки не всегда могут рассчитать свои силы, часто могут браться одновременно за множество занятий, «распыляться» на несколько дел;

- интенсивность, длительность мыслительных процессов в условиях специализированного обучения могут приводить к потере работоспособности, истощению, усталости и болезням. Поэтому

подростки нуждаются в развитии навыков саморегуляции, умении ставить цели и расставлять приоритеты [10].

Анализ практики работы школ с одаренными учащимися в условиях инклюзивного образования показывает, что задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- выявление одаренных учащихся (диагностика различных видов одаренности);

- предупреждение возникновения проблем развития учащегося;

- помощь (содействие и коррекция) учащемуся в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: формирование адекватной самооценки, ценностно-смысловой установки на творчество, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

- создание условий для самосознания ребенком своих потенциальных способностей;

- охрана и укрепление физического и психологического здоровья;

- предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников;

- психологическое просвещение и образование, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

Решение всей совокупности задач осуществляется многими специалистами: психологами, социальными педагогами, воспитателями, методистами и т.д. При этом специалисты отмечают, что деятельность психологической службы носит второстепенный, вспомогательный характер по отношению к педагогической деятельности; основную нагрузку по психолого-педагогическому сопровождению несет педагог. «Психолого-педагогическое сопровождение ученика преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога, традиционные и активные формы учебного и воспитательного взаимодействия. Именно педагог был, есть и будет основным проводником разнообразных воздействий и влияний на ребенка, важнейшим гарантом его интеллектуального и личностного роста» [10, с. 95].

Однако, как показывает практика, работа педагогов с одаренными детьми в основном сводится к реализации ими специфических стратегий обучения, это: ускорение и обогащение. На этих стратегиях сосредоточено их основное внимание. Это вполне объяснимо,

поскольку познавательная активность одаренных детей превосходит таковую у обычных школьников и педагог должен обеспечить возможность ее развития и стимулирования. В то же время, одаренные дети, наряду с особенностями, дающими им значительные преимущества в познании и обучении, имеют проблемы психосоциального и эмоционально-личностного характера, это: психологические проблемы в общении (крайняя интолерантность по отношению к недостаткам других, нередко высокомерность и заносчивость), эмоциональная неустойчивость (проявляется в недостаточно высоком уровне развития эмоционального самоконтроля и саморегуляции), перфекционизм, заниженная самооценка как следствие перфекционизма, социальная автономность (из нее вытекает неприязнь к традиционному обучению), несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Эти проблемы служат барьерами на пути их развития и саморазвития и проявляются в ходе обучения в процессе взаимодействия с педагогом, а, следовательно, педагог должен научиться их решать на технологически современном уровне.

Выделяют три типичные причины затруднений в работе педагогов с одаренными учащимися:

- неготовность педагога принять факт одаренности, в основном обусловленная психологической неготовностью признать интеллектуальное превосходство учащегося в определенной области;

- недостаточное владение совокупностью методов и технологий обучения и профессионального общения с одаренными детьми;

- «эксплуатация» одаренности, приводящая к превращению ребёнка в инструмент для поднятия престижа школы, искусственное ограничение его потребностей и интересов, односторонность его жизненных интересов и потребностей [30].

Все вышеописанные проблемы и затруднения в отношении одаренных учащихся могут успешно преодолеваются в процессе грамотного системного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения, создающего необходимые условия для самопознания, развития и саморазвития одаренных и являющегося необходимым компонентом современной образовательной среды.

3.2. Педагогическое сопровождение обучения, развития и саморазвития одаренных учащихся в условиях сетевого взаимодействия школа-вуз в полилингвальной среде.

Современная школа и преподаватель перестают быть единственными и основными ресурсными источниками образования. Учащийся превратился в активного участника – субъекта образовательной деятельности: не только потребителя, но и производителя информации. Основной профессиональной задачей современного педагога в работе с одаренными учащимися, если сосредоточиться именно на обучении и его основном результате – развитии личности ребенка, является разработка и сопровождение их индивидуальных образовательных маршрутов. Эта задача в равной степени актуальна и для инклюзивного, и для эксклюзивного образования. Однако, как справедливо отмечает Адамский А. И., «...школа, как мы ее привыкли воспринимать, а главное, как ее привыкли воспринимать дети, – не может обеспечить индивидуальность образования» [1, с. 5].

Эта ситуация требует непрерывного поиска новых форм и технологий обучения. В связи с этим в последние годы партнерско-сетевые формы взаимодействия в образовании становятся все более популярными.

Адамский А. И. определяет сетевое взаимодействие как разные по типу и масштабам связи между организациями и людьми в одном пространстве: это и образовательные сайты в сети Интернет, и осуществляемые совместно несколькими учреждениями программы повышения квалификации, и коллективная работа нескольких сельских школ по организации профильного обучения старшеклассников. На вопрос о том какая базовая потребность должна удовлетворяться в школьной сети, автор называет базовую потребность в развитии, а именно:

- потребность в развитии школы как социального института (в целом) в направлении общественного характера ее устройства;
- потребность в развитии профессионализма педагогов через совместные пробы и коммуникацию с носителями новых (других) образовательных подходов и технологий;
- потребность в полноценном возрастном развитии учащихся, условия которого не может обеспечить одно образовательное учреждение без взаимодействия с другими структурами [1, с. 11-14].

Исследователи указывают на ряд преимуществ образовательного процесса в условиях сетевого взаимодействия:

– возможность обучения каждого субъекта образовательного процесса по индивидуальной образовательной траектории, независимо от места проживания;

– расширение информационных и коммуникативных возможностей, а также развитие технологических навыков;

– свобода выбора образовательных программ в любом сочетании и последовательности;

– решение социально-педагогических проблем – программы для инвалидов, учеников и педагогов отдаленных сельских школ;

– возможность привлечения высококвалифицированных преподавателей для совершенствования организации обучения одаренных детей;

– распространение инновационных разработок [20].

Соколов В.Ю., анализируя практику сетевого взаимодействия вузов и школ, выделяет три основных контекста взаимодействия: традиционные – довузовской подготовки и профильного обучения и контекст поиска ресурсов для развития инновационного потенциала образовательного учреждения, который начал складываться по инициативе инновационных школ, ориентированных на формирование у своих учащихся метапредметных и социально значимых компетенций, навыков образовательного проектирования. Эту типологию автор дополнил характеристикой сетевых программ с точки зрения формируемого ими качества образования, выделяя программы, направленные на:

– углубление предметных знаний;

– формирование метапредметных компетенций;

– формирование социально-значимых компетенций;

– формирование компетенций образовательного проектирования и программирования [32].

В настоящее время сетевые взаимодействия в образовании активно развиваются в различных формах: сетевые образовательные программы, сетевые проекты, сетевые экспериментальные, аналитические, мониторинговые исследовательские программы; сетевые структуры (организации) в образовании и др.

Основой сетевого взаимодействия в образовании на современном этапе являются информационно-коммуникационные технологии. Исследователи подчеркивают, что общей стратегией применения сетевого интерактивного средства обучения, основу которого составляют технологии Веб 2.0, в педагогической деятельности является инфор-

мационное и телекоммуникационное сопровождение учебной и самостоятельной работы, обеспечение процессов самоуправления образовательной деятельностью [15].

Одаренные дети отличаются повышенной познавательной активностью и самостоятельностью. Поэтому в данном контексте сетевое взаимодействие посредством ИКТ-технологий в целях сопровождения одаренных учащихся является актуальной формой для удовлетворения их потребностей в образовании, самообразовании, развитии и саморазвитии. Оно позволяет им двигаться по индивидуальным образовательным маршрутам и обеспечивает свободу выбора уровня и профиля образовательных программ.

Институтом филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета в рамках исследовательского проекта «Сетевое полилингвальное сопровождение общеобразовательных учреждений» была разработана образовательная Программа сетевого полилингвального сопровождения сети общеобразовательных организаций интернатного типа для одаренных детей.

Программа предназначена для общеобразовательных организаций: ГАОУ «Гуманитарная гимназия-интернат для одаренных детей» Актанышского муниципального района РТ, МАОУ «Гимназия-интернат №4» Кировского района г. Казани, МАОУ «Лицей-интернат №2» Московского района г. Казани, МАОУ «Лицей-интернат №7» Ново-Савиновского района г. Казани и МБОУ «СОШ – интернат для одаренных детей» Сабинского муниципального района РТ.

В основу разработки Программы была положена концепция создания сети общеобразовательных учреждений для одаренных детей с учетом конкретных условий и особенностей Республики Татарстан Замалетдинова Р.Р. и Ярмакеева И.Э., основанная на комплексе ключевых идей и, в частности, на той, что «...основополагающими элементами системы работы с одаренными детьми являются: эксклюзивное образование (выведенное из пространства обычной общеобразовательной школы в специально созданные для этого учреждения и единые сети, формирующие обогащенную образовательную среду); национальное воспитание (на основе изучения языка, культуры, самобытных традиций своего народа); развитие социального сознания и активности для служения обществу и нации/народу; создание условий для гармоничного полилингвального (изучение нескольких языков) и информационно-коммуникативного (изучение IT-

технологий) развития; личностная ориентация образовательного процесса, направленная на раскрытие и развитие личностного потенциала одаренных детей» [12, с. 300].

Методологией разработки Программы также послужили принципы психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся:

- 1) принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;
- 2) принцип возрастания роли внеурочной деятельности;
- 3) принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- 4) принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя;
- 5) принцип свободы выбора учащимися дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества [33].

Основной целью создания Программы явилось обеспечение условий для образования, развития и саморазвития полилингвальной и поликультурной личности одаренных учащихся в рамках сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций и КФУ посредством усвоения лингвистического материала и формирование информационной компетентности через национально-культурную специфику татарского, русского, английского и турецкого языков.

Программа предусматривает: индивидуализацию и дифференциацию обучения; использование дистанционных форм (уроков, лекций, семинаров) обучения; развитие и саморазвитие творческих способностей и исследовательских навыков одаренных детей; обучение языкам через призму компонентов культуры с применением новейших технологий. Она включает дистанционные учебные опережающие курсы, позволяющие решать задачи подготовки учащихся на повышенном уровне в разных областях знаний, и элективные курсы культурологической и научно-исследовательской направленности.

Программа построена по модульному принципу; модули ориентированы на учащихся с 7 по 11 классы. Содержание предусматривает 4 модуля:

Модуль 1. «Педагогическая поддержка изучения татарского, русского и английского языков». Включает программы по дисциплинам: «Английский язык» «Русский язык и литература» «Татарский язык и литература».

Модуль 2. «Углубленное изучение татарской, русской и мировой культуры и искусства». Включает элективные курсы: «Культура и ис-

кусство Татарстана», «Культура и искусство России», «Мировая художественная культура».

Модуль 3. «Углубленное изучение иностранных языков» – это элективные курсы: «Информатика (на английском языке)», «Второй иностранный язык (турецкий)», «Happy Traveling (краеведение)».

Модуль 4. «Проектно-исследовательская и учебная деятельность школьников повышенного уровня обученности». Включает элективные курсы: «Проектно-исследовательская деятельность», «Английский язык на международном уровне», «Малая академия наук» (публичные лекции ведущих ученых). Реализация данного модуля позволит привлечь учащихся к исследовательской деятельности путем их участия в научных конкурсах и проектах, в работе исследовательских лабораторий, будет способствовать их саморазвитию в самых различных предметных и научных направлениях, а также их профессиональной ориентации.

Модуль 5. «Углубленное изучение татарского языка и литературы». В его составе элективные курсы: «Язык произведений татарских писателей», «Галерея татарских писателей (литературное краеведение)», «Изучение татарского языка как неродного».

Модуль 6. «Творческие объединения» включает программу языкового кружка «COLOUR ENGLISH» и программы элективных курсов: «Яшь ижатчы («Юный творец»)», «Халыкбизэкларе («Искусство»)», «Юный литературовед».

Проведенный пилотный эксперимент показал, что реализация разработанной Программы сетевого полилингвального сопровождения создает благоприятные условия для свободного выбора одаренными детьми траектории своего развития в поликультурном и полилингвальном пространстве, облегчает педагогам проектирование индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка, а также обеспечивает необходимую помощь и поддержку в его прохождении.

Литература

1. Адамский А. И. Сетевое партнерство в образовании. – М.: Эврика, 2004. – 144 с.
2. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под

общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.

3. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

4. Аль-Зубейди. Психолого-педагогическое сопровождение обучения одаренных //Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 5-3 (36). – С. 112-113.

5. Андреева Н.Ю., Трусова Н.В. Современные представления о сопровождении одаренных учащихся //Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 196- 198.

6. Антонова Е.Е. Сущность и структура психолого-педагогического сопровождения одарённого ребёнка в общеобразовательной школе //Вектор науки ТГУ. - 2013. – № 1(12). – С. 25-28.

7. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

8. Гамаюнова А. Н. Пискайкина А. Е. Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования// Специальное образование. – 2013. – Выпуск № 4. – С. 20-27.

9. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 32-39.

10. Демина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение интеллектуальной одаренности детей: задачи социальной ситуации развития //Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2013. – Т. 14. № 1. – С. 94-102.

11. Забоева М.А. К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» [Электронный ресурс]. – URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-9.pdf> (дата обращения: 3.09.2015).

12. Замалетдинов Р.Р., Ярмакеев И.Э. Концептуальные основы создания региональной сети общеобразовательных учреждений для одаренных детей //Филология и культура. Philology and Culture. – 2013. – №2(32). – С.299-304.

13. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно – ориентационный подход): автореф. дисс... докт. пед. наук. – СПб., 1995. – 32 с.

14. Курагина Г. С. Социально-педагогическое сопровождение подростка из многодетной семьи: автореф. дисс... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 24 с.
15. Кузьмин С. В. Формирование у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2014. – 211 с.
16. Лабунская Н.А. Типы индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогического вуза // Университетский округ. – 2002. – №3. – С. 60-62.
17. Лазарев В. А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-odarennykh-starsheklassnikov> (дата обращения: 3.09.2015).
18. Липский И.А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление // Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. – 2004. – Т. I. – С. 39-47.
19. Лукьянова А. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в предпрофильном и профильном обучении // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-v-predprofilnom-i> (дата обращения: 3.09.2015).
20. Нефедова В.Ю. Прилепина А.В. Анализ опыта работы с одаренными детьми посредством сетевого взаимодействия //Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2015. – №1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/121-18316> (дата обращения: 1.09.2015).
21. Новоселова Л.А. Педагогическое сопровождение будущего инженера-педагога в процессе профессионализации как фактор активизации его саморазвития // Ползуновский вестник. – 2006. – №3. – С. 177-185.
22. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [принят ГД ФС РФ 21.12.2012]//Консультант Плюс: комп. справ. правовая система [Электронный ресурс] / Компания "Консультант Плюс". – Электрон. дан. – [М.]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140174> (Дата обращения 4. 09.15).

23. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 448 с.

24. Основы практической педагогики: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений /А. А. Петрусевич. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. – 176 с.

25. Петрихина А. С. Психологическое сопровождение исследовательской деятельности школьников в контексте личностной ориентации образования //Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 6. – С. 154-160.

26. Питанова М. Е. Психологическое сопровождение учащихся в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] //Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. - 2011. - № 24. С. 994-997. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-uchaschihsya-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-1#ixzz3kCoIccqm> (дата обращения: 3.09.2015).

27. Погодаева О. Психологическое сопровождение одаренных учащихся [Электронный ресурс]. – URL: <http://u4eba.net/sbornikidei/psihologicheskoe-soprovozhdenie-uchashhihsya.html> (дата обращения: 3.09.2015).

28. Попова В. И., Королёва И. А. Социально-психологическое сопровождение школьников в образовательном процессе //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (134). – С. 76-80.

29. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

30. Психолого-педагогическое сопровождение интеллектуально одаренных детей: Методические рекомендации. – Ханты-Мансийск, 2010. – 63 с.

31. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: Коллективная монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7-17.

32. Соколов В.Ю. Контексты построения сетевых образовательных программ в практике взаимодействия вузов и школ //Вестник

Томского государственного университета. – 2012. - № 358 [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/konteksty-postroeniya-setevyh-obrazovatelnyh-programm-v-praktike-vzaimodeystviya-vuzov-i-shkol> (дата обращения: 3.09.2015).

33. Сулова М. Система выявления и поддержки одарённых детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.menobr.ru/materials/45/29555/> (дата обращения: 2.09.2015).

34. Церковная И.А. Организация опытной педагогической деятельности по вопросам психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе подготовки ребенка к школе //Сборник материалов Первой ежегодной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (27-28 октября 2011 года, Москва). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – С. 425-229.

35. Щербланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Изд-во Московского психолого-социально института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

Глава IV. СОДЕРЖАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Язык и культура дают возможность каждому народу сохранять и создавать традиции и обычаи из поколения к поколению. Как показывает исторический опыт, у каждого языка, каждой культуры есть только им присущая миссия, и они вносят свой вклад в развитие мировой культуры. В связи с этим утрату даже одной культуры можно рассматривать как общечеловеческую трагедию. Система образования – это базисный социальный институт, который определяет социально-экономический прогресс общества, его нравственно-психологическое состояние и культурное развитие. Одной из его функций является передача этнокультурных знаний, норм, ценностей, традиций, обеспечивающая этническую преемственность, сохранение и развитие этнической общности [3, с. 16].

Наряду с этим, Совет Европы в рамках проекта «Среднее образование для Европы» определил систему умений, которыми должны обладать сегодняшние выпускники школ: умение работать и сотрудничать в группе (в команде); умение свободно общаться на нескольких языках; умение решать проблемы, используя различные источники информации; умение использовать информационные компьютерные технологии; умение брать ответственность на себя при принятии решений и т.д. [1, с. 57]. Соответственно, система языкового образования в современных условиях должна развивать у школьников коммуникативность, открытость, толерантность. Соизучение языков и культур в условиях школьного образования, усвоение общепринятых человеческих и базовых национальных ценностей должно служить основой для формирования у учащихся чувства патриотизма, наряду с чувством причастности к мировому сообществу.

Детерминированная современными социально-экономическими и культурными условиями модернизация языкового образования активно влияет на выбор подходов к обучению языкам, определяет его содержание. Поиск новых технологий в области языкового образования обусловлен рядом причин. Во-первых, обучение языкам по традиционной системе в значительной степени не соответствует современным требованиям к уровню знания языка. Во-вторых, в условиях глобализации актуализируется потребность в качественном обучении языкам в общеобразовательной школе. В связи с этим

предпочтение отдается технологиям, которые направлены на развитие личности школьника, обновление содержания обучения и оптимизацию учебного процесса. В соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования изучение русского, родного и иностранного языков в условиях школы направлено на решение следующих приоритетных задач:

- совершенствование видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо), обеспечивающих эффективное овладение учебными предметами;

- понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности;

- формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность;

- формирование толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира;

- формирование и совершенствование коммуникативной компетенции; систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора, дальнейшее овладение общей речевой культурой [11].

Содержание языкового образования в условиях реализации ФГОС общего образования включает в себя сферы коммуникативной деятельности; коммуникативные и социальные роли; языковой материал, правила его оформления и навыки оперирования им; комплекс речевых умений, характеризующих уровень практического владения языком как средством общения и познания в контексте диалога культур; этикетные формы речи и умение ими пользоваться в различных сферах речевого общения; широкий спектр транскультурной информации; общие учебные умения.

Содержание языкового образования ориентировано на становление следующих личностных характеристик выпускника общеобразовательной школы:

- любящий свой край и свое Отечество, знающий языки, уважающий культуру и духовные традиции;

- осознающий и принимающий ценности семьи, многонационального российского народа;

- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда и творчества;

- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;

- социально активный, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;

- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;

- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Исходя из задач совершенствования языкового образования, в начале XXI века в нашей стране стали появляться общеобразовательные учреждения нового типа, в том числе гуманитарные гимназии для одарённых детей, деятельность которых направлена на личностно-ориентированное образование, воспитание социально активной и самостоятельной личности, развитие интеллектуальных, коммуникативных способностей и ключевых компетенций. Гимназическое образование в России имеет богатую историю и традиции, классические гимназии сыграли большую роль в расцвете русской культуры.

Ученые-педагоги XX века внесли свой вклад в исследование проблем гимназического гуманитарного образования, о чем свидетельствуют научно-педагогические работы в этой области. В трудах В.И. Андреева [2], А.И. Савенкова [9] и других авторов рассматриваются вопросы содержания школьного образования и организационно-педагогических основ обучения одаренных детей; определены теоретико-методологические основы психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей в условиях различных типов учебных заведений; выявлена система научных взглядов на проблему одаренности; определена совокупность условий психолого-педагогического сопровождения обучения и развития одаренных детей как системы средств, обеспечивающих индивидуальное самоопределение личности.

Анализ педагогической литературы по данной проблеме показал, что современное гуманитарное образование – это особое образовательное действие, и главное в этом действии заключается в возможности влияния человека на свое образование, участия в нем,

выстраивании своих образовательных форм, траектории. Иными словами, гуманитарное образование – это организация процесса образования самим субъектом, образования субъектных форм деятельности [5, с. 5]. Педагогическое сообщество понимает необходимость изменений в отечественной системе языкового гимназического образования в условиях её интеграции в мировое образовательное пространство. Сегодня человеку важно научиться применять свои знания в конкретных жизненных ситуациях [12, с. 5]. Это, в свою очередь, требует внесения изменений в цели, содержание, методы и технологии обучения, в организацию учебно-воспитательной деятельности школьников, в систему контроля и оценки уровня их языковой подготовки. Все больше ощущается необходимость развития сети образовательных учреждений нового типа, учитывающих социальные перемены в обществе, так как своевременная реформа образовательной системы является одним из самых действенных мер для выживания всего человечества.

Применительно к Республике Татарстан, как одного из многонациональных регионов Российской Федерации, совершенствование языкового образования в общеобразовательных школах продолжает оставаться одной из насущных проблем, стоящих перед республикой, так как существует объективная необходимость в повышении уровня языковой подготовки школьников, совершенствования их способности к свободной речевой коммуникации. В настоящее время очень важно, чтобы школьники, получая языковое образование, приобщались к общечеловеческим ценностям через призму культуры других народов, учились межличностному и межкультурному общению, овладевали языковой и гражданской грамотностью. Очевидно одно: сегодняшним школьникам важно ощущать, что владение языками необходимо для расширения их социальной активности и для дальнейшей самореализации. Для эффективного решения этой важной задачи необходимо повысить социальную значимость языкового образования в обществе; внедрить в учебный процесс средства обучения, разработанные на основе инновационных информационно-коммуникативных технологий; сформировать новое методическое мышление, полнее учитывающее потребности школьной практики; усилить внимание к кадровому потенциалу современного уровня педагогов, стремящихся к постоянному самообразованию. Анализируя современное состояние и перспективы языкового образования в Республике Татарстан, можно заключить, что успешное развитие много-

язычия невозможно без конкурентоспособности языковых знаний, а также без комплексного подхода к реализации основных целей обучения.

Основная задача образовательной системы Республики Татарстан как многонационального региона – воспитание образованной, инициативной, билингвальной (полилингвальной) личности, творчески мыслящей, активно участвующей в общественной жизни, владеющей двумя государственными языками и свободно говорящей на государственных и иностранных языках. Ведущие цели языкового образования в условиях школы сводятся к следующим: 1) коммуникативные (формирование и развитие у учащихся коммуникативной компетенции); 2) личностно формирующие (воспитательные, образовательные, развивающие). Реализация этих целей направлена на развитие речевого и культурного многоязычия в школьном образовании, воспитание у учащихся уважения к контактирующим народам, их культурам, нравам и обычаям, формирование у школьников умений использовать национально-специфические сведения, знания речевого этикета и речевую коммуникацию для достижения взаимопонимания.

Языковое образование в современной общеобразовательной школе направлено на обеспечение способности и готовности учащихся к коммуникации в повседневной жизни, к взаимодействию и взаимопониманию в полиэтническом обществе. Главная особенность системы школьного языкового образования в сегодняшних условиях заключается в качественном изменении его содержания, в определении основных принципов организации и подачи языкового и речевого материала, придании учебному процессу коммуникативной направленности. Во главу угла ставится проблема формирования у учащихся коммуникативной компетенции (способности и готовности общаться с носителями языка в устной и письменной формах) с учетом ее основных составляющих, т.е. развитие у них лингвистической, речевой и социокультурной компетенций [9, с. 9].

В качестве основного подхода в обучении языкам определен системно-деятельностный подход, который предусматривает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Главным компонентом,

образующим систему, является результат: личностный, метапредметный, предметный. Как отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [11], при изучении языков в условиях школьного обучения учащиеся должны достигнуть следующих личностных результатов:

- уважительное отношение к языку как средству межличностного и межкультурного общения и желание изучить его на должном уровне;

- ориентация в нравственных правилах и понимание обязательности их выполнения;

- оценивание жизненных ситуаций, исходя из общечеловеческих норм;

- правильное восприятие понятий “семья”, “Родина”, “милосердие”, “толерантность” и т.д.;

- целостный, социально ориентированный взгляд на мир в его органичном единстве и разнообразии народов, культур и религий;

- доброжелательное отношение, уважение и толерантность к другому народу, компетентность в межкультурном диалоге.

Метапредметные результаты, которых должны достигнуть обучающиеся, делятся на три подгруппы:

1) познавательные результаты:

- умение мыслить логически, находить причинно-следственные связи, умение мыслить индуктивно и дедуктивно;

- умение определять проблемы творческого и поискового характера, находить пути для их решения и создания алгоритма;

- умение определять общие свойства для сравнения и классификации объектов;

- умение выделять основную информацию, оценивать содержание прочитанной или прослушанной информации;

- умение самостоятельно пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации;

- умение самостоятельно добывать нужную информацию, используя энциклопедии, справочники, словари и электронные ресурсы;

2) регулятивные результаты:

- умение самостоятельно ставить цель и определять учебные задачи;

- умение организовать учебную деятельность, понимая порядок работы, и находить для этого эффективные приемы;

- умение держать под контролем результаты учебной работы;

– умение оценивать качество работы, опираясь на определенные критерии;

– умение анализировать и понимать причины удач и неудач в учебе;

– умение готовить к уроку необходимые учебные принадлежности и работать с ними;

– умение самостоятельно готовить свое рабочее место на уроке и содержать его в порядке;

– владение такими качествами, как сила воли, целеустремленность, активность;

3) коммуникативные результаты:

– умение слушать мнение собеседника и давать подходящий ответ;

– умение создавать модель общения с собеседником;

– умение общаться (чувственность, эмпатия);

– умение работать в парах и в группе;

– выполнение совместной работы с целью сбора информации;

– умение начать, продолжить и завершить беседу с собеседником.

Предметные результаты сводятся к следующим:

– владение коммуникативной компетенцией, т.е. способностью и готовностью общаться на изучаемом языке с учетом речевых возможностей и потребностей в устной и письменной формах;

– расширение лингвистического кругозора;

– умение ставить и решать коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, соблюдать речевой этикет, быть вежливым и доброжелательным речевым партнером;

– проявлять устойчивый учебно-познавательный интерес к изучаемому языку.

Таким образом, все компоненты системы языкового обучения (программы, учебно-методические комплекты, управление учебным процессом, контроль, качество обучения) служат единственной цели – достижению результата. Приоритетной считается коммуникативная технология, которая опирается на *принципы коммуникативности; сознательности; взаимосвязанного овладения видами речевой деятельности; учёта особенностей родного языка; преемственности обучения.* Принцип коммуникативности предполагает речевую направленность учебного процесса, максимальное приближение его к условиям естественного общения, чтобы учащиеся могли учиться

общению общаясь. В соответствии с принципом сознательности языковой материал рассматривается как органическая и системно организованная часть учебного материала для развития речевой деятельности учащихся.

В современной лингводидактике одна из основных проблем заключается в практическом овладении языком как средством общения через речевую коммуникацию. Коммуникация же, в свою очередь, представляет собой единство языка и речи, так как речь создается с помощью языковых средств, а язык как средство общения реализуется в речи, т.е. язык не существует вне речи, а речь не существует без языка [6, с. 12]. Таким образом, современные подходы в области языкового образования предусматривают формирование основных видов коммуникативной компетенции, необходимых для осуществления полноценного речевого общения в соответствии с заданной ситуацией.

С учетом вышеназванных приоритетных задач в области языкового образования в Республике Татарстан создается единая сеть гуманитарных гимназий-интернатов для одарённых детей. Первая такая гимназия для одарённых детей была открыта в 2011 году в с. Актаныш Актанышского муниципального района [4]. Актуальность создания новых типов гимназий объясняется тем, что языковая подготовка современных школьников должна отвечать изменяющимся потребностям времени, когда система образования призвана быть движущей силой, способствующей социально-экономическому росту республики. Миссия гуманитарной гимназии-интерната заключается в создании конкурентоспособного образовательного учреждения, отвечающего требованиям времени в условиях рыночных отношений. Стратегическая цель гимназии-интерната направлена на подготовку в условиях новых федеральных государственных образовательных стандартов интеллектуально и творчески развитых учащихся, обладающих такими личностными качествами, как уважение и толерантность к другим народам, компетентность в межкультурном диалоге.

Основные образовательные задачи гимназии-интерната заключаются в развитии познавательных способностей учащихся путем углубленного изучения учебных предметов; обеспечении индивидуализации обучения; создании научно-методической и материально-технической базы для организации профильного обучения по социально-гуманитарному и филологическому направлениям; усиление профориентационной работы со школьниками; развитию

гимназии-интерната как ведущего образовательного учреждения; использовании информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе.

В области творческого развития педагогический коллектив гимназии-интерната призван определить основное направление в образовательной и воспитательной деятельности, а также создать конкурентоспособную систему обучения, призванную воспитать у учащихся лидерские качества в условиях национальной школы.

Как показали проводимые нами исследования, комплексное изучение русского, татарского и иностранных языков в гуманитарной гимназии обеспечивает развитие мышления, интеллектуальных и творческих способностей школьников, а также является средством приобщения учащихся к культуре и национальным традициям различных народов. Педагогическая деятельность учителей гимназии с одарёнными детьми должна быть направлена на прочное усвоение предметных знаний учащимися, существенное повышение их мотивации и интереса к учебе, формирование умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Для этого наиболее целесообразна следующая система деятельности. В первой половине дня школьники должны углублённо изучать такие предметы, как татарский язык и литература, русский язык и литература, английский язык, история, обществознание. Результативность работы педагогического коллектива во многом зависит от отношения каждого учителя к организации учебно-воспитательного процесса, от его профессионализма, направленного на развитие личности учащегося, его природных данных. Учителя гимназии способны не только передавать предметные знания учащимся, но и принимать самое активное участие в их интеллектуальном, психическом, эмоциональном, социальном становлении, в том случае, если они адекватно принимают способности каждого гимназиста и дают ему возможность проявить себя, обогащают знания учащихся дополнительными сведениями по своему предмету, постоянно находятся в поиске новых форм и методов работы, проявляют ответственность за дальнейшее развитие одарённости школьников и их творческий дух.

Особенно важны для педагогов гимназии для одаренных детей высокая профессиональная компетентность, разносторонность интересов, постоянное самосовершенствование, так как от этого зависят

результаты работы с одарёнными детьми. Каждый учитель изначально должен быть готов к позитивным результатам в своей деятельности, восприимчив к способностям каждого ребёнка, видеть свои недочёты в работе и уметь их устранять. Учителя-языковеды должны придавать особое значение развитию речевой компетенции учащихся, так как язык получает практическое воплощение только в речи и через нее выполняет свое коммуникативное назначение.

Формирование лингвистической компетенции предусматривает практическое усвоение закономерностей сочетания слов и их изменений, позволяющих из ограниченного количества знаковых единиц строить разнообразные высказывания: от простого предложения до целого рассказа. Практическое усвоение языкового материала и правил оперирования им составляет основу овладения языком. Без знания наиболее употребительных в речи лексических единиц и их грамматических форм, а также правил их произношения и связи, воссоздания синтаксических моделей учащиеся не могут полностью реализовать свои речевые интенции при коммуникации.

Работа учителей гимназии в данном направлении может быть представлена как система, опирающаяся на один из основных педагогических принципов – от простого к сложному. В начальной школе учащиеся овладевают коммуникативными умениями конструировать сообщения по данному образцу, вести разговор в диалогической и монологической форме на основе усвоенных знаний. На последующих этапах обучения языковые знания учащихся углубляются за счет усвоения новых лексических единиц и их грамматических форм, а также синтаксических конструкций, что дает им возможность наиболее свободно использовать изучаемый язык в качестве средства реального общения.

В первую очередь, этому способствует выполнение заданий, направленных на развитие языковой компетенции: 1) *прочитайте слова и скажите, которые из них произносятся твердо, а которые – мягко*; 2) *составьте слова из данных букв и произнесите их*; 3) *составьте из слов предложения*; 4) *прочитайте предложения и составьте к ним вопросы*; 5) *прочитайте предложения, вставляя подходящие слова*; 6) *прочитайте предложения, употребляя слова в нужной форме*; 7) *прочитайте и по данному образцу составьте предложения*; 8) *дополните предложения*; 9) *продолжите предложения*; и т.д.

Как показывает изученный нами опыт работы учителей гуманитарной гимназии, в процессе языкового обучения важно использовать

целую комбинацию различных заданий, которые направлены на выработку умений практически употреблять изучаемый материал в устной и письменной речи: 1) *расскажите о своей семье, используя имена существительные с аффиксами принадлежности*; 2) *составьте диалог о посещении музея Г. Тукая, используя глаголы в прошедшем определенном времени*; 3) *подготовьте сообщение о выдающихся представителях татарского народа, используя глаголы в прошедшем неопределенном времени*; 4) *расскажите о своем летнем отдыхе, используя сложноподчиненные предложения*; 5) *составьте диалог о распорядке дня, используя деепричастия и т. д.* Системное использование таких заданий, несомненно, способствует выработке навыков практического употребления лексико-грамматического материала в неразрывном единстве, углублению лингвистической компетенции учащихся.

Специфику современного языка во многом определяют экстралингвистические факторы: социально-экономическое, политическое, историческое состояние страны, языковой, этнический и религиозный состав территории. Именно проецирование данных культурных и языковых универсалий на систему обучения языкам обеспечивает технология социокультурного образования, важнейшим элементом которой является развитие социокультурной компетенции учащихся. Для того чтобы обучение языку было интересным и увлекательным, необходимо приобщать учащихся к усвоению социокультурных ценностей: образцы устного народного творчества и речевого этикета; лексемы, обозначающие реалии; устойчивые выражения; сведения о национальных праздниках, культурных достижениях, об исторических событиях и выдающихся личностях. Такое понимание роли языкового образования в условиях школы способствует решению не только методических, но и общих проблем образования, связанных с воспитанием социокультурной личности. Это дает возможность представить и понять национальные традиции разных народов, их обычаи и особенности уклада жизни, тем самым способствуя формированию у учащихся социокультурной компетенции. Читая отрывки из литературных произведений, научно-популярные тексты из периодической печати, образцы устного народного творчества, учащиеся имеют возможность понять национальные особенности разных народов.

В качестве примеров можно привести следующие задания, используемые учителями татарского языка: 1) *прослушайте, повторите и*

прочитайте пословицы. Назовите их русские эквиваленты; 2) прослушайте и запомните скороговорку; 3) прослушайте считалочку и выучите наизусть; 4) прослушайте песню и научитесь исполнять первый куплет; 5) прослушайте сказку и расскажите её содержание; 6) отгадайте загадку; 7) прочитайте стихотворение и повторите имена в рифму; 8) разыграйте диалог-игру; 9) прочитайте про национальные праздники татарского народа и составьте рассказ про праздники других народов; 10) ознакомьтесь с наиболее популярными татарскими национальными блюдами и расскажите об одном из них и т. д. Как показало наше исследование, наполнение содержания языкового обучения социокультурным компонентом служит средством мотивации речевой деятельности обучающихся и развития их социокультурных образовательных потребностей. Оптимально организованный процесс преподавания языковых дисциплин готовит личность обучающегося к адекватному восприятию своей и других культур, осознанному отношению к существующим стереотипам, способствует выработке собственной линии поведения в различных ситуациях межкультурных контактов.

Как показало исследование, при работе с одарёнными детьми необходимо опираться на метод проблемно-исследовательского обучения и метод развивающего обучения, создавать проблемные ситуации, которые стимулируют интеллектуальную деятельность учащихся. С этой целью в гимназии-интернате с. Актаныш нами были введены следующие экспериментальные программы: «Формирование у гимназистов способностей к проектно-исследовательской деятельности средствами национальной культуры и этнопедагогике»; «Учимся проектированию»; «Интеллект» (программа научного кружка гимназистов); «Школа лидерства».

Другим эффективным средством развития как языковых, так и умственных способностей учащихся, является проектная деятельность как одна из педагогических технологий, которая делает учебный процесс для школьников личностно-значимым, в котором они могут полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить исследовательские способности, самостоятельность, активность, фантазию и креативность. Проект представляет собой самостоятельно организованную учащимися работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Новизна этого подхода заключается в том, что учащимся дается возможность конструировать содержание общения. Успех за-

щиты каждого проекта зависит от умений учителя создавать условия, стимулирующие развитие у учащихся креативных и организационно-деятельностных умений, максимальное развитие коммуникативных способностей.

Как отмечают многие исследователи, проекты позволяют индивидуализировать процесс обучения языкам, предоставляя самим учащимся право выбора уровня сложности учебного материала, объема и количества дополнительного материала. Это – одна из эффективных форм совершенствования коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, дающая возможность организовать гибкий контроль над деятельностью учащихся и стимулировать у них развитие рефлексии, интегрировать знания из различных предметных областей, тем самым развивая способность к осознанию целостной картины мира [8, с. 245]. Благодаря успешной организации проектной деятельности учащиеся приобретают следующие важные умения: определить проблему, сформулировать исследовательскую задачу и наметить пути ее решения; работать в команде; четко и аргументированно излагать свои мысли, работать над ошибками и т.д. Отрадно отметить, что проектные работы учащихся гуманитарной гимназии-интерната с. Актаныш отличаются содержательностью, объемностью, наличием собственного мнения к рассматриваемым вопросам.

В соответствии с разработанной нашим исследовательским коллективом системой деятельности гимназии во второй половине дня гимназистам предоставлена возможность дополнительно изучать ещё один иностранный язык (турецкий, арабский или французский языки). Вместе с образовательными программами в гимназии особое внимание отводится организации различных творческих кружков («Сөйләм теле» – «Устная речь», «Театр», «Татар журналистикасы» – «Татарская журналистика», «Кинематография», «Татар халык бюләрә» - «Татарские народные танцы», «Вокал», «Эстрада биюе» - «Эстрадный танец»), а также проведению конкурсов («Озын толым» - «Длинная коса», «Татар егете» - «Татарский парень», «Сылукай» - «Красавица»), которые способствуют повышению коммуникативной культуры и творческого потенциала школьников. Гимназисты вправе гордиться своими достигнутыми победами: школьная газета «GYMNASIUM» была признана лучшей в Республиканском конкурсе проектов «Школа после уроков»; Интернет-портал гимназии «Мирасыбыз» («Наше наследие») стал победителем в VIII Республиканском

конкурсе «50 самых лучших инновационных идей для Республики Татарстан» в номинации «Инновации в образовании» и т. д. Все эти мероприятия в совокупности образуют целостную систему, направленную на развитие деятельностных и коммуникативных способностей учащихся, становлению нравственных ценностей. Участие в них воспитывает у гимназистов самостоятельность и способность к совместному решению поставленных задач.

Особое внимание в гимназии придается изучению, распространению и обобщению передового педагогического опыта путем проведения мастер-классов, научно-практических конференций, семинаров, «круглых столов» для учителей общеобразовательных школ республики. Становится уже традиционным проведение таких республиканских мероприятий, как научно-практическая конференция для школьников «Туган телем – шагыйрьләр теле» («Родной язык – язык поэтов»); научно-практическая конференция для учителей «Гамил Афзаловские чтения»; Республиканский семинар учителей английского языка и т. д.

Развитие гимназического образования в соответствии с требованиями времени предусматривает тесное *сетевое взаимодействие с высшими учебными заведениями*. В этом направлении нашим исследовательским коллективом разработана система сетевого педагогического взаимодействия Актанышской гуманитарной гимназии-интерната с Институтом филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета. В течение учебного года профессорско-преподавательский состав ИФМК КФУ проводит уроки татарского языка и литературы, русского языка и литературы, английского языка в онлайн-режиме с учащимися гимназии. Такие занятия дают учащимся большие возможности получить интересующую их информацию из первых рук, задавать волнующие их вопросы ученым, способствуют углублению лингвистических и социокультурных знаний, коммуникативных умений учащихся, повышают качество и результативность обучения.

Статус гуманитарной гимназии требует от учителей методического мастерства, использования в учебном процессе инновационных технологий для развития у школьников лингвистической, речевой и культуроведческой компетенций. Учителя используют для этого возможности Интернета, где содержится тематический текстовый, аудио- и видеоматериал на разных языках. Использование в учебном процессе ресурсов сети Интернет и различных форм телекоммуника-

ции способствует развитию познавательной деятельности учащихся и достижению основных целей обучения языкам. В качестве эффективного ресурса дистанционного изучения татарского языка нами была разработана онлайн-школа «Ана теле» («Родной язык») [7, с. 277]. Учитывая тот факт, что в Актанышской гуманитарной гимназии-интернате обучаются дети не только из районов Татарстана, но из различных регионов России, а также из стран ближнего зарубежья онлайн-школа предоставляет им возможность для самообучения, самосовершенствования и саморазвития в языке. Кроме того, использование в образовательном процессе онлайн-курсов дает возможность повысить интерес и мотивацию к изучению языков, усилить познавательную активность учащихся. Нужно отметить, что онлайн-курсы дают больше возможностей для языковой практики, чем просто обучающие программы, поскольку обучение строится на живом, хотя и дистанционном общении. При этом они эффективно сочетаются с традиционными методами обучения на всех его этапах и многократно повышают мотивацию обучающихся, позволяют им достичь реальных результатов.

К числу инновационных подходов, обеспечивающих развитие у школьников лингвистической, речевой и культуроведческой компетенций, можно отнести интеграцию потенциалов учебной и внеучебной деятельности. Учащиеся гимназии-интерната становятся победителями и призёрами различных олимпиад, успешно выступают на различных республиканских, всероссийских конкурсах и научно-практических конференциях. Так, например, учащиеся гимназии становились призерами в Республиканском конкурсе «Татарларга тылмачлар кирэк» («Татарам нужны переводчики»); Республиканском литературном конкурсе «Мин – татар баласы» («Я – маленький татарин»). Они принимают активное участие в Республиканской конференции учащихся и студентов «Татарская лингвокультурология: проблемы и перспективы»; Республиканской научно-практической конференции «Без яшь, без сэләтле...» («Мы молодые, мы – талантливые...»); Республиканской научно-практической конференции «Туган телем – шагыйрьләр теле» («Родной язык – язык поэзии»); Республиканских научно-исследовательских чтениях школьников «Каюм Насыри укулары» («Чтения, посвященные Каюму Насыри») и т.д.

В гимназии организуются конкурсы и фестивали, встречи с интересными людьми. В качестве примера можно привести соревнование-КВН «Гөлләр төсле матур туган тел!» («Родной язык, красивый как

цветок»)), посвященный Международному дню родного языка, который ежегодно отмечается 21 февраля. Цель данного мероприятия заключается в воспитании уважения к родному языку, к Отчизне; углублении лингвистических знаний учащихся; расширении их кругозора и творческой активности. В процессе его проведения учащиеся должны уметь выполнять разные задания, связанные с языками. Например, говорить пословицы про родной язык: *Алтыда белгән ана телен ... (алтмышта да онытмас); Һәр илнең ачкычы - ... (тел); Теле барның ... (иле бар); Әдәп башы - ... (тел); Бер телдә – ун хикмәт, ун телдә - ... (йөз хикмәт); Телен белгән ... (ил ачар); Күңелдә бар ... (телгә килер); Яхшы сүз ... (жәң азыгы); Сүз - ... (фикернең коралы); Тел – белемнең ачкычы - ... (акылның баскычы)*. Следующее задание направлено на проверку знания творчества известных татарских поэтов и их произведений. Учащиеся должны угадать название стихотворения о родном языке и его автора:

1. Бик борынгыдан

бабалар аша

миңа да килеп життең.

Бирдең аң,

бирдең белем. (*Акъегет “Туган телем”*).

2. Үз ана телем – минем өчен матур, иң тәмле тел,

Үз телем – үз әйберем өчен ярата күнел. (*М. Гафури “Ана теле”*).

3. И минем жандай кадерлем,

И жылы, тере телем!

Кайгылар теле түгел син,

Шатлыгым теле бүген. (*Х. Туфан “И минем жандай кадерлем ...”*).

4. Үзем дә сизми калам-

Татарча яза каләм.

Русчасын да ким белми –

Хәзер русча кем белми! (*Ш. Галиев “Телләр белүче калам”*).

5. Тел ачылгач, үз телеңдә әйтә алсаң: «Әни!» дип, Тел ачылгач, үз телеңдә әйтә алсаң: «Әти!» дип, Күзләреңә яшьләр тыгылмас, Туган телең әле бу булмас... (*Зөлфәт “Туган тел турында”*).

Учителя татарского, русского и английского языков проводят совместные мероприятия, где учащиеся демонстрируют свои коммуникативные умения не только на изучаемых языках, но и на своих родных (башкирском, казахском, таджикском и т.д.). Одним из таких мероприятий является вечер под названием “Телләр белгән – илләр гизгән” (“Кто знает языки, тот познает страны”). Участники вечера

декламируют стихи известных поэтов на разных языках, зачитывают изречения великих людей о знании языков, крылатые выражения и пословицы, показывают концертные номера, непринужденно общаются друг с другом. Развивающее значение подобных мероприятий заключается в более глубоком интересе обучающихся к их организации, активизации самостоятельного поиска и изучения дополнительного материала, самоактуализации в филологических познаниях, расширении лингвистического кругозора. Использование потенциала внеурочной деятельности способствует расширению образовательного пространства, в котором формируется коммуникативная культура, т.е. способность ставить и решать коммуникативные задачи; адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения; соблюдать речевой этикет; быть вежливыми и доброжелательными речевыми партнерами, а также развивается положительная мотивация и устойчивый учебно-познавательный интерес к изучению гуманитарных дисциплин.

Детерминированная программой проводимого нами в гимназии исследования интеграция учебной и внеучебной работы учителей-языковедов гимназии-интерната для одаренных детей по развитию коммуникативной компетенции, как показал проведенный срез, дает свои положительные результаты: учащиеся учатся работать в команде; четко излагать свои мысли и отстаивать свое мнение; осуществлять толерантное речевое поведение; получают навыки самоконтроля и самооценки. Всё это, в целом, способствует тому, что гимназия развивается с учётом новых образовательных технологий на основе их критической переработки и соответствующей адаптации к современным условиям, а также достижений лингводидактики и передового педагогического опыта. Таким образом, комплексный анализ полученных данных позволил обобщить и критически осмыслить всё самое ценное из заложенного в программе научного исследования и апробированного учителями русского, татарского и иностранных языков для развития коммуникативной компетенции обучающихся в данной гимназии; открыто обсудить актуальные лингводидактические проблемы и предложить пути их решения.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что в образовательной среде гимназии есть еще одно важное свойство, связанное с особой ролью изучения языков, – то, что можно назвать лингвистической ориентацией гимназического образования, в котором столь значим процесс трансляции знаний, а средство трансляции – язык – рассмат-

ривается как объединяющее поле всей образовательной среды, как средство передачи мысли и средство понимания другого человека. В этом, на наш взгляд, проявляется ярко выраженный гуманитарный характер и универсальность гимназического образования, одним из ключевых особенностей которого должна стать образовательно-языковая детерминанта.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает, что современное языковое образование представлено разнообразием новых методических подходов, нацеленных на формирование коммуникативной, языковой и культуроведческой компетенций учащихся, развитие личности школьника; обновление содержания обучения и оптимизацию учебного процесса. Приоритетные технологии направлены на развитие интеллектуальных, культурных, коммуникативных и социальных возможностей, становление способностей самоопределения и самореализации личности школьника, создание комфортной психологической атмосферы. Главная особенность системы школьного языкового образования в сегодняшних условиях заключается в качественном изменении его содержания, в определении основных принципов организации и подачи языкового и речевого материала, придании учебному процессу коммуникативной направленности.

Развитие коммуникативной компетенции учащихся предусматривает практическое овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования изучаемого языка в различных ситуациях общения, соответствующих возрастным и психологическим особенностям учащихся. Одной из эффективных форм совершенствования коммуникативной компетенции учащихся является проектная деятельность, дающая возможность стимулировать у них развитие рефлексии, интегрировать знания из различных предметных областей, тем самым развивая способность к осознанию целостной картины мира, представленного в его, в том числе, языковом многообразии.

Формирование языковой компетенции направлено на овладение основными нормами языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Культуроведческая компетенция предполагает овладение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения, изучение национально-культурных особенностей татарского и других изучаемых языков.

Гуманитарные гимназии интернатного типа, создаваемые в Республике Татарстан, являются инновационными образовательными

учреждениями, так как оптимально организованный в них на базе подготовленной нашим исследовательским коллективом экспериментальной программы развития языковой и коммуникативной одаренности на полилингвальной основе учебно-воспитательный процесс преподавания языковых дисциплин готовит личность гимназиста к адекватному восприятию мира, осознанному отношению к существующим стереотипам, способствует выработке собственной линии поведения в полилингвальной среде.

Уровень языковой обученности учащихся гуманитарных гимназий во многом зависит от методического мастерства учителя, его способности творчески сочетать в своей работе традиционные методы обучения с инновационными технологиями, активно поддерживать все новшества. Учителя, работающие в гуманитарных гимназиях, должны осознавать ближайшие и конечные цели языкового обучения; создавать познавательный психологический климат в классе; интенсифицировать учебный процесс за счет разработки авторских программ; проявлять ответственность за дальнейшее развитие одарённости и творческих достижений учащихся.

Для того чтобы обучение языку было интересным и увлекательным, необходимо приобщать учащихся к усвоению социокультурных ценностей, используя образцы устного народного творчества и речевого этикета; лексемы, обозначающие реалии; устойчивые выражения; сведения о национальных праздниках, культурных достижениях, об исторических событиях и выдающихся личностях. Такое понимание роли языкового образования в условиях гимназии способствует решению не только методических, но и общих проблем образования, связанных с воспитанием социокультурной личности.

В целом, в области языкового образования важно сформировать новое методическое мышление учителя, полнее учитывающее потребности школьной практики. Для этого нужно сделать обучение языкам содержательным, нацеленным на формирование у всех групп обучающихся интереса к овладению языком как средством межличностного и межкультурного общения.

Литература

1. Актуальные вопросы языкового образования / Под общ. ред. Ф.Л. Ратнер. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2008. – 76 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: ЦИТ, 2000. – 608 с.
3. Введение ФГОС основного общего образования как фактор модернизации системы образования СК / Под науч. ред. А.А. Волкова. – Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 170 с.
4. Государственное автономное общеобразовательное учреждение «Гуманитарная гимназия-интернат для одарённых детей» // URL edu.tatar.ru/aktanysh/gimnaziya ((дата обращения 10.08.2015)
5. Гуманитарные исследования в образовании: опыт, размышления, проблемы: Коллективная монография /Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2002. – 342 с.
6. Закирьянов К.З. Формула обучения речи// Учитель Башкортостана. – 2009. – №12. – С. 12.
- 7.Замалетдинов Р.Р., Фатхуллова К.С., Юсупова А.Ш. Из опыта использования мультимедийных технологий в обучении татарскому языку // Филология и культура. – 2013. - № 3 (33). – С. 277 – 281.
8. Иванова Е.А. Условия организации самостоятельной работы учащихся при подготовке проектов на уроках иностранного языка // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Язык и культура: лингвистические, переводческие и лингводидактические аспекты». – Сургут: ИЦ СурГУ, 2012. – 264 с.
9. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 232 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования// URL: edu.ru (дата обращения 10.08.2015)
12. Языки в системе образования Республики Татарстан: по материалам этносоциологического исследования / Р.Н.Мусина и др. – Казань: Татар. кн. изд., 2011. – 158 с.

Глава V. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

5.1. Билингвизм как индивидуальный и социальный феномен

Во многих словарях понятия *билингвизма (двуязычия), многоязычия, мультилингвизма, полилингвизма* определяются как понятия тождественные и означают употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства) или употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией.

Однако в определении основополагающих понятий и терминов по двуязычию и языковым контактам в специальной литературе имеются разногласия.

Так, известный американский исследователь Дж. Фишман [8] описывает ситуацию языковых контактов в терминах *билингвизм и диглоссия*. По его мнению, билингвизм характеризует лингвистические способности индивида и является предметом исследования психологии и психолингвистики, а диглоссией называется распределение функций двух языков или вариантов одного языка в обществе. Она относится к компетенции социологии и социолингвистики.

Некоторые ученые используют в своей работе три основополагающих понятия – билингвизм, диглоссия, *языковые контакты*. Билингвизм означает попеременное использование двух языков индивидом или группой индивидов и изучается психолингвистикой и социолингвистикой. Диглоссия имеет место, когда обслуживание наиболее характерных типов социальных ситуаций распределяется между двумя языками или вариантами одного и того же языка и является предметом рассмотрения социолингвистики. Языковым контактом обозначается ситуация, когда языки вступают в контакт при использовании их отдельным билингвом или группой билингвов.

А.Е. Карлинский предлагает разграничение между теорией языковых контактов и теорией билингвизма. Он считает, что проблема билингвизма охватывает круг вопросов, связанных с *экстралингвистическим анализом* взаимодействия языков, который

обеспечивается выявлением их относительных (функциональных) свойств и выделяет здесь два аспекта исследования: социолингвистический и психолингвистический. Социолингвистический аспект включает в себя исследование взаимосвязи «билингвизм – общество», психолингвистический аспект – взаимосвязь понятий «билингвизм – индивид» [7].

Соглашаясь с мнением американских ученых М. Сигуан и У.Ф. Макки [11], мы утверждаем, что двуязычие – это, прежде всего, индивидуальный феномен. Они предлагают называть двуязычным того человека, который кроме своего первого языка в сравнимой степени компетентен в другом языке, способен со схожей эффективностью пользоваться в любых обстоятельствах тем или другим из них. Разумеется, здесь речь идет о совершенном или идеальном двуязычии, ибо в действительности мы встречаем более или менее приближающихся к этому идеалу индивидов, но такое определение может служить отправной точкой для оценки двуязычия какого-либо конкретного человека. В предлагаемом определении утверждается, что двуязычный человек владеет двумя языковыми системами и пользуется ими одинаковым образом, значит, двуязычие определяется уравновешенностью между двумя языковыми системами. Следовательно, конкретные индивиды могут различаться по степени удаления от этой уравновешенности.

М.Сигуан и У.Ф. Макки [11] выделяют следующие *характерные черты двуязычия*:

1) Независимость двух кодов.

Билингвальный человек имеет два различных лингвистических кода (языка), и в зависимости от обстоятельств способен пользоваться тем или другим из них. Он разделяет эти два кода таким образом, что когда пользуется языком *A*, то издает звуки, произносит слова и составляет фразы по правилам этого языка, не выбирая до издания каждого звука, произнесения слова и построения каждой фразы из возможностей, предлагаемых ему двумя системами, а, наоборот, составляя их лишь из той системы, которой он в данный момент пользуется. Независимость двух систем не является полной и всякий двуязычный индивид, говорящий или пишущий тексты на языке *A*, иногда вводит фонетические, семантические или синтаксические элементы языка *B*, и наоборот. Этот перевод элементов из одного языка в другой называется *интерференцией*, и она будет тем более частой, чем более несовершенно двуязычие индивида. Оно предпола-

гает неуравновешенное двуязычие и доминирование одного из языков, поэтому интерференция происходит в основном в пользу доминирующего у двуязычного человека языка, хотя может наблюдаться и влияние более слабого языка на доминирующий. Тот факт, что у двуязычного индивида проявляется интерференция, не есть аргумент против независимости его языковых систем, а наоборот, элемент, чуждый языку *Б*, заметен, потому что отличается от остальной фразы, корректно сконструированной в языке *А*. Если бы человек не разделял двух систем, то интерференции бы не замечались, так как две системы слились бы в одну.

2). Чередование.

Билингв быстро и без видимого усилия переходит от одной языковой системы к другой в зависимости от изменения обстоятельств. Два человека, говорящие на языке *А*, но знающие язык *Б*, могут переключиться на язык *Б*, если в разговор вступает человек, знающий только язык *Б*. Чередование может также принимать форму непрерывного перехода, что бывает часто с переводчиком, переводящим последовательно или одновременно.

3). Перевод.

Наиболее характерная черта двуязычного индивида состоит в том, что он не только владеет двумя различными языковыми системами, но и способен выразить те же самые значения в двух системах, что доказывается фактом возможности перевода им текста с языка *А* на язык *Б*, то есть он может выразить на языке *Б* означаемые из языка *А*. Он может продолжить на языке *Б* беседу или аргументацию, начатую на языке *А*, без предварительного перевода беседы или уже сформулированной аргументации на другом языке.

Попытка объяснить эту существенную черту двуязычного индивида ставит перед психологией и психолингвистикой весьма важный вопрос всех времен о том, какова связь между мыслью и языком. Способность к переводу, то есть способность передать одно и то же означаемое из одного языка в другой, является немаловажным аргументом против формального отождествления мысли и языка в пользу наличия уровня значения, отличного от строго словесного уровня. У двуязычного человека на понятийном уровне совпадают, по крайней мере частично, означаемые, которые выражаются в обоих языках. Перевод всегда возможен, но он нелегко и никогда не бывает совершенным. Текст по математике сравнительно легко перевести, потому что в нем доминируют общие понятийные означаемые и их легко пе-

реставить из одного языка в другой, в лирической поэзии все происходит наоборот. Несводимость языков – это отражение своеобразия культур. К этим объективным причинам можно добавить и субъективные, например, результат личной истории человека в связи с языками, которыми он владеет, или с опытом, который он приобрел в каждом из них.

Как объект исследования двуязычие (многоязычие) охватывает лингвистический, психологический, социологический, педагогический и другие аспекты.

Лингвистический аспект изучения двуязычия предусматривает: анализ соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимоотношение, взаимовлияние, взаимодействие и взаимопроникновение на всех уровнях языковой системы; выявление дифференциальных признаков каждого из контактирующих языков, установление общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе родного (РЯ) и иностранного языка (ИЯ) или второго языка (ВЯ); исследование содержания проявления транспозиции и интерференции РЯ в процессе изучения ИЯ или ВЯ; лингвистическое объяснение причин интерференции; прогнозирование возможных интерферентных явлений в речи учащихся. Основным методом изучения контактирования языков в этом аспекте является сопоставительно-типологический.

Психологический аспект связан с рассмотрением вопросов о том, как влияет двуязычие на общее интеллектуальное развитие личности и на развитие родной речи; как проявляется единство языка и мышления при двуязычии; какое влияние оно оказывает на иноязычное мышление; каков механизм проявления транспозиции и интерференции родного языка в речи на ВЯ; каков механизм функционирования родного и ИЯ при раннем и позднем двуязычии; какие этапы развития двуязычия можно выделить в условиях изучения ИЯ, какие характерные особенности двуязычия обнаруживаются на каждом этапе.

Социальный аспект двуязычия связан с выявлением общих функций каждого из языков, которыми пользуется двуязычное население. В круг этих функций входят язык в качестве средства внутринационального, межнационального, международного общения, в качестве языка обучения, языка делопроизводства, средств массовой информации, научной, художественной и учебной литературы, языка семейно-бытовой и инфокоммуникационной сферы и т.д. Со-

циальный аспект исследования занимается определением общественных функций и сфер применения каждого из языков.

Педагогический аспект двуязычия рассматривает вопросы методического характера, связанные с формированием и развитием двуязычия. А именно:

– какое время является наиболее продуктивным, результативным для изучения ВЯ или ИЯ;

– когда, в каком возрасте целесообразнее начинать изучение неродного языка при отсутствии речевой среды изучаемого языка;

– когда целесообразнее изучать другой язык – параллельно с родным или после усвоения родного;

– каковы эффективные пути, методы и приемы формирования и развития двуязычия и т.д.

В рамках данной монографии существенным является изучение социально-педагогических и психолингвистических аспектов двуязычия, связанных с обучением и образованием.

В отечественной и зарубежной литературе описаны различные типы и классификации билингвизма, в основе которых лежат различные критерии.

Если билингвизм – это умения и навыки, позволяющие человеку использовать для общения две языковые системы, то в таком определении не сказано, должен ли этот человек быть только слушающим, читающим или активно говорящим. Основанием для определения типа билингвизма, согласно Е.М. Верещагину [8], является *число операционных действий*, выполняемых билингвом (Таблица 1).

Таблица 1

Типы билингвизма (по Е.М. Верещагину)

рецептивный	Способность ориентироваться в двуязычных текстах по известной тематике, но не более того
репродуктивный	способность понимать и воспроизводить иноязычные тексты по известной тематике и проблематике
продуктивный	способность понимать и порождать тексты на двух языках

В свою очередь продуктивный тип билингвизма по правильности речи подразделяется на координативный и субординативный (Таблица 2).

Таблица 2

Типы продуктивного билингвизма

Координативный – обеспечивает порождение коммуникативно приемлемой и правильной речи на втором языке	Субординативный – порождает частичные нарушения на уровнях вторичной языковой системы
---	--

Рецептивный билингвизм может быть достигнут в сравнительно короткий срок на основе знаний. Основным методическим приемом, приводящим к знаниям, является объяснение. Нужно уметь пользоваться словарем, как выбрать значение, как распознавать грамматические структуры. Эта методика широко использовалась в системе классического образования царской России, где обучались нескольким языкам, и основная деятельность была связана с письменным текстом.

Что касается устной речи – здесь уместно говорить о *репродуктивном билингвизме*, то есть таком типе двуязычия, когда билингв не только воспринимает текст, но и воспроизводит вслух и про себя прочитанное и услышанное. Основным приемом работы преподавателя для достижения репродуктивного билингвизма является не только объяснение, но и упражнения, что позволяет обучающемуся строить цельные высказывания.

В *продуктивном билингвизме* следует различать *координативный* билингвизм, обеспечивающий порождение коммуникативно приемлемой и правильной речи на втором языке, и *субординативный*, порождающий частичные нарушения на уровнях вторичной языковой системы (в основном, на уровне языковой компетенции, частично, может быть, на уровне речевой и социокультурной компетенции). Одним из эффективных способов достижения продуктивного билингвизма, признается *билингвальное образование*, которое предполагает не только изучение ВЯ или ИЯ как учебного предмета, но и постоянное использование обоих языков в качестве средства образования или самообразования. В современных условиях билингвальное образование ориентировано на соразвитие коммуникативной компетенции на

всех соизучаемых языках, развитие познавательной и творческой активности учащихся с использованием многоязычных и поликультурных возможностей Интернет-общения.

Если до середины 80-х годов прошлого столетия более востребованным был билингвизм рецептивного типа, то позже, с изменением социально-экономических факторов, более актуальными становятся репродуктивный и продуктивный типы двуязычия.

Основанием для психологической классификации билингвизма служит соотнесенность между собой речевых механизмов. Впервые такая классификация была разработана Л.В. Щербой. Эта классификация заложила деление исследуемого понятия на *чистый* (когда индивид в каждой ситуации, например: семья – школа, пользуется только одним из имеющихся в его опыте языков), и *смешанный билингвизм* (использование двух языков в одной и той же ситуации) [12].

Наиболее общими и распространенными типами двуязычия считаются *естественный и искусственный билингвизм*. Первый тип двуязычия формируется в ходе постоянного общения, взаимодействия с носителями изучаемого языка. Второй тип возникает через целенаправленное сознательное овладение другим языком без участия его носителей. Искусственное двуязычие Л.В. Щерба определяет как овладение чужим языком «в условиях отсутствия иностранного окружения» в процессе билингвального образования [12].

В то же время сами ступени билингвального существования Л.В. Щерба определяет по способам речевой деятельности. Так, если речь рассматривать как *способ формирования и формулирования мысли посредством родного или неродного языка*, то различные ступени билингвизма можно представить следующим образом:

1 ступень – формирование и формулирование мысли посредством родного языка с последующим переводом высказывания на неродной язык – нижняя ступень;

2 ступень – формирование мысли средствами родного языка с последующим ее формулированием средствами неродного языка – промежуточная ступень;

3 ступень – формирование и формулирование мысли сразу посредством неродного языка – ступень билингвального существования [9].

Предположение психолога Б.В. Беляева [8] о том, что родной язык связан с мышлением непосредственно – он «выражает мысль» и явля-

ется «действительностью мысли» – служит основанием для утверждения о «бессознательно-интуитивном практическом владении неродным (вторым) языком». При опосредованном билингвизме неродной язык служит кодовой системой для обозначения выразительных возможностей родного языка, и доминантного (позволяющего «обслуживать» большинство ситуаций общения). Поэтому, если, характеризуя индивида, утверждают, что ему присущ русско-английский билингвизм, это означает доминирование речевых механизмов на русском языке. Таким образом, по способу связи речи с мышлением Б.В. Беляев выделяет *непосредственный и опосредованный билингвизм*.

Советский исследователь билингвизма Н.В. Имедадзе [8] предлагает *модель континуума* как форму построения типологии билингвизма.

Согласно Н.В. Имедадзе, билингвизм – это использование индивидом двух систем средств и способов общения в целях общения при направленности сознания на предмет речевой деятельности, а не на средства и способы его формирования и формулирования. Билингвальное состояние, согласно этому автору, представляет собой континуум, включающий 4 степени билингвизма:

1 степень – совмещенный билингвизм с доминантной системой родного языка и системой неродного языка, подверженной интерференции;

2 степень – совмещенный билингвизм с двумя взаимно интерферирующими системами;

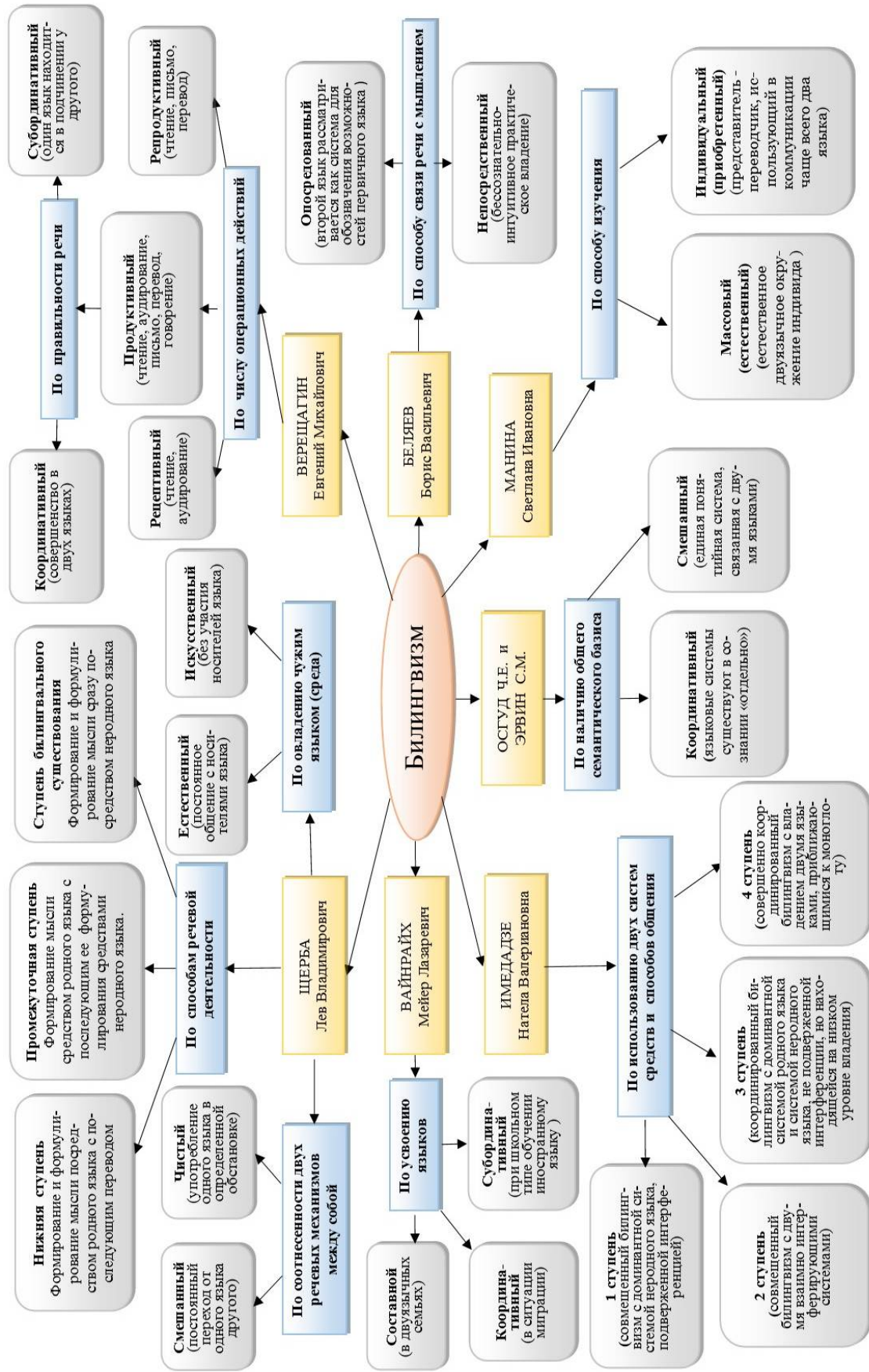
3 степень – координированный билингвизм с доминантной системой родного языка и системой неродного языка, не подверженной интерференции, но находящейся на низком уровне владения;

4 степень – совершенный координированный билингвизм с владением двумя языками, приближающимися к моноглоту.

Соответственно, успешное овладение ИЯ можно представить в виде перемещения вдоль этого континуума от первой степени к последней.

На Схеме 1 представлены различные типы билингвизма.

Типы билингвизма



5.2. Когнитивные теории билингвизма

Эмпирическое и теоретическое исследование когнитивной деятельности билингва является одним из основных аспектов изучения двуязычия и представляется весьма продуктивным в контексте изучения возможностей билингвизма для развития языковой и умственной одаренности обучаемых. На протяжении долгого времени оставался актуальным вопрос о том, является ли билингвизм преимуществом или недостатком индивида.

Какое влияние оказывает билингвизм (двуязычие) на интеллектуальное развитие личности: положительное или отрицательное? В генезисе данного вопроса Colin Baker - автор известной монографии «Foundations of bilingual education and bilingualism» (1993), - условно выделяет три периода: «негативный», «нейтральный» и «позитивный» [13].

Первый период – период негативного отношения к билингвальному обучению – 20-40-е гг. XX века.

В это время доминировали идеи о том, что уровень интеллектуального развития двуязычных учащихся сравнительно ниже уровня развития одноязычных. Доказательством данного утверждения служили результаты теста IQ (коэффициент интеллекта), проводившегося уэльским исследователем Saer (1923) [13] среди детей-билингвов и детей-монолингвов, в котором неоспоримое преимущество получили монолингвальные учащиеся. В эксперименте принимали участие около 1400 детей в возрасте от 7 до 14 лет. По результатам данного эксперимента Saer сделал вывод об умственной ограниченности и неспособности к мыслительной деятельности двуязычных учащихся, так как сумма набранных ими баллов была существенно ниже. Но дальнейшие более глубокие исследования выявили огромное количество «слабых мест» в методах измерения IQ билингвов: во-первых, тест необходимо было составлять на двух языках, так как он должен был удовлетворять требованиям разумного и целостного подхода к оценке способностей двуязычных учащихся; во-вторых, выборка должна была охватывать большее количество билингвальных учащихся, чем та, на основе которой Saer формулировал свои выводы; в-третьих, состав выборки также необходимо было сделать более однородным, так как ученый разделял учащихся на билингвальных и монолингвальных только по признаку знания одного или двух языков, не придавая при этом значения таким факторам, как их социально-экономический статус, уровень владения языками и др. Таким обра-

зом, из-за значительных ограничений и методологических недостатков применения теста IQ первоначальные выводы о негативном влиянии билингвального обучения были подвергнуты сомнению.

Современные исследования не подтверждают тезис, что у двуязычных учащихся есть какие-то отклонения в познавательных способностях по сравнению с монолингвальными учащимися. Ни одно из исследований не указывает на то, что билингвы умственно более перегружены, неэффективны в обработке информации, или несостоятельны в обсуждении дискуссионных вопросов по сравнению с монолингвами. Что касается скорости реакции в воспроизведении слов, различие в миллисекундах не имеет практически никакого значения. Однако есть исследования, доказывающие некоторое превосходство монолингвов в обработке информации (например, скорость реакции, преимущество в словарном запасе на начальном этапе изучения языка). Так, Gollan (2002) утверждает, что семантическая беглость монолингвов выше, чем у билингвальных учащихся, поскольку билингвам необходимо выбрать правильное подходящее слово из двух языков, а также билингвы сталкиваются с проблемой «tip-of-the-tongue problem», т.е. когда слово крутится на языке, но не воспроизводится из-за плохо натренированного лексико-поискового механизма. Возможно, это происходит из-за того, что двуязычные учащиеся используют некоторые слова на каждом из языков реже, чем одноязычные учащиеся [17].

Второй период – период нейтрального отношения к билингвальному обучению – приблизительно с 40-х до начала 70-х гг. XX века.

В немногочисленных исследованиях доказывалось нейтральное воздействие билингвизма на мышление ребенка. К примеру, американские ученые Printer и Arsenian [13] выявили нулевую корреляцию между вербальным и невербальным IQ билингвов и монолингвов среди учащихся, которые владеют двумя языками (идиш и английским) и одним (английским).

Несмотря на то, что сравнительно мало научных работ, в которых обосновывается отсутствие взаимосвязи между интеллектуальным развитием ребенка и его двуязычием, они все равно имеют большое значение, так как, по крайней мере, вызывают сомнения по поводу негативного влияния билингвального обучения.

Доказательством данного утверждения может служить исследование Jones (1959) [13], проведенное в Уэльсе. В эксперименте участвовали 2500 детей в возрасте от 10 до 11 лет. Изначально результаты

эксперимента показали, что билингвы отстают в умственном развитии (IQ) по сравнению с монолингвами. Но, спустя некоторое время, Jones обнаружил, что упустил один из таких ключевых факторов, как «социально-экономический статус» семей билингвов и монолингвов. Пришлось отвергнуть первоначальные результаты и сделать анализ повторно. После того как данный фактор был принят во внимание, Jones пришел к заключению, что результаты теста умственного развития билингвов и монолингвов незначительно отличаются друг от друга.

Таким образом, период нейтрального отношения к билингвальному обучению является исторически важным периодом в хронологии развития учебного билингвизма, поскольку он изменил позицию ученых и педагогов, а также родителей на внедрение билингвизма в школах.

Третий период – период позитивного отношения к билингвальному обучению и билингвизму – с середины 70-х гг. XX в. до наших дней.

Поворотным моментом в отношении к билингвизму и его влиянию на интеллектуальные способности человека стало исследование, проведенное канадскими учеными Peal & Lambert (1962) [13]. Оно показало, что билингвальное обучение не несет отрицательных, или даже нейтральных последствий, более того, билингвизм, наоборот, способствует улучшению и сохранению познавательных способностей человека.

В эксперименте Peal & Lambert участвовали 364 ученика 10-летнего возраста. Все они – учащиеся средней французской школы в Монреале (Канада). Уже на начальном этапе исходное количество детей пришлось сократить до 110: во-первых, чтобы выбрать только «сбалансированных» билингвов, то есть учащихся приблизительно в равной степени хорошо владеющих обоими языками; во-вторых, чтобы билингвы и монолингвы имели одинаковый социально-экономический статус.

В итоге, билингвы достигли значительно лучших результатов по пятнадцати из восемнадцати позиций, измеряющих уровень умственного развития IQ. По трем остальным параметрам существенной разницы в результатах не было.

Таким образом, Peal & Lambert пришли к выводу, что билингвизм развивает: гибкость мышления; способность думать более абстрактно, независимо от слов, что выражается в творческом подходе при

работе с понятиями. К тому же обогащенная двуязычная и бикультурная окружающая среда приносит пользу в развитии умственных способностей ребенка, существует трансференция между двумя языками билингва, что способствует развитию вербального мышления.

Итоги эксперимента Peal & Lambert явились отправной точкой для проведения дальнейшего изучения взаимовлияния билингвального обучения и когнитивного развития ребенка.

Однако, по утверждению Colin Baker [13], исследование Peal & Lambert, имеет ряд методологических недостатков в проведении экспериментов, на которых хотелось бы остановиться.

Во-первых, в эксперименте участвовали всего 110 детей в возрасте 10 лет. Выборка слишком мала, чтобы считать ее достоверной даже для Канады.

Во-вторых, билингвы, участвующие в эксперименте, были «сбалансированными», то есть более или менее владели обоими языками. Но есть билингвы, которые менее «сбалансированы». Что делать с ними? Значит, результаты эксперимента для них неверны?

В-третьих, так называемая проблема «курицы и яйца»: что было раньше, где причина, а где следствие? Возможно, что билингвизм способствует высокому интеллектуальному развитию, а возможно, что и высокие интеллектуальные способности содействуют развитию двуязычия индивида?

Четвертая проблема касается социально-экономического статуса испытуемых. Попытки Peal & Lambert уравнивать детей по данному параметру не увенчались успехом, поскольку он настолько обширен, что сделать это практически невозможно. Если взять, к примеру, двух американских учащихся: оба одного возраста, выходцы из Латинской Америки и живут на одной улице в Нью-Йорке. Их отцы имеют одинаковые профессии – таксисты. Но есть одно важное различие. Семья первого ученика регулярно посещает церковь, где службы ведутся только на испанском языке, и принимает активное участие в культурных мероприятиях, проводимых латиноамериканской общиной. Ребенок учится в двуязычной испано-английской школе. В семье второго ученика, напротив, разговаривают только на английском языке, не посещают службы, которые ведутся на испанском языке, то есть никоим образом не поддерживают в себе испанскую национальную идентичность. Таким образом, имея один и тот же социально-экономический статус, эти семьи значительно различаются в социокультурном отношении.

Завершая анализ исследования Peal & Lambert, отметим, что именно оно развернуло направление поисков ученых в области влияния билингвизма на когнитивные способности от тестирования IQ в разряд стилей, стратегий и навыков мышления.

Дальнейшие исследования, проводимые с 1960 года по настоящее время [6], доказывают и подтверждают положительные результаты эксперимента Peal & Lambert по влиянию билингвального обучения на развитие интеллекта учащихся. Ученые, продолжая исследование взаимовлияния двуязычия и мышления, задаются целью разработать теории и выявить условия, при которых двуязычная среда (обучение) оказывает позитивный эффект на речемыслительное развитие личности ребенка.

Как было отмечено выше, результаты первых научных исследований в области билингвизма и когнитивных способностей показали, что когнитивные способности билингвов значительно ниже когнитивных способностей монолингвов. Исследователи, придерживавшиеся «наивной» теории билингвизма, объясняли это следующим образом. Они предполагали, что в голове человека два языка находятся в определенном балансе, при этом один язык может развиваться только за счет ограничения возможностей другого. «Теория воздушных шаров» является примером так называемой «наивной» теории билингвизма. У человека, владеющего одним языком (монолингва), в голове один надутый шар, а у человека, владеющего двумя языками – два наполовину наполненных шара. По мере наполнения шара, представляющего второй язык (например, английский язык для иммигранта в США), шар, обозначающий первый язык (например, испанский), «сдувается». Признание теории получила, благодаря тому факту, что соответствовала интуитивному представлению большинства людей о механизмах функционирования билингвизма.

J. Cummins [13] предлагает термин «изолированные навыки владения» языками (Separate Underlying Proficiency) для обозначения подобной модели билингвизма. Согласно данной модели два языка функционируют отдельно друг от друга без какой-либо трансформации и взаимодействия, в рамках строго ограниченного «пространства».

В основе «Теории воздушных шаров» лежит предположение о том, что первый и второй языки находятся в изолированном положении. Однако исследования доказывают обратное – в когнитивной системе языковые понятия не разделены, а взаимодействуют и под-

вергаются переносу. Например, когда обучение на уроках проводится на английском языке, это не значит, что в процессе обучения развивается только та часть мозга, которая отвечает за этот язык. Определения и понятия, изученные на одном языке, переносятся на другой язык. Человек, которого научили пользоваться словарем на английском языке, может воспользоваться словарем и испанского языка; учащийся, которому объяснили посредством английского языка алгоритм умножения чисел, сможет выполнить операцию умножения чисел и на русском. Таким образом, усвоенное понятие или алгоритм выполнения действия с легкостью может быть использован на обоих языках при условии, что оба языка развиты на достаточно высоком уровне. Подобные рассуждения приводят к мысли о существовании «общих навыков владения» языками (Common Underlying Proficiency), то есть навыков билингва, которые являются универсальными для двух языков (см. рис. 1).

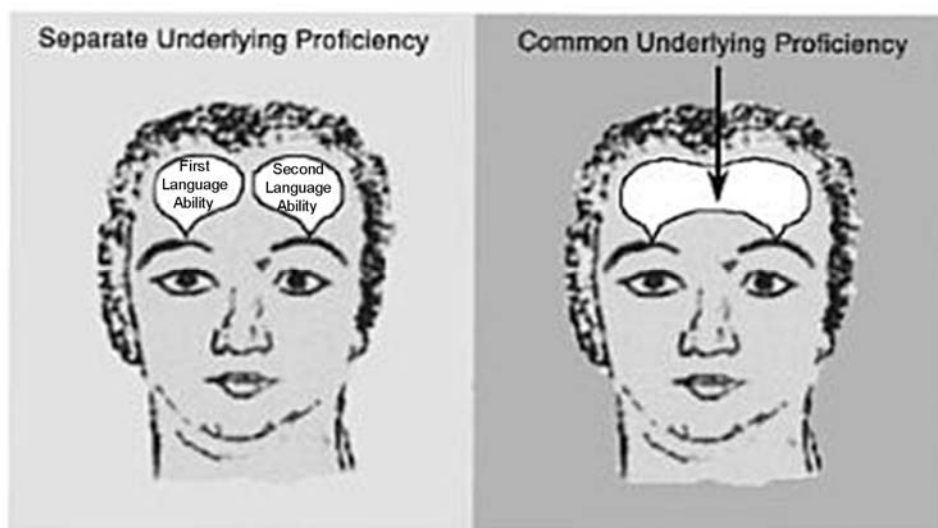


Рис.1.

Когнитивная модель билингвизма, автором которой является J. Cummins, получила название «Теории айсберга». Иллюстрацией теории служат два айсберга, имеющие общую подводную часть. Два языка различны по своим проявлениям, поэтому надводные части айсберга изолированы. Подводная часть айсберга представляет собой единое целое, то есть оба языка функционируют посредством одной центральной операционной системы человеческого мозга.

Модель билингвизма, в основе которой теория о существовании «общих навыков владения» языками (Common Underlying Proficiency model of bilingualism), можно охарактеризовать следующим образом:

- Вне зависимости от используемого языка процесс мышления, которым сопровождается говорение, чтение, письмо или аудирование, осуществляется в едином «центре». Если человек владеет несколькими языками, его мыслительные процессы происходят в едином мыслительном центре.

- Билингвизм и полилингвизм возможны, так как человеческий мозг обладает достаточными возможностями для «хранения» нескольких языков. Люди с легкостью могут общаться на нескольких языках.

- Навыки обработки информации и учебные умения могут развиваться с помощью одного или двух языков. Школьное обучение и когнитивное развитие может успешно осуществляться как на молингвальной, так и на билингвальной основе, при этом подразумевается работа единого мыслительного «центра».

- Учащийся должен хорошо владеть языком обучения, чтобы решать когнитивные задачи, возникающие в процессе обучения.

- Навыки говорения, письма, чтения и аудирования в первом и втором языках положительно сказываются на развитии когнитивной системы в целом. Однако, если навыки и умения во втором языке обучения развиты в недостаточной степени, когнитивная система не будет работать с максимальной эффективностью.

- Если один или два языка функционируют не в полном объеме или недостаточно развиты, это может отрицательно сказаться не только на процессе обучения, но и на когнитивном развитии учащегося в целом.

Другая гипотеза Sapir-Whorf, вызвавшая продолжительные дебаты, предполагает, что различные языки формируют различные картины мира. Данная гипотеза оспаривает положение о существовании у билингвов единого, интегрированного мыслительного центра (Pavlenko, 2005) [23]. Язык влияет как на процесс мышления, так и на его содержание. Таким образом, разные языки могут оказывать различное влияние на мышление посредством своей структуры, через привычный дискурс, концепции и значения. Если это действительно так, то изучение второго языка расширяет представления, идеи и взгляды индивида, ведет к пониманию дополнительных и альтернативных значений. Вопрос о том, каким образом меняется мышление билингва при переключении с одного языка на другой, является сложным и не имеет однозначного ответа.

Большое количество исследований доказывают, что чем ближе человек приближается к смешанному билингвизму, тем выше вероятность появления у него когнитивных преимуществ по сравнению с монолингвами [16]. Следовательно, возникают вопросы о том, при каких условиях билингвизм оказывает позитивный, негативный или нейтральный эффект на когнитивные процессы, а также сколько времени необходимо человеку, чтобы получить когнитивные преимущества от билингвизма?

Теория, которая объясняет взаимозависимость между когнитивной способностью и степенью билингвизма личности, получила название теории «порогов». Согласно данной теории взаимосвязь познавательной способности и индивидуального билингвизма можно проиллюстрировать с помощью двух порогов. Каждый порог представляет собой определенный уровень владения языковой компетенцией. Первый порог – это уровень владения языковой компетенцией, которого индивид должен достичь, чтобы избежать негативных последствий двуязычия. Второй порог – уровень, которым необходимо перейти для проявления возможных позитивных последствий билингвизма.

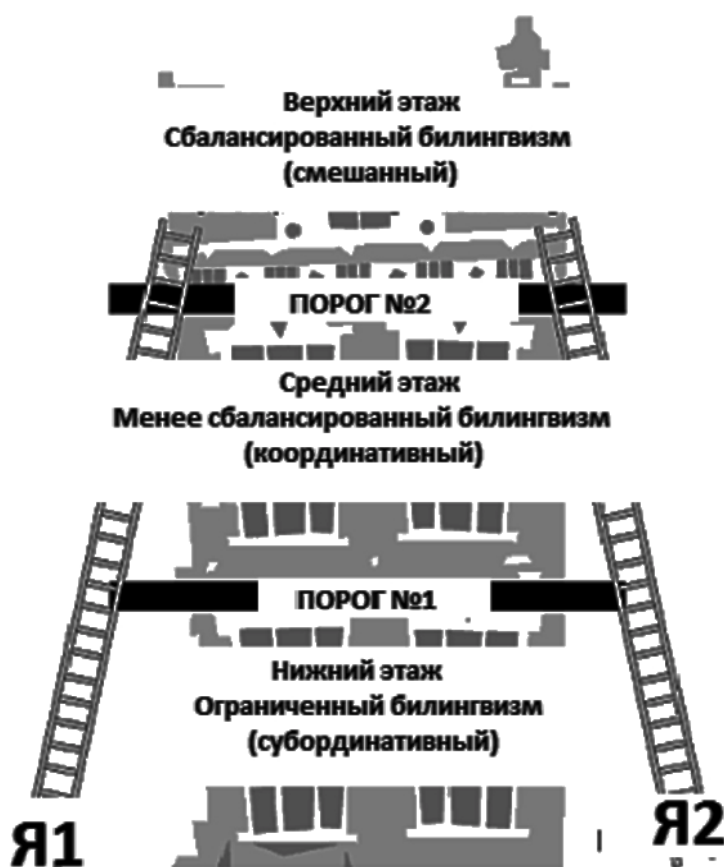


Рис. 2.

Иллюстрацией «Теории порогов» является изображение трехэтажного дома (рис. 2). С двух сторон каждого этажа стоят лестницы, символизирующие два языка человека. Лестницы подразумевают постоянное развитие двуязычного человека и продвижение вперед, с этажа на этаж. На нижнем этаже дома находятся те индивиды, языковые компетенции которых развиты в недостаточной степени либо не соответствуют требованиям возрастной группы. На данном этапе билингвизм может оказывать негативное влияние на познавательные способности. Например, учащийся, который не справляется с поставленными учебными задачами ни с помощью РЯ, ни с помощью ВЯ, неизбежно столкнется с проблемами успеваемости. На среднем этаже дома находятся учащиеся, чьи языковые компетенции сформированы только в одном языке и уровень их развития соответствует требованиям возрастной группы. К данной группе можно отнести учащихся, которые могут общаться только на одном из двух языков. Частичные билингвы практически не имеют преимуществ по сравнению с монолингвами в плане развития когнитивных способностей. Следует отметить, что в этом случае двуязычие не оказывает существенное положительное или отрицательное влияние. На верхнем этаже находятся так называемые «сбалансированные» билингвы. На этом уровне учащиеся обладают языковой компетенцией, соответствующей их возрастной группе, в двух или более языках. Например, учащиеся могут обучаться на любом из двух языков, успешно усваивая учебный материал. На данном уровне проявляется положительное влияние билингвизма на познавательные способности.

При условии хорошо сформированной, соответствующей возрасту языковой компетенции в двух языках (сформированной билингвальной компетенции), учащиеся-билингвы получают очевидные когнитивные преимущества над своими сверстниками-монолингвами. Особенно важным данный факт является применительно к категории одаренных учащихся, для которых формирование билингвальной компетенции является важным фактором дальнейшего развития не только языковой, но и умственной одаренности.

Исследования, проведенные такими исследователями, как Bialystok (1988), Clarkson&Galbraith (1992), Clarkson (1992), Dawe (1983) и Cummins (2000), служат подтверждением данной теории. Dawe в 1983 году провел педагогический эксперимент с детьми в возрасте от 11 до 13 лет, владеющими двумя языками. Родными для них были панджабский (Panjabi), язык мирпури (Mirpuri) и ямайский (Jamaican). По

результатам тестов, направленных на выявление дедуктивных математических рассуждений, Dawe доказал наличие у группы испытуемых как верхнего, так и нижнего порога. По мере развития языковых компетенций в двух языках, развивались дедуктивные математические умения и навыки учащихся [13].

«Теория порогов» применима для описания процесса обучения на билингвальной основе. В качестве примера можно привести ситуацию в школах Канады, где обучение проводится по иммерсионным программам. У детей с недостаточно развитым уровнем билингвизма наблюдается значительное отставание в учебе по предметам, преподаваемым на втором языке. Однако Cummins [13] считает, что иммерсионные программы способны помочь билингвам достичь верхнего порога, на котором проявляются когнитивные преимущества билингвального обучения.

«Теория порогов» также объясняет причины, по которым учащиеся, для которых английский язык не является родным (например, иммигранты в США), не могут достичь определенного уровня развития языковой компетенции во втором языке и в результате не могут воспользоваться преимуществами «слабых» форм билингвального обучения. В подобной ситуации низкий уровень развития языковой компетенции (например, английского языка) отрицательно сказывается на успеваемости.

Главной проблемой при применении «Теории порогов» является точное определение уровня языковой компетенции, которой должен достичь ребенок, для того, чтобы, во-первых, избежать негативных последствий двуязычия, а во-вторых, получить когнитивные преимущества от своего двуязычия. Не ясно, и на какой «языковой высоте» верхний предел данного уровня становится нижним пределом последующего. Какие языковые навыки должны быть сформированы и до какой степени, чтобы достичь более высокого порогового уровня?

В последующем «Теория порогов» совершенствовалась. Первым этапом стало рассмотрение взаимосвязи между двумя языками билингва. Cummins J. (1978, 2000) [13] выдвинул *Language Developmental Interdependence hypothesis*.

Данная гипотеза предполагает, что уровень компетенции во втором языке, который достигается ребенком, во многом зависит от степени развития его первого языка. Когда компетенция в первом языке развита плохо, достижение билингвизма представляется достаточно

трудной задачей. Параллельно с первым направлением совершенствования «Теории порогов» развивалось и второе. Оно характеризуется выделением в иноязычной компетенции билингва различий между владением языком на уровне бытового общения и на более высоком уровне использования второго языка в процессе учебно-познавательной деятельности.

Cummins установил, что разговорный иностранный язык повседневного общения может быть приобретен в течение двух лет, в то время как для развития более сложных языковых навыков, необходимых для изучения предметов, учащимся требуется от 5 до 7 лет и более. Таким образом, прозвучал «тревожный звоночек» для англоязычных школ США, обучающих иммигрантов по иммерсионным программам, в которых предполагалось обучение английскому языку всего 1 год, и для вузов, например, России, в которых иностранные студенты изучают русский язык тоже только один год, а затем обучаются вместе с русскоязычными студентами в основном потоке.

Хорошее владение простыми коммуникативными навыками общения (например, разговор с продавцом в магазине) может скрывать недостаточную развитость академического языка, необходимого для удовлетворения познавательных потребностей на уроках по предмету. Язык, используемый при игре в школьном дворе, очень отличается от «вычислить тупой угол параллелограмма, используя транспортир, затем построить диагональ между двумя тупыми углами и выяснить, получились ли при этом равные треугольники».

Cummins J. для различия между разговорным и академическим языками выделил два аспекта лингвистической компетенции – “BICS” (basic interpersonal communicative skills) – базовые коммуникативные навыки повседневного общения и “CALP” (cognitive/academic language proficiency) – когнитивная/академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения.

BICS присутствует там, где существует контекстуальная опора для понимания второго языка. «Контекстно-обусловленные» ситуации непосредственного общения обеспечивают невербальную поддержку, которая облегчает понимание. Мимика, язык жестов, мгновенная обратная связь, сигналы и подсказки дополняют речевое общение.

CALP, наоборот, присутствует в «контекстно-необусловленных» ситуациях, при которых необходимы мыслительные навыки высшего

порядка, такие как анализ, синтез, оценка, сравнение, выдвижение гипотез, классификация, предсказание и обобщение, язык не обусловлен контекстом. CALP формируется и развивается в процессе обучения.

Различие между BICS и CALP можно показать на примере их сравнения с языком общения на игровой площадке и на занятиях в школе. Язык игровой площадки является непосредственным, он подкреплен мимикой, жестами и другими формами невербального общения. Его целью является вовлечение в социальную, игровую деятельность. В отличие от него, язык общения на занятиях более абстрактен, учебный язык применяется для обучения математике, физике, биологии, химии, литературе и т.д.

Cummins J. в своих научных работах использует образ айсберга для иллюстрации различий между BICS и CALP [13] (рис. 3).

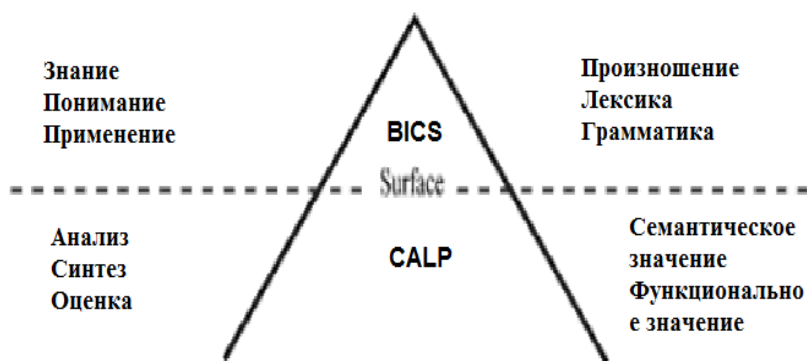


Рис. 3

Над поверхностью находятся коммуникативные навыки BICS, как понимание и говорение, а под ней расположены навыки CALP, как анализ и синтез. Таким образом, базовые языковые знания (грамматика, произношение, лексика) располагаются на «видимой части айсберга», а внизу находятся трудно поддающиеся измерению владения семантическими и функциональными средствами языка.

Выделение различий между BICS и CALP имело значение и повлияло как на процесс обучения, так и на процесс оценивания его результатов. Учителя даже в большей степени, чем ученые, считают, что осознание наличия отличительных особенностей BICS и CALP – это новый взгляд на методику обучения, который позволит оказывать необходимую детям языковую поддержку в должном объеме и качестве. Кроме того, учителя, например, в Соединенных Штатах, при-

шли к выводу, что завышенные требования при тестировании двуязычных детей представляют опасность.

Теория BICS/CALP не претендует на роль общей теории формирования и развития языковых навыков, она применима лишь в контексте предметного обучения на втором языке. Также она не была предназначена для определения момента, с которого следует вводить на уроках чтение на втором языке или вводить предметное обучение на английском языке. Теория BICS/CALP была несправедливо раскритикована из-за того, что в ней не рассматривались многие концептуальные понятия и контексты, которые она, в принципе, не предназначена была обсуждать. Ввиду ее ограниченного применения, важно показать, для объяснения каких ситуаций она может быть использована, а для каких нет [21]:

1. Теория BICS/CALP может быть применима к ситуациям, когда дети, которые, казалось бы, свободно говорят на втором языке, не справляются с заданиями учебной программы на этом языке. Она описывает «двухступенчатость» процесса овладения вторым языком. Дети и взрослые непрерывно, шаг за шагом совершенствуют свои знания второго языка, а не скачкообразно. Это развитие языковой компетенции сравнимо с постепенным увеличением объемов телевидения. Языковые компетенции билингва постоянно развиваются, взаимодействуют, они динамичны и представляют собой сложную систему. Они не являются дихотомиями, которые делятся на не связанные между собой части.

2. Теория BICS/CALP дает возможность понять и объяснить результаты предыдущих исследований в области билингвального предметного обучения. Однако многие ученые утверждают, что теоретическая гипотеза о существовании BICS/CALP не указывает, как различие между ними может быть точно определено и строго проверено, поэтому ими трудно оперировать в исследованиях.

3. Термины, как BICS и CALP, являются неточными, упрощенными и часто используются неправильно. Это гипотетические термины, некоторые склонны рассматривать как реальные сущности. Данные термины могут быть использованы для классификации студентов, особенно если BICS у них развита в большей степени, чем CALP (Willey T., 2005) [24].

4. Взаимосвязь между языковым и когнитивным развитием не однозначна, то есть развитие одной компетенции нелинейно влияет на развитие другой. На взаимосвязь между когнитивным и лингвистиче-

ским развитием оказывают воздействие различные факторы (например, государственная политика, социальная стратификация, уровень культуры и мотивации, контекст, образовательные учреждения, семья и общество).

5. Последовательный характер приобретения сначала BICS, а затем CALP является типичным маршрутом для детей-иммигрантов, изучающих второй язык. Однако данный порядок не всегда является абсолютным, иногда бывают исключения (например, ученый, который умеет читать научно-исследовательские работы на втором языке, но не умеет на нем говорить).

6. CALP объясняет способность учеников хорошо выполнять тесты по школьным предметам (тесты на эрудицию) на втором языке, так как они касаются конкретной, традиционной учебной деятельности. Образовательная практика поддерживает точку зрения «среднего класса». Данные тесты используют стандартный академический язык и для их успешного выполнения требуется знание такого языка, что, по мнению MacSwan J. и Rolstad K. (2003) [22], направлено на ущемление прав креолов, носителей диалектов и нестандартного языка (например, языка «черных»). Они утверждают, что теория BICS/CALP придает особый статус тем стилям языка, на котором разговаривают образованные люди «среднего класса» и, следовательно, принижает значимость разговорного стиля языка «рабочего класса», что не входило в намерения Cummins J. Знание этой теории убедило многих педагогов преждевременно не брать в обычные англоязычные классы учащихся слабо владеющих языком (например, испаноязычных детей в США), вследствие чего эффекта «дискриминации языка» не произошло.

7. В процессе устной коммуникации порой требуются не менее развитые познавательные навыки, чем при обучении. Например, продуманная логика высказываний, использование метафор и других абстракций необходимы и в разговорной речи.

8. В различных социокультурных контекстах требуется применение различных подходящих языковых клише и мыслительных навыков, школа – не единственный контекст, в котором происходит развитие языковых навыков высокого порядка.

Теория BICS и CALP помогла объяснить, почему система образования детей языковых меньшинств терпит часто неудачу. Например, в Соединенных Штатах, разработаны и применяются специальные программы обучения, направленные на достижение учащимися язы-

ковых меньшинств того уровня знания английского языка, который позволил бы им общаться со сверстниками, учителями и заниматься на уроках совместно с учащимися языкового большинства. Их переводят в обычные классы, когда они достигают поверхностной беглости в речи на английском языке, то есть языковая компетенция (BICS) у них сформирована в достаточной степени, чтобы учиться по основной программе. Однако такие дети впоследствии учатся плохо. Согласно теории Cummins J., их когнитивная/академическая языковая компетенция недостаточно развита, чтобы они могли справиться с требованиями учебной программы, которая разрабатывалась для детей-монолингвов языкового большинства.

Cummins J. [13] считает, что в процессе двуязычного образования должны быть хорошо сформированы «общие навыки владения», то есть универсальные навыки билингвального человека. Они могут быть выработаны на первом или втором языке, или на двух языках одновременно.

В методических рекомендациях по применению CALP он выделил следующие три направления: когнитивное, академическое и языковое.

Когнитивное: обучение должно вестись на высоком уровне сложности, при котором развиваются такие мыслительные навыки, как оценивание, умение делать выводы, обобщение и классификация.

Академическое: языковое обучение должно быть интегрировано в содержание учебных программ, так чтобы учащиеся подспудно изучали язык конкретных предметных областей.

Языковое: критическое понимание языка («critical language awareness») должно развиваться в двух направлениях: лингвистическом и социокультурном.

Теория BICS/CALP получила дальнейшее развитие в виде двухфакторной модели коммуникации [13] (рис.4).



Рис. 4.

Первый фактор характеризует меру контекстуальной поддержки, оказываемой учащимся при коммуникации. Общение является контекстно-обусловленным, когда оно поддерживается невербально, в частности, языком тела. Например, мимика, жесты, поза, интонация облегчают понимание. Примером контекстно-обусловленного общения может служить диалог двух детей, которые едва ли способны использовать языки друг друга, но могут свободно общаться с помощью жестов, телодвижений и других форм невербального общения. Нередки случаи, когда можно увидеть двух маленьких детей, говорящих на разных языках, играющих вместе, при этом, не испытывающих затруднений.

Общение является контекстно-необусловленным, когда оно происходит только вербально, то есть в нем мало намеков и невербальной информации способствующих пониманию значений слов. Примером контекстно-необусловленной коммуникации является общение на уроке в школе, при котором смыслы передаются словами, значения которых вытекают из точных определений, данных учителем или представленных в книге.

Второй фактор характеризует необходимый уровень развития когнитивных умений и навыков, требующийся для осуществления коммуникативной деятельности. Когнитивная коммуникация присутствует на занятиях в том случае, если происходит быстрая обработка большого количества информации высокой степени сложности. Общение, не требующее когнитивных умений и навыков, осуществляется в тех случаях, когда человек владеет языковыми навыками достаточными для непринужденного общения. Примером может служить разговор на улице, в магазине, или на стадионе, где процесс обработки информации относительно прост и понятен.

Поверхностное владение языком или по-другому, базовые коммуникативные навыки повседневного общения, находятся в первом квадранте (рис. 4). То есть, навыки BICS проявляются в контекстно-обусловленном, не требующим когнитивных умений и навыков общения. Более сложная когнитивная/академическая языковая компетенция (CALP) находится в четвертом квадранте – это контекстно-необусловленная, когнитивная коммуникация.

Теория Cummins предполагает, что беглость речи на втором языке (первый квадрант - BICS) развивается независимо от ее развития на родном. Наоборот, контекстно-необусловленная, когнитивная коммуникация на обоих языках развивается взаимосвязано и может совершенствоваться либо при использовании одного из языков, либо обоих. Таким образом, данная теория показывает, что двуязычное образование будет успешным только в том случае, если обучающиеся обладают достаточной языковой компетенцией на первом и втором языках, чтобы работать в контекстно-необусловленных, требующих когнитивных умений и навыков, ситуациях на учебных занятиях.

При планировании учебного процесса на двуязычной основе необходимо опираться на описанную выше двухфакторную модель (рис. 5).

Преподаватель должен в полной мере учитывать языковое развитие учащегося, его опыт, а также понимание им той или иной темы. В этих условиях преподаватель может заниматься с учащимися видами деятельности, при которых развиваются когнитивные умения и навыки высшего порядка, по мере необходимости может быть оказана контекстуальная поддержка.

Согласно исследованиям Cummins J., процесс овладения монолингвом вторым языком на уровне контекстно-обусловленного, не требующего когнитивных умений и навыков общения может занять один год и более, а на уровне контекстно-необусловленной когнитивной коммуникации – от пяти до семи лет или более. Когнитивная «Теория порогов» и «Двухфакторная модель коммуникации» являются теоретической основой современной педагогической технологии двуязычного обучения.

Задания, не требующие для выполнения когнитивных умений и навыков			
Контекстно-обусловленные задания с большим количеством "подсказок"	Опора на предыдущие знания Применение физических предметов Приветствие Разговор о погоде Рассказ истории ~	Чтение стихов на ИЯ наизусть Прослушивание рассказа или стиховорения Пересказ телевизионной передачи Копирование информации с экрана монитора или из текста	Контекстно-необусловленные задания с малым количеством "подсказок"
	Сравнение и противопоставление Обобщение Воспроизведение и рецензирование Поиск решения задачи Объяснение и доказательство Ролевая игра	Отражение своих чувств Ведение дискуссии Отстаивание собственной точки зрения Оценивание и критический анализ Интерпретация фактов Ориентирование в новых ситуациях	
Задания, требующие для выполнения когнитивные умения и навыки			

Рис. 5.

5.3. Технология двуязычного обучения CLIL в работе с одаренными детьми

Как было указано выше, исходя из предмета своего исследования, каждая из наук выделяет свою целевую доминанту билингвизма. Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, в частности, влияние билингвизма на общий уровень образованности. Основная задача педагогического аспекта связана с системой образования и обучения. Это так называемый школьный, или учебный билингвизм, когда в процессе обучения используется иностранный или второй язык наряду с родным.

При учебном билингвизме происходит перемещение роли и места ИЯ в учебном процессе: из учебного предмета, объекта изучения он превращается в одно из средств получения новых знаний, получения образования. Поэтому в рамках понятия учебный билингвизм появляются понятия «*билингвальное обучение*» и «*билингвальное образование*».

Г.М. Вишневская под билингвальным образованием понимает «целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов».

В.В. Сафонова под современным билингвальным образованием средствами родного и иностранного языка понимает такие «билингвальные образовательные программы, в которых как родной, так и иностранный языки используются как инструмент образования и са-

мообразования при изучении тех или иных предметов школьного и вузовского цикла и в которых созданы условия для включения международного аспекта в содержание школьного/вузовского образования, позволяющего подготовить учащихся/студентов к межкультурному сотрудничеству в различных областях деятельности людей в многоязычном мире» [12].

Она дает более развернутое определение данного понятия, при этом подчеркивая необходимость включения международного аспекта в содержание образования, и отмечает, что наличие учебного двуязычия или многоязычия в учебном учреждении не может рассматриваться как характеристика именно билингвального образования, если ни один из ИЯ не выступает самостоятельно как инструмент изучения других предметов и/или предметных областей.

Н.Д. Гальскова, Н.В. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев дают следующее толкование: «Понятие «билингвальное образование» предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и бикультурной принадлежности». Таким образом, билингвальное обучение является и средством получения билингвального образования, и процессом формирования личности, открытой к взаимодействию с окружающим миром [3].

Ряд авторов используют понятие «вторичная языковая личность» (Н.Д. Гальскова), которая характеризуется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [4].

Основной путь получения образования – обучение и самообразование, следовательно, билингвальное образование следует рассматривать как результат, итог билингвального обучения.

В рамках нашей монографии под *билингвальным обучением* понимается взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов/учащихся в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного (или второго) языков, в результате которой достигается синтез компетенций, обеспечивающих высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания.

Таким образом, билингвальное обучение является одновременно и средством получения билингвального образования, и процессом формирования личности, открытой к взаимодействию с окружающим миром.

Билингвальное обучение включает такие понятия, как «обучение предметному знанию на иностранном языке» и «обучение на билингвальной основе».

Понятие «*обучение предметному знанию на иностранном языке*» предполагает использование ИЯ в качестве средства овладения учащимися определенными знаниями по предмету.

«*Обучение на билингвальной основе*» в том или ином типе учебного заведения включает (в соответствии с современным подходом):

– обучение предмету и овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности;

– обучение ИЯ в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) и овладение ИЯ как средством образовательной деятельности.

Таким образом, язык при таком обучении рассматривается, прежде всего, как инструмент приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.

Билингвальное обучение, базируясь на коммуникативно-функциональных методиках, появившихся в 70-80-е гг. XX века, приобрело свои *специфические черты*:

– при билингвальном обучении появляется возможность сравнивать, анализировать, сопоставлять освещение одного и того же предметного содержания в различных учебных культурах. Таким образом, реализуется возможность успешной интеграции и адаптации к условиям мирового образовательного пространства;

– реализация идей билингвального обучения открывает доступ к более высокому уровню развития межкультурной коммуникации, позволяет знакомиться с передовым опытом зарубежных стран в сфере профессиональной деятельности, представляющей широкие возможности для корректировки содержания изучаемого на ИЯ материала, реализации новых технологий и приемов обучения, для развития языковой личности.

Ценность билингвального обучения заключается в его философско-педагогических основаниях: терпимости к инакомыслию, отказе от сложившихся стереотипов, стремлении к общепланетарному обмену ценностями и идеями, диалогу культур, интеграции в единое культурно-образовательное пространство.

Структурой, которая включает в себя не только разнообразные аспекты формирования коммуникативных и предметных компетенций, но и стратегии организации билингвального обучения с учетом потребностей общества и учащихся является *билингвальная образовательная программа*. Подобные образовательные программы широко используются в педагогическом процессе европейских стран и строятся на базе одной или нескольких смежных дисциплин.

Однако их построение имеет свои трудности и особенности, связанные с необходимостью:

- изучения и согласования концептуальной образовательной базы в странах родного и изучаемого иностранного языков;

- привлечения к проектированию образовательной программы специалистов различного профиля (педагогов, психологов, филологов, лингвистов, методистов и т.д.);

- интеграции и генерализации знаний в различных сферах профессиональной подготовки специалистов.

Итак, интегративные процессы стимулируют пересмотр способов преподавания в школе и вузе. Речь не может более идти о повседневно-коммуникативных компетенциях или об изучении литературно-культурных образовательных ценностей. Речь идет о способности компетентно использовать ИЯ как инструмент решения личных и профессиональных проблем.

Следовательно, идет процесс формирования *нового образовательного подхода*, возникновение которого продиктовано объективными условиями развития иноязычного образования с одной стороны, и интеграционными процессами в мире, с другой стороны.

Таким подходом является так называемый интегрированный предметно-языковой подход в иноязычном обучении или CLIL.

Термин Content and Language Integrated Learning (CLIL) был впервые использован Д. Маршем (David Marsh, University of Jyväskylä, Finland) в 1994 году. Согласно Д. Маршу, о понятии «интегрированного предметно-языкового обучения» (CLIL) можно говорить в тех случаях, когда речь идет о дисциплинах или определенных темах в рамках данных дисциплин, изучение которых проводится на ино-

странном языке и при этом преследует две цели: изучение содержания данной учебной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка. [*David Marsh* «CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language»] [22].

Следует отметить, что данное понятие имеет широкую интерпретацию и только в Европейской научно-методической литературе используется на сегодняшний день более 40 определений Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Например, определение, принятое Европейской комиссией, рассматривает CLIL как концепцию, в рамках которой иностранный язык выступает в качестве средства обучения. («Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language...») [21].

Согласно более полному определению Д. Марша, приведенному выше, CLIL подразумевает одновременное изучение как дисциплины, так и непосредственно иностранного языка. Таким образом, Д. Марш подчеркивает, что использование CLIL направлено на достижение двух целей: изучение ИЯ и учебной дисциплины (Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential). Использование данной идеи также позволяет изучать иностранный язык, не выделяя дополнительные аудиторные часы на его непосредственное изучение, так как он выступает в качестве средства обучения другим предметам [21].

Д. Граддол (Graddol D., 2006) [24] считает, что использование CLIL позволит учащимся и студентам, в первую очередь, значительно повысить уровень владения иностранным языком. По мнению Д. Граддол, владение иностранным языком на высоком уровне не является необходимым условием для освоения изучаемой дисциплины. Однако, данный подход к трактовке CLIL подвергся значительной критике. Д. Граддол также рассматривает иностранный язык, в частности, английский язык как основное умение (core skill), владение которым на высоком уровне позволяет студентам развивать коммуникативные навыки. Подобное понимание CLIL является ключевым в свете изменений, происходящих в сфере образования и в обществе в целом, вследствие быстрого развития Интернет-технологий и процесса глобализации.

По мнению Ф. Болл, существуют объективные причины, благодаря которым идея предметно-языкового интегрирования обладает более высоким мотивирующим потенциалом по сравнению с другими подходами, а именно [14]:

- необходимость изучения содержания дисциплины мотивирует студентов на повышение уровня владения иностранным языком;
- используется лексический подход, благодаря которому студенты замечают и анализируют языковые структуры и лексические единицы, например, во время чтения текста;
- имеет место погружение в языковую среду, а также осознание важности собственных достижений в процессе обучения;
- особое значение приобретает содержание учебной дисциплины, в то время как в других методиках обучения ИЯ, содержание учебной дисциплины служит иллюстрацией изучаемых языковых структур.

Многие исследователи, такие как *Ph.Ball, S.Darn, D.Coyle, Ph.Hood, K.Kelly, D.Marsh* выделяют два основных направления реализации предметно-языкового интегрирования в образовательном процессе [14, 17, 22]:

- *content-driven education*, при котором процесс обучения сконцентрирован в первую очередь на изучении содержания учебной дисциплины;
- *language-driven education* сфокусировано на изучении языковых единиц/единиц иностранного языка.

Следует отметить, что данное разделение условно, и данные направления используются одновременно, взаимно дополняя друг друга.

CLIL используется в различных образовательных контекстах – от старшей группы детского сада до высшего образования. Несмотря на то, что понятие появилось относительно недавно, его корни уходят далеко в историю, начиная с ранних вавилонян и до начала 60-х XX столетия, когда билингвальное обучение приобрело огромную популярность во всем мире. Отметим, что концепция интегрированного обучения предмету и языку (CLIL) возникла на европейской почве не случайно, а как часть языковой и культурной политики объединенной Европы (European Commission's Language Policy), представляющей собой мультикультурное и мультилингвальное сообщество.

Использование иностранного языка в CLIL образовании зависит от поставленных образовательных задач и целей. В современной

психолого-педагогической зарубежной литературе CLIL – это термин-«зонтик», объединяющий целый ряд подходов к билингвальному обучению, которые применяются в различных билингвальных образовательных контекстах.

Идея использования принципа предметно-языкового интегрированного обучения возникла в результате возросших требований к уровню владения ИЯ при ограниченном времени, отведенном на его изучение. С этой проблемой сталкиваются учителя практически во всех странах. Изучение языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Кроме того, обучающиеся имеют возможность лучше узнать и понять культуру изучаемого языка, что ведет к формированию социокультурной компетенции учащихся. Обучающийся пропускает через себя достаточно большой объем языкового материала, что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду. Необходимо также отметить то, что работа над различными темами позволяет выучить специфические термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией и подготавливает его к дальнейшему изучению и применению полученных знаний и умений. Изучение иностранного языка и неязыкового предмета одновременно является дополнительным средством для достижения образовательных целей и имеет положительные стороны как для изучения ИЯ, так и неязыкового предмета.

Наиболее распространённым сегодня является следующее определение CLIL: дидактическая методика, которая позволяет сформировать у учащихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений.

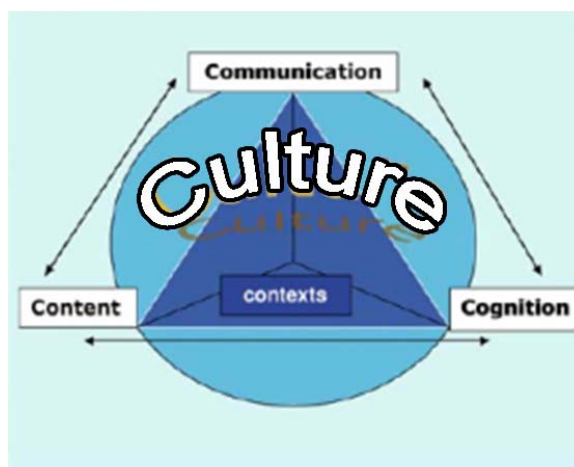
Отправной точкой для восприятия методики является признание того факта, что каждый студент или учащийся является разумной и образованной личностью, но продемонстрировать свой интеллект он может только на родном языке. Попадая в ситуации общения на ИЯ, учащиеся и студенты оказываются неспособны показать свои знания в областях специальных знаний – математика, физика, строительство, педагогика, медицина и т.д. Без знаний иностранного языка обучающиеся могут быть ограничены в доступе к информационным ресурсам и не иметь возможности для эффективного профессионального роста. Профилизация преподавания ИЯ позволит отойти от привыч-

ных контекстов типа «Еда», «Семья», «Увлечения» и обратиться к коммуникативным ситуациям, типичным для будущего профессионального и общечеловеческого общения. Таким образом, функциональный подход к преподаванию ИЯ позволяет достичь ещё большей эффективности за счёт предложения широкого общеобразовательного пространства в качестве учебного контекста.

Европейские методисты выделяют в технологии CLIL следующие составляющие: культура, учебный процесс, образовательное и жизненное пространство, язык общения, предметное содержание.

При определении основных принципов методического подхода CLIL в европейских странах выделяется 4 основных аспекта, охватывающих культурную и языковую среду и направленных на решение предметных и образовательных задач. Каждый из 4 аспектов реализуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и степени погружения в CLIL.

Coyle D. формулирует следующие основополагающие принципы предметно-языкового интегрированного обучения (4 «Cs» of CLIL) (рис.6) [17].



с 4Cs framework for CLIL (Coyle, 2005).

Рис. 6.

1. **Content** – содержание (получение и понимание новых знаний, умений). Данный принцип ставит изучение содержания определенного предмета и приобретение знаний и умений по этому предмету в центр учебного процесса, который происходит через другой язык, а не на другом языке.

2. **Communication**– коммуникация (интеракция, процесс обучения использованию языка и использование языка для приобретения

знаний). Второй принцип определяет язык как канал для коммуникации и обучения. Язык изучается посредством использования его в аутентичных, «неотрепетированных» ситуациях.

3. **Cognition**– познание, участие в процессе мышления и понимания, решение проблемных ситуаций. Третий принцип состоит в том, что CLIL должен активизировать когнитивные, т. е. познавательные способности учащихся в связи с развитием базовых навыков межличностной коммуникации и учебно-познавательных языковых компетенций.

4. **Culture/Citizenship**– культура (путь к межкультурному взаимопониманию и росту гражданского самосознания). Поскольку язык, мышление и культура неразрывно связаны, данный принцип CLIL предполагает возможность «действовать» в других культурах через обучение на языке этих культур [22].

При проектировании учебного курса преподаватель должен учитывать такие факторы, как: возраст учащихся и студентов, их социально-лингвистическое окружение, степень знакомства с изучением предметов на ИЯ.

Поскольку метод предполагает обучение навыкам, которые учащиеся считают важными для себя, но на ИЯ, то даже у учащихся, не склонных к обучению ИЯ, есть стимул выучить язык наряду с профессиональным содержанием.

Несмотря на то, что CLIL приобретает все большее значение в Европе, и за последние десять лет его успешность была доказана на уровнях от начального образования до обучения взрослых и высшего образования, особенно по отношению к одаренным детям, взрослые работники редко имеют возможность изучать язык по этому методу, особенно люди с низким уровнем квалификации и/или образования. Кроме того, метод все еще достаточно новый, есть недостаток в материалах и программах подготовки учителей к преподаванию по методу CLIL.

Обучение по методу CLIL обычно проводится в непосредственном общении между учителем и учащимся, но оно может быть адаптировано к ОДО, аналогично тому, как преподаются языковые курсы Открытого университета в Великобритании. ОДО особенно подходит для работающих взрослых, которым нужно иметь возможность учиться в своем собственном темпе, хотя, как отмечалось выше, многие учащиеся предпочитают сохранять элемент аудиторного обучения. Это означает, что, по крайней мере, часть обучения является

самостоятельной, аспект, который также дает учащимся дополнительные навыки (например, организация своего времени, знания ИКТ). Смешанное обучение, сочетающее обучение через непосредственный контакт и дистанционное обучение, оказалось, как было отмечено выше, наиболее предпочитаемой формой среди респондентов и, как правило, рекомендуется, но не всегда практически осуществимо. Проведение занятий в формате методики CLIL предполагает, с одной стороны, повышенные требования к преподавателю ИЯ, которому придётся быть готовым привлекать к подготовке и/или проведению занятий коллег-предметников. С другой стороны, студенты отмечают, что занятия по ИЯ зачастую гораздо интереснее занятий по другим предметам, так как преподаватели используют разнообразные формы подачи материала, организации работы, делают акцент на индивидуальную и творческую деятельность студентов. Это значит, что изучение основных предметов станет для студентов намного интереснее и эффективнее, если будет происходить в рамках деятельностного и коммуникативного подходов, свойственных занятиям по ИЯ.

Чтение текстов на ИЯ языке является самым главным и необходимым навыком в методике CLIL. В процессе прочтения иноязычных текстов учащиеся сами замечают языковые структуры, фокусируются на относящейся к теме лексике, выполняют задания pre-, while-, post-reading.

Обучение ИЯ в современной школе предусматривает формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Её составной частью является речевая компетенция, предполагающая развитие коммуникативных умений в четырёх видах речевой деятельности. Речевая компетенция – это функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности, формирование умений во всех видах речевой деятельности и аспектах языка. Более детально, это означает:

1) в области чтения: развитие умений ознакомительного, поискового и изучающего чтения на ИЯ;

2) в области аудирования: развитие умения воспринимать и понимать аутентичные иноязычные тексты на слух;

3) в области говорения: развитие устной монологической и диалогической речи с помощью пересказов, передачи информации в связанных аргументированных высказываниях, обсуждений, дискуссий, планирование своего речевого поведения с учётом статуса партнера по общению;

4) в области письма: формирование навыков творческого письма, обучение школьников различным стилям, жанрам и формам письменных высказываний;

5) в области лексики: расширение активного и пассивного словарного запаса учащихся, развитие навыка распознавания и использования в речи новых лексических единиц;

6) в области фонетики: развитие у школьников фонематического слуха и произносительных навыков с помощью прослушивания аутентичных аудиотекстов (аудиосопровождение к книгам для чтения);

7) в области грамматики: развитие навыка распознавания в связном тексте и использования в речи наиболее часто употребляемых грамматических явлений;

8) в области проектной деятельности: работа в сотрудничестве как один из наиболее оптимальных приемов обучения.

Особые требования предъявляются к подбору учебного материала и разработке заданий к нему:

- Материал по учебному предмету должен быть подобран на уровне сложности чуть ниже актуального уровня знаний учащихся на этом предмете на родном языке. Тексты должны быть тщательно отобраны и снабжены достаточным количеством заданий для понимания и освоения материала.

- Задания по обработке текста должны быть построены с акцентом на предметное содержание, вовлекать учащихся в процесс понимания, проверки, обсуждения главной мысли текста.

- Задания должны показывать особенности лингвистических форм, отрабатывать умение в их создании, употреблении, использовать различные виды проверки и оценки (в том числе взаимоконтроль).

- Задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность учащихся, коммуникативные задания для устного и письменного общения на ИЯ.

- Школьников следует ознакомить с компенсаторными стратегиями для решения языковых, содержательных и коммуникативных сложностей.

- Выбор учебных материалов будет зависеть от структуры курса, определённой учебным учреждением.

- Расширение языкового образования – один или два часа в неделю посвящаются работе с материалами по отдельным темам предмета или нескольких предметов.

• Модульное преподавание – на различных этапах учебного процесса включаются модули изучения отдельного или нескольких предметов на иностранном языке.

• Частичное слияние с предметом – до 50% учебных занятий по ИЯ проводятся в формате методики CLIL. По содержанию учебный материал может повторять или дополнять материал, изученный на основных занятиях по предмету.

При правильном учёте всех вышеперечисленных факторов курс, основанный на методике CLIL, позволит решить следующие цели и задачи обучения одаренных детей:

- 1) повысить мотивацию обучающихся к овладению ИЯ;
- 2) научить учащихся осознанно и свободно использовать ИЯ для решения повседневных задач общения;
- 3) развивать у них знание и понимание других культур;
- 4) подготовить учащихся к возможности продолжения образования и работы в глобальном контексте и, главное – развивать лингвистические и коммуникативные компетенции посредством использования ИЯ в естественном и современном виде.

Как результат международной необходимости в изучении языка, английского в частности, ТКТ (Teaching Knowledge Test): CLIL может быть добавлен к уже существующим квалификациям кандидатов – преподавателей, как предметников, так и преподавателей языка. Данная квалификация служит доказательством умения преподавать широкий ряд предметов, а также улучшает перспективы карьерного роста.

Существует три основные модели реализации CLIL (Таблица 4) [15].

Таблица 4

Модели реализации CLIL

«Мягкий» CLIL	Цель CLIL	Время	Контекст
	Расширение языкового материала	45 минут один раз в неделю	Отдельные темы профильных дисциплин преподаются в рамках языковых дисциплин
	Модульное преподавание	15-25 часов в семестр	В рамках профильных предметов на иностранном языке преподаются

			отдельные модули
«Жесткий» CLIL	Частичное погружение, слияние с предметом	50% от всех аудиторных занятий	Половина всех учебных дисциплин преподается на иностранном языке

В свою очередь в зависимости от возраста учащихся Дэвид Марш [22] предлагает следующие этапы внедрения данной технологии:

- для учащихся от 6 до 10 лет дается дозированный языковой материал на занятиях от 30 до 60 минут в день;
- для учащихся от 10 до 14 лет – более углубленное изучение языкового материала с использованием неязыковых блоков до 40 часов до или параллельно с формальным изучением языка;
- для обучающихся от 14 до 19 лет – ИЯ используется при обучении неязыковым предметам от 5 до 10 часов в неделю,
- для обучающихся от 16 до 19 лет могут также использоваться летние школы, в которых осуществляется обучение параллельно с формированием практических навыков.

В Болгарии CLIL реализуется уже около 50 лет и представляет большой интерес для специалистов, работающих в этой области. По этому методу ведется обучение истории, географии, биологии, философии и т.п., и для реализации учебного процесса используются английский, немецкий, французский, испанский и др. языки. Образование подобного рода осуществляется в билингвальных школах, которые основной целью ставят не углубленное изучение ИЯ, а используют ИЯ язык для приобретения знаний в других областях знаний. Поставленная цель является трудной как для учащихся, так и для учителей, т.к. учащиеся на занятиях должны выполнять две задачи: они изучают неязыковой предмет и в то же время развивают свои языковые компетенции, благодаря которым они приобретают новые знания. В этой связи квалификация учителя (как учителя иностранного языка, так и учителя-предметника) имеет первостепенное значение. Для решения этой задачи в 2002 году по инициативе учителя биологии Штефки Китановой (языковая школа имени Сервантеса в Софии) и при поддержке Института леса Болгарской академии наук был разработан проект. Партнерами при разработке данного проекта были Министерство образования и науки, Британский Совет в Софии, Департамент по предоставлению информации и переподготовке учителей в Софии, Юго-Западный университет (Благоевград). Основ-

ной целью проекта было создание курсов CLIL для повышения квалификации учителей-предметников, а также разработка учебных материалов для учителей и учащихся. В Юго-Западном университете один раз в неделю проводятся занятия для студентов истории, которые по окончании университета намерены вести занятия на английском языке. В других европейских странах (Испания, Италия, Франция и др.) также ведется активная работа по развитию и внедрению этого метода.

Что касается развития CLIL в России, следует отметить, что опыт его реализации в школах с изучением ряда предметов на ИЯ, которые появились в 40-е годы и просуществовали до 90-х годов XX в., имеет большой образовательный потенциал. В настоящее время оно носит эпизодический характер и, если осуществляется, то частично, в рамках отдельных учебных заведений. На уровне школьной программы этот метод представлен как отдельные интегрированные уроки (история – английский язык, география – английский язык и т.п.). Частичное преподавание предметов на языке практикуется в российских средних общеобразовательных учебных заведениях с углубленным изучением иностранных языков.

Использование CLIL в нашей стране несопоставимо мало в сравнении с европейской образовательной системой.

Огромным преимуществом является то, что в рамках CLIL подхода улучшается восприятие и понимание содержания дисциплины, поскольку учитель/преподаватель использует различные стратегии подачи материала:

- дискурсивные маркеры,
- повторение,
- частое использование примеров, синонимов,
- расширенное объяснение,
- перефразирование,
- четкая артикуляция,
- различные интонационные структуры и т.д.

Развитие *когнитивных умений* является приоритетом в рамках CLIL: нахождение взаимосвязей, сопоставление, сравнение, систематизация, классификация, обоснование и т.д., что особенно важно для развития умственной одаренности учащихся. Более того, при обучении на иностранном языке особый акцент делается на формирование дискурсивных умений, что способствует их совершенствованию и в родном языке. При этом на развитие *дискурсивных умений* при чте-

нии курсов на родном языке практически не обращается внимания, поскольку считается, видимо, что учащиеся/студенты владеют ими априори.

Как видно из анализа, возможности от внедрения CLIL значительно превышают риски, которые, на наш взгляд, носят временный характер. Во избежание таковых представляется целесообразным:

1) начинать внедрение CLIL прежде всего в общеобразовательных учреждениях для одаренных детей;

2) на первой стадии внедрения CLIL осуществлять параллельное изучения ИЯ языка и изучение других учебных дисциплин на ИЯ;

3) ввести специальные языковые курсы для учителей-предметников, желающих в дальнейшем работать по системе CLIL;

4) совместно с зарубежными коллегами начать разработку учебных комплексов, построенных на принципах CLIL;

5) использовать ресурс внеклассной работы для повышения интенсивности и эффективности внедряемого подхода [2].

Несомненно, внедрение CLIL – это процесс не одного года и даже десятилетия. Однако даже краткий анализ внедрения данного подхода в российскую образовательную систему позволяет понять все те преимущества, которые дает интегрированное обучение содержания и языка.

В процессе исследования нами был разработан типовой план интегрированного урока для одаренных учащихся, построенного по методике CLIL. В качестве исходной матрицы нами была разработана структура урока CLIL для одаренных учащихся и основные принципы его планирования. На уроках CLIL одинаково важно развитие языковых умений и предметных знаний, чаще всего такой урок основан на четырехступенчатой схеме:

1 этап.

Обработка текста. Идеальный текст должен содержать иллюстрации для визуализации прочитанного. Для работы с иностранным текстом ученикам необходима структурная маркировка текста (нумерация строк, абзацы, заголовки, подзаголовки), что делает работу с ним гораздо легче.

2 этап.

Осознание и организация полученных знаний. Тексты чаще всего представлены схематически, что помогает ученикам определить идею текста и представленную в нем информацию.

3 этап.

Языковое понимание текста. Ожидается, что ученики смогут передать идею текста своими собственными словами. Ученики могут пользоваться как простыми языковыми средствами, так и более сложными, здесь не должно существовать четкой градации того, какой лексикой пользоваться, но учителю все же необходимо обратить внимание учеников на определенные лексические единицы, подходящие по теме и предмету. Учитель должен обращать внимание не только на какую-то специальную лексику, но и на универсальные языковые единицы: фразовые глаголы, устойчивые выражения, степени сравнения, которые пригодятся вне зависимости от темы урока или предмета.

4 этап.

Задания для учеников. Задания должны зависеть от уровня обученности учеников, от задач обучения, а также от их предпочтений.

Приведем примерный список заданий при аудировании:

- Прослушайте и составьте диаграмму, таблицу, карту и т. д.
- Прослушайте и заполните таблицу.
- Прослушайте и найдите конкретную информацию (дата, место, время).
- Прослушайте и расставьте абзацы в правильном порядке.
- Прослушайте и определите, например, кто говорит, где происходит действие и т. д.
- Прослушайте и определите порядок действий (например, инструкция).
- Прослушайте и заполните пропуски в тексте.

Тексты должны быть предметно ориентированы, только в этом случае происходит развитие предметной и языковой компетенции.

Примерные задания для говорения:

- Постановка проблемы: вопрос-ответ, термин-определение, часть-целое.
- Задания, где нужно заполнить пропуски, часто раздаются листы с вопросами.
- Задания на поиск конкретной информации.
- Игры, в которых нужно угадывать слова.
- Анкетирование класса.
- Задайте 20 вопросов по тексту, при этом существует наглядная схема различных видов вопросов.
- Устная презентация работы, подкрепленная визуальным рядом.

Следует отметить, что с точки зрения языкового компонента, в CLIL для учителя иностранного языка нет ничего нового. Разница лишь в том, что учитель иностранного языка должен быть учителем-предметником, либо учитель-предметник должен быть способен преподнести свой предмет на иностранном языке. *Универсальность учителя – основа технологии CLIL и залог будущей универсальности учащихся.*

Однако важно отметить, что с CLIL, по мнению авторов идеи, должны работать в основном преподаватели профильных дисциплин, а не иностранного языка. Учитывая тот факт, что в российских образовательных учреждениях это пока трудно достижимо из-за низкого или очень низкого уровня владения иностранным языком у большинства учителей профильных дисциплин, первым шагом внедрения данной системы в структуру сетевого полилингвального обучения одаренных детей стало целенаправленное повышение квалификации учителей профильных дисциплин в области теории и методики использования технологии CLIL.

Литература

1. Бурдакова, О. Н. Методика интегрированного обучения предмету и языку в учебном процессе Нарвского колледжа ТУ [http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/NK%20LAK%20uuringu%20raport%20vene%20k%202011%20_2_pdf] / О. Н. Бурдакова, А. А. Джалалова, Н. П. Рауд. – 2011. – 66 с.
2. Быкова Н. Обучение в вузе на английском: за и против [http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=47139] / Н. Быкова– 2012. – 85-97 с.
3. Гальскова Н.Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н.Д. Гальскова, Н.В. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев //Иностранные языки в школе. – 2003 . – №2. – С. 12; № 3. – С. 3-6.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя/ Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

5. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
6. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л. К вопросу о взаимосвязи билингвального обучения и интеллектуального развития учащихся // Филология и культура. – 2012. – № 1. – С. 246-251.
7. Карлинский А.Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты/ А.Е. Карлинский – Алматы: КазУМОиМЯ, 2011. – 264 с.
8. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Салехова Ляйля Леонардовна. – Казань, 2008. – 427 с.
9. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях/ В.В. Сафонова – М.: Изд-во НИЦ “Еврошкола”, 2004. – 236 с.
10. Сафонова В.В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в политике и образовании / В.В. Сафонова// Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С. 22-33.
11. Сигуан М., Макки Уильям Ф. Образование и двуязычие. – М., Педагогика, 1990. – 180 с.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность/ Л.В. Щерба. – М.: Изд-во «Комкнига», 2007. – 245 с.
13. Baker C. Foundations of Bilingual Education & Bilingualism. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 492 p.
14. Ball P. What is CLIL? [<http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>] / P. Ball.
15. Bentley K. The TKT Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module. Cambridge University Press, 2012. – 124 p.
16. Bialystok E. Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition / E. Bialystok. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 300 p.
17. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, & N. Hornberger, Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition. Springer, 2008. – 97-111 pp.
18. Current Multilingualism: A New Linguistic Dispensation. Edited by Joshua A. Fishman. Walter De Gruyter, 2013. – 375 p.
19. Gollan T.H. Should I stay or should I switch? A cost-benefit analysis of voluntary language switching in young and aging bilinguals // Jour-

nal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition. – 2009. – № 35. – P. 640-665.

20. Graddol D. English Next, British Council Publications [<http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.html>] / D. Graddol – 2006.

21. MacSwan J. Linguistic Diversity, schooling and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education / J. MacSwan, K. Rolstad // Sociolinguistics: The Essential Readings. – Oxford, 2003. – P. 329-340.

22. Marsh D. Content and language integrated learning: The European dimension – Actions, trends and foresight potential [<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>]. D.Marsh, CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential. Strasbourg: European Commission, 2002.

23. Pavlenko A. Bilingualism and thought / A. Pavlenko // Handbook of bilingualism: Psycholinguistic Approaches. – Oxford, 2005. – P. 433-454.

24. Wiley T. G. Literacy and Language Diversity in the United States / T. G. Wiley. – 2nd ed. – McHenry, IL, 2005c. – 267 p.

Глава VI. АПРОБАЦИЯ И ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» декларируется, что в российской системе образования должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности. Главное – не только создать особую систему поддержки одарённых учащихся, но и общую среду для выявления, проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования достижений одаренных детей.

Организация работы с одарёнными детьми характеризуется многообразием методов, форм и приёмов педагогической деятельности, гибкостью, динамичностью, целостностью и интегративностью образовательного процесса. Особенно актуальными данные требования становятся в условиях сетевого взаимодействия. Именно сетевое взаимодействие является инновационным инструментом в организации работы с одаренными детьми с целью расширения ресурсного обеспечения, обеспечения развивающего виртуального пространства, которое направлено на создание детско-взрослого объединения на основе научно-практического сотрудничества.

Отмечая непростой, в тоже самое время комплексный характер проблемы одаренности при выборе технологий, методов и средств работы с такими детьми нужно предварительно определить с каким видом одаренности мы имеем дело, в какой форме проявления мы ожидаем увидеть одаренность, какие задачи работы являются наиболее приоритетными: обучающая, обучающе-развивающая, развивающая; развитие развитых или недостаточно развитых способностей; педагогическая поддержка и т. д. [4, с. 38-40].

Проведенный анализ научной и методической литературы в данной предметной области показал, что методы обучения одарённых детей должны отличаться прежде всего:

- большой ролью самостоятельной работы с литературой при изучении нового материала, выполнении экспериментальных и творческих заданий;
- усилением индивидуальной работы педагога с одаренными детьми как на занятии, так и после него;

- созданием психологически благоприятной атмосферы доверия, сотрудничества, настроя на учение, переносом центра тяжести с обучения на учение, самостоятельную переработку и усвоение информации, отработку общеучебных умений, специальных умений и навыков.

В данном контексте в 2014-2015 гг. нами было проведено исследование на базе МАОУ «Лицей-интернат № 7» Ново-Савиновского района г. Казани с учащимися 10-11 классов по применению новых педагогических технологий в работе с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения на материале уроков английского языка.

Выбор и применение различных педагогических технологий осуществлялись по таким параметрам, как определение основных целей, достигаемых при применении данной технологии, определение степени разработанности данной технологии и ее внедрения, степень ее трудоемкости и т.п. Исходя из этого нами был отобран ряд педагогических технологий.

Технологии поддержки ребенка, основы которых были заложены одним из видных представителей гуманистической психологии К. Роджерса в исследованиях, посвященных проблемам физического и психического здоровья ребенка. Согласно данным исследованиям, учитель должен создавать условия для индивидуального развития детей, чему помогает демонстрация учителем своего доверия к детям во время учебного процесса. Развитию детей способствует то, что учитель уточняет, помогает сформулировать конкретные задачи и цели, которые решает ребенок.

Технология самоисследования. Здесь мы отмечаем явную смену педагогической позиции: из наблюдателя педагог превращается в советника, консультанта, помощника. Учащимся предлагается программа самоизучения, основой которой выступают критерии сформированности «Я» [7, с. 124]. В рамках использования этой технологии в процессе опытно-экспериментальной работы учащимися выполнялись разнообразные творческие работы (“The value of life”; “My future”; “The key criteria of success in my life”; “The world of my hobbies”; “Personal dignity” и др.).

Технология педагогических мастерских, разработана французскими педагогами, представителями GREEN (groupe francais education nouvelle – французская группа). Основная идея этих «мастерских» заключается в интериоризации знания через личный опыт ученика, ко-

торое предполагает самостоятельное «открытие» этого знания через исследование его генезиса и структуры.

Технология учебного проектирования. Задача данной технологии состоит в организации исследовательской и проектной деятельности в процессе работы с одарёнными детьми. Цель – привить учащимся способы и методы научного знания, научить их формулировать научные вопросы и направить на путь, ведущий к их решению. В нашем исследовании алгоритм обучения как учебного исследования представлялся следующим образом:

- знакомство с литературой;
- выявление (прогнозирование) проблемы;
- постановка (формулирование) проблемы;
- прояснение неясных вопросов;
- формулирование гипотезы;
- планирование учебных действий;
- сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств);
- анализ и синтез собственных данных;
- сопоставление (соотнесение) данных и умозаключений;
- подготовка и написание (оформление) сообщения;
- выступление с подготовленным сообщением, концептуальное переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы;
- проверка гипотезы, построение обобщений;
- построение выводов, заключений.

Приоритетная цель проектной и исследовательской деятельности видится нами в приобретении учащимися навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний.

В ходе нашего исследования в основном преобладали краткосрочные монопроекты с их защитой перед классом, параллельно классов на такие темы, как “The best way to celebrate the Motherland Defender’s day”, “English in my life”, “The environmental crisis”, “Space exploration” и другие. Это связано, прежде всего, с тем, что для работы над проектом необходимо наличие социально значимой проблемы – исследовательской, информационной, практической, и дальнейшая работа над проектом представляет собой процесс разрешения данной проблемы. В роли заказчика может выступать и сам педагог (например, проект по подготовке методических пособий для кабинета англ-

лийского языка), и сами учащиеся (например, проект, нацеленный на разработку и проведение праздника). Соответственно обосновать актуальность краткосрочного проекта является намного проще и доступнее.

Выполнение каждого из проектов начиналось с планирования действий по разрешению проблемы, т.е. с определения вида продукта и формы презентации. Наиболее важной частью плана была поэтапная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием результатов, сроков и ответственных. Необходимо подчеркнуть, что каждый проект требовал исследовательской работы учащихся, а именно: поиска, обработки, осмысления и представления информации участникам проектной группы. На завершающем этапе каждый проект требовал презентации своего продукта.

Алгоритм реализации проекта, предложенный учащимся, – это «пять П»: Проблема - Проектирование (планирование) - Поиск информации - Продукт - Презентация. Шестое «П» проекта – его Портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, ежедневные планы, отчеты и др.

Данная технология реализовывалась в проектах Web-quest, case-study, learning together, jigsaw, carousel [6].

Технология коллективной мыследеятельности – система проблемных ситуаций, которая обеспечивается системой модулей. Коллектив выступает здесь механизмом развития индивидуума, где успех определяется интеллектуальными, нравственными, организаторскими усилиями каждого. Системообразующим моментом технологии коллективной мыследеятельности является рефлексия, что в свою очередь, позволяет осознать метод, который привел к этой активной познавательной деятельности. Именно метод, понятый и освоенный учащимися, становится тем социокультурным результатом, который и позволяет по-новому строить свою учебную деятельность.

Целью проведенного нами эксперимента являлась апробация комплекса отобранных нами педагогических технологий для работы с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения и разработка на этой основе программы работы с такими детьми. Первый этап экспериментальной работы проходил в декабре 2014 года. Он заключался в проведении диагностического среза, данные которого послужили основой для формулирования рабочей гипотезы исследования. На этапе диагностического среза были поставлены

следующие задачи: а) определить исходный уровень сформированных языковых и речевых навыков у учащихся 10-11 классов; б) их готовность к работе над совершенствованием коммуникативной компетенции с использованием современных технологий обучения английскому языку.

Для диагностического среза был разработан ряд заданий с целью установления уровня сформированности языковых и речевых навыков у учащихся 10-11 классов в рамках разнообразных тем с использованием современных технологий обучения. Часть заданий имела тестовый характер и была призвана проверить знания учащихся в соответствии с программой для 10-11 классов. Другая часть заданий была ориентирована на контроль готовности учащихся к работе с усложненным материалом с использованием разнообразных технологий и методик введения материала и последующая работа над ним.

Таким образом, уровень сформированности языковых и речевых навыков, учащихся определялся по результатам: а) тестирования знаний в области страноведения, языкознания; б) выполнения учащимися заданий на осуществление операций в структуре лексических и грамматических навыков (монологическое высказывание).

На выполнение тестового задания отводилось 15 минут.

Второе задание требовало от учеников не только владения лексическим и грамматическим материалом, но и умения включать этот материал в монологическое высказывание в соответствии с поставленной коммуникативной задачей – описание картинки.

Ответ подразумевал использование раздаточного материала (опоры) в виде картинки. Ученику предоставлялось 5 минут на обдумывание своего ответа.

Высказывания оценивались с учетом количественных и качественных параметров. К количественным параметрам относились: а) объем высказывания; б) количество использованных лексико-грамматических структур; в) количество лексических ошибок; д) количество грамматических ошибок; е) темп речи; ж) интонационное оформление речи.

Качественные параметры определяли: а) соответствие высказывания тематике опоры; б) решение коммуникативной задачи; в) лексико-грамматическая правильность речевых образцов; г) степень

логичности высказывания; д) присутствие элементов творчества в высказывании.

Уровень владения учащимися лексико-грамматическим материалом определялся на основе коэффициента успешности (K_u) по формуле: $K_u = a:p$, где a – количество правильных ответов; p – общее число ответов [1].

Каждый параметр оценки монологического высказывания оценивался в 5 баллов при полном ему соответствии, в 1-4 балла при частичном соответствии и в 0 баллов при несоответствии высказывания данному параметру. Таким образом, успешность монологического высказывания была равна отношению набранных баллов к максимальному их числу (50). Коэффициент успешности выполнения тестовых заданий вычислялся на основе соотношения правильных ответов к общему числу заданий.

Анализ результатов диагностического среза позволил выявить недостатки в функционировании лексических и грамматических навыков: а) учащиеся не всегда могут вспомнить подходящую по смыслу лексическую единицу, б) нарушают сочетаемость лексических единиц, в) нарушают правила грамматической валентности, г) допускают определенное количество грамматических ошибок.

В таблице 1 представлены результаты тестирования и анализа высказываний учеников 10 классов.

Таблица 1.
Данные диагностического среза

Класс 10 А (экспериментальная группа)			Класс 10 Б (контрольная группа)		
Имя школьника	Коэффициент успешности		Имя школьника	Коэффициент успешности	
	Тестовое задание	Монологическое высказывание		Тестовое задание	Монологическое высказывание
1. Акжигитова Джамия	0,4	0,45	1. Арсланова Лилия	0,5	0,7
2. Бабенко Алексей	0,6	0,4	2. Ахатова Лиля	0,6	0,5
3. Бабушкина Елизавета	0,6	0,6	3. Валиуллин Ильяс	0,63	0,63

4. Габдулхакова Лия	0,4	0,6	4. Драгунова Софья	0,62	0,7
5. Галеева Александра	0,57	0,6	5. Гизатуллин Тимур	0,76	0,7
6. Гильмутдинова Камиля	0,5	0,54	6. Йолдыз Амина	0,76	0,75
7. Долотин Артур	0,52	0,4	7. Константинова Диана	0,68	0,7
8. Исаков Георгий	0,4	0,6	8. Куликов Салават	0,53	0,6
9. Йолдыз Амина	0,3	0,4	9. Мамытова Мадина	0,6	0,4
10. Капанова Эльвира	0,56	0,6	10. Можаяв Эрик	0,54	0,66
11. Клементьева Александра	0,5	0,5	11. Нигматуллин Анвар	0,52	0,45
12. Кондратьева Полина	0,4	0,4	12. Рыбкина Анфиса	0,55	0,5
13. Кудряшова Малика	0,6	0,7	13. Салыхов Искандар	0,67	0,4
14. Сайфутдинов Ришат	0,64	0,5	14. Савиди Виктория	0,75	0,8
15. Файхутдинова Роза	0,4	0,4	15. Табиров Алмаз	0,56	0,6
16. Фиранова Луиза	0,57	0,5	16. Ульянова Анна	0,6	0,6
17. Хабирова Алина	0,6	0,75	17. Ханипова Рушана	0,65	0,54
18. Яригов Станислав	0,55	0,65			
Усредненные результаты по группе	0,53	0,53		0,61	0,60

В таблице 2 представлены результаты тестирования и анализа высказываний учеников 11 классов.

Таблица 2.
Данные диагностического среза

Класс 11 А (экспериментальная группа)			Класс 11 Б (контрольная группа)		
Имя школьника	Коэффициент успешности		Имя школьника	Коэффициент успешности	
	Тестовое задание	Монологическое высказывание		Тестовое задание	Монологическое высказывание
1. Анисимова Дарья	0,6	0,75	1. Александрова Елена	0,6	0,7
2. Габдрахманов Айрат	0,5	0,6	2. Галимзянов Тимур	0,66	0,6
3. Ганиева Алсу	0,6	0,7	3. Гибадуллина Айгуль	0,63	0,63
4. Зинатуллина Эндже	0,7	0,75	4. Горбунова Мария	0,62	0,7
5. Зяблицев Александр	0,57	0,6	5. Забеянова Валерия	0,76	0,7
6. Кравцова Дина	0,62	0,63	6. Замятин Сергей	0,76	0,75
7. Леонтьева Екатерина	0,52	0,6	7. Карпова Эльвира	0,68	0,7
8. Мингазов Айрат	0,65	0,82	8. Морозова Мария	0,53	0,6
9. Набиуллина Алина	0,52	0,5	9. Нурисламова Алина	0,6	0,5
10. Нигматуллина Лиля	0,56	0,63	10. Нугманова Светлана	0,54	0,6
11. Осокин Валера	0,7	0,72	11. Сабирзянов Ринат	0,52	0,6
12. Сафина Камила	0,8	0,8	12. Сабирова Алия	0,64	0,5
13. Слесарев Борис	0,8	0,78	13. Сафина Лейсан	0,67	0,7
14. Хасаншина Вероника	0,7	0,8	14. Тихомиров Александр	0,75	0,8
Усредненные результаты по группе	0,63	0,69		0,64	0,66

В целом результаты диагностирования свидетельствуют о том, что ученики обладают недостаточными лексико-грамматическими знаниями, которые не доведены до требуемого уровня. Данная ситуация, на наш взгляд, обусловлена рядом *причин*:

а) учебные материалы учеников содержат недостаточную информацию о применении лексико-грамматических единиц;

б) учителя не имеют возможности уделять много времени на занятиях тренировке лексико-грамматических единиц в языковых и условно-речевых упражнениях. Учителя часто переходят сразу к этапу применения данных единиц в речевых заданиях;

в) большинство учеников не умеют организовать свою работу над языковой и речевой стороной речи дома и во внеклассной работе.

Таким образом, для того чтобы уровень сформированности языковых и речевых навыков соответствовал требованиям программы, необходимо предложить более эффективные пути работы над данным материалом.

Результаты, полученные в ходе диагностического среза, привели к выводу о необходимости внедрения современных технологий обучения английскому языку при работе с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения.

Второй этап экспериментальной работы по теме исследования составил обучающий эксперимент (ОЭ). Он проводился с февраля 2014 г. по февраль 2015 учебного года на базе МАОУ «Лицей-интернат № 7» Ново-Савиновского района г. Казани.

Экспериментальная программа осуществлялась в 10 «А» и 11 «А» классах в условиях сетевого обучения, которое было организовано преподавателями Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета в режиме онлайн-видеоконференцсвязи с применением автоматизированного аппаратно-программного комплекса мультимедийного оборудования аудиторий для проведения сеансов видеоконференцсвязи. В 10 «Б» и 11 «Б» классах обучение проводилось традиционным способом. В ходе ОЭ предстояло решить следующие задачи: 1) проверить гипотезу о целесообразности презентации лексико-грамматических явлений индуктивным путем; 2) проверить эффективность применения разработанной системы языковых и речевых упражнений при работе с одаренными детьми; 3) определить изменение объема языковых и речевых знаний и уровня сформированности данных навыков при внедрении в учебный про-

цесс современных технологий обучения; 4) доказать, что организация уроков английского, также как и татарского и русского языков в онлайн-режиме, построенная на основе комплекса отобранных нами технологий обучения с применением экспериментальной системы языковых и речевых упражнений способствует развитию у учащихся умений ставить и решать коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, формированию положительной мотивации и устойчивого учебно-познавательного интереса к изучаемым предметам.

Для проверки положений выдвинутой гипотезы в экспериментальных (10 «А» и 11 «А») и контрольной (10 «Б» и 11 «Б») классах были выделены тождественные и дифференциальные факторы. В качестве тождественных условий экспериментального обучения были обозначены следующие: 1) объем и характер общего лексико-грамматического материала в 10 и 11 классах; 2) одинаковый уровень подготовки учеников; 3) одинаковая продолжительность обучения; 4) одинаковое количество аудиторного времени для работы над материалом темы учебника; 5) одинаковые тесты и задания для контроля лексико-грамматических знаний, навыков и умений.

К варьируемым факторам экспериментального варианта относилось все то, что в ходе ОЭ подвергалось изменению и проверке. В экспериментальной группе для индивидуальной работы использовались современные технологии по обучению лексике и грамматике английского языка, включающая в себя информационный, тренировочный и контролирующий блоки.

Обучающий эксперимент включал в себя четыре фазы: 1) предэкспериментальный срез (декабрь 2013 г.); 2) собственно экспериментальное обучение (февраль 2014 г. - февраль 2015 г.); 3) итоговый срез экспериментального обучения; 4) отсроченный срез (апрель 2015 г.).

В предэкспериментальном срезе участвовали ученики обоих классов. Задача среза сводилась к выявлению исходного уровня сформированности языковых и речевых навыков у учащихся. При проведении среза соблюдались следующие условия: 1) наличие четких инструкций к выполняемым заданиям; 2) посильность выполняемых заданий; 3) ограниченная во времени длительность среза; 4) наличие качественных критериев оценки деятельности учеников.

Для предэкспериментального среза был разработан ряд заданий с целью установления уровня сформированности языковых и речевых

навыков у учеников 11 классов. Часть упражнений имела тестовый характер и была призвана проверить знание лексико-грамматических единиц. Другая часть заданий ориентировалась на контроль готовности лексико-грамматических навыков к включению в речь при использовании мультимедийных технологий обучения языку.

Результаты предэкспериментального среза еще раз показали, что уровень сформированности языковых и речевых навыков у учеников обоих классов находится примерно на одном уровне. Это проявляется в результатах тестирования знаний (табл. 3, 4).

Таблица 3.
Результаты предэкспериментального среза

Класс 10 А (экспериментальная группа)			Класс 10 Б (контрольная группа)		
Имя школьника	Коэффициент успешности		Имя школьника	Коэффициент успешности	
	Тестовое задание	Монологическое высказывание		Тестовое задание	Монологическое высказывание
1. Акжигитова Джамия	0,6	0,4	1. Арсланова Лилия	0,55	0,7
2. Бабенко Алексей	0,7	0,56	2. Ахатова Лиля	0,54	0,55
3. Бабушкина Елизавета	0,57	0,76	3. Валиуллин Ильяс	0,6	0,45
4. Габдулхакова Лия	0,5	0,75	4. Драгунова Софья	0,65	0,7
5. Галеева Александра	0,7	0,6	5. Гизатуллин Тимур	0,7	0,7
6. Гильмутдинова Камиля	0,5	0,5	6. Йолдыз Амина	0,5	0,4
7. Долотин Артур	0,55	0,47	7. Константинова Диана	0,6	0,5
8. Исаков Георгий	0,48	0,54	8. Куликов Салават	0,5	0,6
9. Йолдыз Амина	0,5	0,4	9. Мамытова Мадина	0,55	0,5
10. Капанова Эльвира	0,7	0,6	10. Можаяв Эрик	0,4	0,6
11. Клементьева Александра	0,67	0,5	11. Нигматуллин Анвар	0,53	0,4
12. Кондратьева	0,45	0,4	12. Рыбкина	0,6	0,5

Полина			Анфиса		
13. Кудряшова Малика	0,6	0,75	13. Саяхов Искандар	0,7	0,6
14. Сайфутди- нов Ришат	0,5	0,58	14. Савиди Виктория	0,6	0,5
15. Файхутди- нова Роза	0,55	0,67	15. Табаров Алмаз	0,6	0,6
16. Фиранова Луиза	0,5	0,65	16. Ульянова Анна	0,65	0,65
17. Хабирова Алина	0,8	0,75	17. Ханипова Рушана	0,6	0,5
18. Яригов Ста- нислав	0,4	0,66			
Усредненные результаты по группе	0,57	0,58		0,58	0,55

Таблица 4.
Результаты предэкспериментального среза

Класс 11 А (экспериментальная группа)			Класс 11 Б (контрольная группа)		
Имя школьника	Коэффициент успешности		Имя школьника	Коэффициент успешности	
	Тестовое задание	Монологи- ческое вы- сказывание		Тестовое задание	Монологи- ческое вы- сказывание
1. Анисимова Дарья	0,72	0,7	1. Александро- ва Елена	0,8	0,8
2. Габдрахманов Айрат	0,6	0,6	2. Галимзянов Тимур	0,68	0,78
3. Ганиева Алсу	0,65	0,7	3. Гибадуллина Айгуль	0,6	0,65
4. Зинатуллина Эндже	0,71	0,75	4. Горбунова Мария	0,65	0,75
5. Зяблицев Александр	0,62	0,6	5. Забеянова Валерия	0,8	0,8
6. Кравцова Дина	0,65	0,62	6. Замятин Сергей	0,76	0,7
7. Леонтьева Екатерина	0,6	0,6	7. Карпова Эльвира	0,69	0,68
8. Мингазов Ай-	0,65	0,7	8. Морозова	0,55	0,65

рат			Мария		
9. Набиуллина Алина	0,53	0,58	9. Нурисламова Алина	0,62	0,6
10. Нигматуллина Лиля	0,57	0,68	10. Нугманова Светлана	0,58	0,6
11. Осокин Валера	0,8	0,75	11. Сабирзянов Ринат	0,68	0,67
12. Сафина Камила	0,8	0,8	12. Сабирова Алия	0,66	0,6
13. Слесарев Борис	0,7	0,8	13. Сафина Лейсан	0,69	0,76
14. Хасаншина Вероника	0,7	0,75	14. Тихомиров Александр	0,8	0,76
Усредненные результаты по группе	0,66	0,68		0,64	0,69

Данные предэкспериментального среза подтвердили первоначально выдвинутое предположение о необходимости совершенствования подхода к языковому обучению одаренных детей с использованием современных педагогических технологий. Следующий этап экспериментальной работы заключался в проверке комплекса отобранных нами технологий обучения с применением специально разработанной системы языковых и речевых упражнений.

Работа с одаренными учащимися на основе современных технологий проводилась в компьютерных классах лицея и в домашних условиях. Ход работы учащихся контролировался дистанционно посредством сети Интернет.

Эффективность экспериментальной работы оценивалась на основе результатов *итогового среза*. Итоговый срез состоял из 6 заданий (53 трудности). В тесте были представлены следующие разновидности заданий: а) задание на аудирование (Listening Comprehension); б) лексико-грамматический тест (Use of English); в) понимание письменного текста (Reading); г) написание творческого письма (Writing); д) говорение (Speaking); е) Socio-Cultural Awareness. Результаты, полученные в экспериментальной группе, свидетельствуют об улучшении показателей, как по выполнению контрольных заданий, так и по построению монологических высказываний. Существенный прирост в показателях в экспериментальной группе объясняется тем, что работа над языковым и речевым материалом велась по-другому, а именно: образ единиц

языка, их форма и функция складывались в сознании обучаемых в процессе их тренировки в разных подсистемах упражнений.

Результаты выполнения тестовых заданий в экспериментальной группе значительно улучшились. Показатель успешности превысил в среднем 0,8. Это свидетельствует о том, что благодаря творческому подходу к обучению, разработанных при помощи новых технологий, учащиеся запоминают форму и основные функции языковых явлений. В контрольной группе данный показатель сравнительно не изменился (0,71) (табл. 5, 6).

Таблица 5.
Результаты итогового среза по 10 кл.

Класс 10 А (экспериментальная группа)			Класс 10 Б (контрольная группа)		
Имя школьника	Коэффициент успешности		Имя школьника	Коэффициент успешности	
	Тестовое задание	Монологическое высказывание		Тестовое задание	Монологическое высказывание
1. Акжигитова Джамиля	0,7	0,75	1. Арсланова Лилия	0,65	0,78
2. Бабенко Алексей	0,86	0,76	2. Ахатова Лиля	0,67	0,87
3. Бабушкина Елизавета	0,55	0,7	3. Валиуллин Ильяс	0,76	0,86
4. Габдулхакова Лия	0,6	0,75	4. Драгунова Софья	0,65	0,78
5. Галеева Александра	0,7	0,85	5. Гизатуллин Тимур	0,7	0,86
6. Гильмутдинова Камиля	0,67	0,78	6. Йолдыз Амина	0,78	0,66
7. Долотин Артур	0,7	0,86	7. Константинова Диана	0,7	0,87
8. Исаков Георгий	0,67	0,76	8. Куликов Салават	0,6	0,6
9. Йолдыз Амина	0,7	0,7	9. Мамытова Мадина	0,75	0,6
10. Капанова Эльвира	0,7	0,78	10. Можяев Эрик	0,7	0,78
11. Клементьева Александра	0,8	0,83	11. Нигматуллин Анвар	0,78	0,65

12. Кондратьева Полина	0,65	0,6	12. Рыбкина Анфиса	0,6	0,76
13. Кудряшова Малика	0,82	0,85	13. Салыхов Искандар	0,7	0,84
14. Сайфутдинов Ришат	0,76	0,7	14. Савиди Виктория	0,6	0,73
15. Файхутдинова Роза	0,65	0,67	15. Табаров Алмаз	0,6	0,64
16. Фиранова Луиза	0,75	0,75	16. Ульянова Анна	0,65	0,7
17. Хабирова Алина	0,8	0,83	17. Ханипова Рушана	0,7	0,84
18. Яригов Станислав	0,67	0,85			
Усредненные результаты по группе	0,70	0,76		0,68	0,75

Таблица 6.
Результаты итогового среза по 11 кл.

Класс 11 А (экспериментальная группа)			Класс 11 Б (контрольная группа)		
Имя школьника	Коэффициент успешности		Имя школьника	Коэффициент успешности	
	Тестовое задание	Монологическое высказывание		Тестовое задание	Монологическое высказывание
1. Анисимова Дарья	0,8	0,88	1. Александрова Елена	0,8	0,85
2. Габдрахманов Айрат	0,79	0,7	2. Галимзянов Тимур	0,69	0,7
3. Ганиева Алсу	0,77	0,84	3. Гибадуллина Айгуль	0,65	0,69
4. Зинатуллина Эндже	0,86	0,92	4. Горбунова Мария	0,67	0,7
5. Зяблицев Александр	0,69	0,74	5. Забеянова Валерия	0,82	0,9
6. Кравцова Дина	0,76	0,73	6. Замятин Сергей	0,8	0,75

7. Леонтьева Екатерина	0,8	0,81	7. Карпова Эльвира	0,7	0,73
8. Мингазов Айрат	0,75	0,83	8. Морозова Мария	0,6	0,65
9. Набиуллина Алина	0,64	0,7	9. Нурисламова Алина	0,66	0,68
10. Нигматуллина Лиля	0,79	0,9	10. Нугманова Светлана	0,63	0,68
11. Осокин Валера	0,86	0,9	11. Сабирзянов Ринат	0,7	0,73
12. Сафина Камила	0,8	0,9	12. Сабирова Алия	0,69	0,7
13. Слесарев Борис	0,92	0,87	13. Сафина Лейсан	0,7	0,79
14. Хасаншина Вероника	0,92	0,85	14. Тихомиров Александр	0,7	0,8
Усредненные результаты по группе	0,84	0,82		0,71	0,73

Высказывания учащихся из экспериментальной группы были проанализированы с точки зрения качества функционирования лексико-грамматических навыков в говорении. Сравнение велось по результатам итогового среза и предэкспериментального среза. Результаты итогового среза свидетельствуют о повышении уровня сформированности лексико-грамматических навыков, о возрастании качества функционирования этих навыков в говорении. Анализ высказываний показывает, что ученики уверенно употребляют в неподготовленной речи, изученные лексико-грамматические структуры с применением новых лексических единиц. Это свидетельствует о высоком уровне сформированности языковых и речевых навыков.

Изменение средних показателей коэффициента успешности в экспериментальной группе можно проследить по гистограмме (рис. 1)

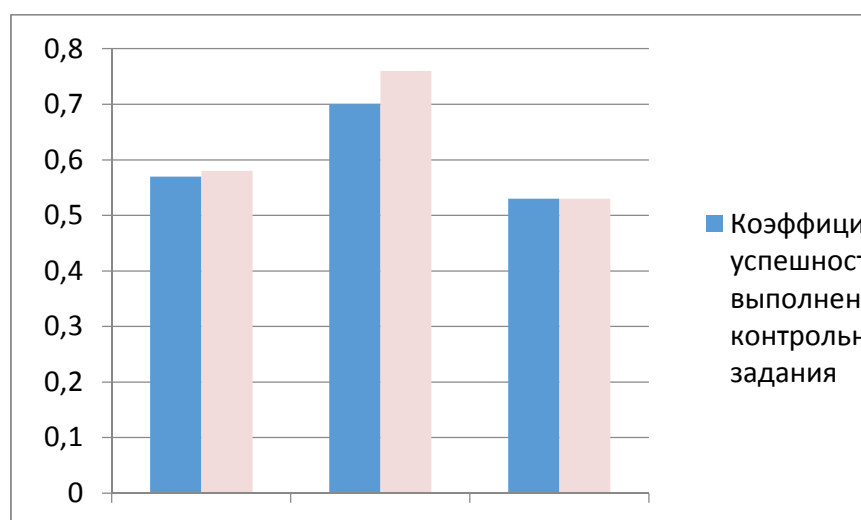


Рис. 1 Изменение показателей коэффициента успешности в экспериментальной и контрольной группах

Условные обозначения:

ПС - предэкспериментальный срез;

ИС - итоговый срез по темам;

ОС - отсроченный срез по пройденным темам.

Экспериментальное обучение доказывает, что применение современных образовательных технологий в процессе сетевого обучения иноязычной речи одаренных учащихся на основе современных информационно-коммуникационных технологий онлайн-обучения имеет ряд *преимуществ*: 1) работа по формированию лексико-грамматических навыков иноязычной речи может проводиться учащимися самостоятельно, что позволяет посвятить большее время на занятиях развитию данных умений; 2) тренировочные упражнения способствуют запоминанию единиц языка, позволяют создать основу (операционную готовность) для развития необходимых умений; 3) упражнения программы способствует созданию образа изучаемого языкового явления, что позитивно отражается на умении правильно оформлять и применять данные структуры в речи; 4) контролирующие задания комплекса позволяют учащимся оценить уровень своих знаний, а учителям получать достоверную информацию о самостоятельной работе учеников.

Параллельно подобный эксперимент проводился в процессе изучения учащимися татарского языка как неродного. Его результаты оказались сопоставимыми с результатами проведенной нами экспериментальной работы, что позволяет говорить о том, что разработан-

ная нами система языковых и речевых упражнений на основе применения современных педагогических технологий проявляет черты инвариантной и может быть применима в условиях сетевого полилингвального обучения.

Список литературы

1. Артюшина Н.К., Чирковская Е.Г. Личностные и профессиональные качества учителя, работающего с одаренными учащимися // Проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. Сборник материалов научно-практической конференции / Науч. ред. Н.Ю. Синягина. – М., 2003. – С. 61-63.
2. Азаров Ю. Ускоренное выявление и развитие детских дарований // Воспитание школьников. – 2009. – № 1. – С. 2-10.
3. Барбитова А. Д. Проблема одаренности: от теории к практике // Управление современной школой. Завуч для администрации школ. – 2009. – № 8. – С. 78-81.
4. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.
5. Боровик В.Г. Работа с одаренными детьми в образовательных школах-интернатах в условиях модернизации образования. – Белгород, 2003. – С. 10-30.
6. Долуденко Е.А. Компьютерные технологии в свете современных теорий обучения. – Преподавание иностранных языков и культур: Теоретические и прикладные аспекты // Материалы международного научно-методического симпозиума. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 71-73.
7. Психология одаренных детей и подростков. Под ред. Н.С. Лейтеса. – М., 2000. – 332 с.
8. Савенков А. И. Детская одаренность и проблема жизненной успешности // Управление современной школой. Завуч для администрации школ. – 2009. – № 8. – С. 9-19.
9. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе, 2003 – № 2. – С. 4-11.
10. Felix U. Teaching languages online: deconstructing the myths // Australian Journal of Educational Technology. 2003. – P. 118-138

<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/felix.html>

11. Godwin-Jones R. Language testing tools and technologies // Language Learning & Technology. 2001. v. 5 № 2. – P. 8-13

<http://llt.msu.edu/vol5num2/emerging/default.html>

12. Pachler, N. Mobile Learning: Towards a Research Agenda. – London: WLE Centre, 2007. – P. 7-32 –
<http://www.wlecentre.ac.uk/cms/files/occasionalpapers/mobilelearning-pachler,2007>.

13. Smith D. G., Baber E. Teaching English with Information Technology // Modern English Publishing. 2005. – 181 p.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный в процессе монографического исследования научно-педагогический анализ современного состояния работы с одаренными детьми в Республике Татарстан позволил выявить ряд актуальных противоречий и проблем в этой области, определил необходимость создания единой региональной научно обоснованной системы поиска, выявления и образовательного сопровождения одаренных детей, ключевой характеристикой которой должно стать сетевое взаимодействие государственных и муниципальных полилингвальных общеобразовательных организаций для одаренных детей и организаций высшего образования, осуществляющих научно-методическое руководство данными процессами.

В результате творческой интерпретации теоретических исследований видных отечественных философов, психологов и педагогов, а также накопленного опыта в области работы с одаренными детьми были разработаны концептуальные основы проектирования сети общеобразовательных организаций для одаренных детей с учетом конкретных условий и особенностей Республики Татарстан. В качестве теоретических оснований, своеобразного ценностно-смыслового компонента разрабатываемой концепции актуализированы понятия «одаренность», «одаренный ребенок», «педагогическая поддержка», а также выявлен комплекс ключевых идей, предопределяющих систему работы общеобразовательных организаций для одаренных детей. В процессе исследования были тщательно изучены научно-теоретические основы работы с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения, в частности, рассмотрен феномен детской одаренности как многомерного психолого-педагогического явления, изучены педагогические механизмы социализации одаренных детей, особенности обучения одаренных школьников в условиях сетевого полилингвального обучения.

В контексте разработанной в процессе исследования концепции, миссией сети полилингвальных общеобразовательных организаций для одаренных детей является формирование из одаренных детей духовно и нравственно богатой, физически здоровой интеллектуальной и творческой элиты, способной успешно, творчески развиваться и реализоваться в новых исторических условиях, быть носителем различных языков и культур в мультикультурной социальной среде. Соответственно, целью сети полилингвальных общеобразовательных

организаций для одаренных детей региона является согласованная и скоординированная подготовка высокообразованных, творчески развитых и конкурентоспособных учащихся путем создания благоприятных условий для полилингвального развития, творческой самореализации личности в различных видах деятельности; выявление и психолого-педагогическая поддержка детей с высоким уровнем развития способностей.

В ходе исследования было осуществлено моделирование сетевого взаимодействия образовательных учреждений по организации полилингвального обучения одаренных детей. Проводилось тщательное сравнительно-сопоставительное изучение деятельности образовательных организаций пилотной сети, исследованию подверглись организационно-педагогические основания сетевого взаимодействия образовательных учреждений по организации полилингвального обучения одаренных детей.

В процессе исследования была также спроектирована модель полилингвального предметно-ориентированного обучения одаренных детей в двух вариантах ее реализации. В первом варианте в качестве родного языка выступил русский язык, в качестве второго языка английский язык – язык международного общения, во втором варианте – в качестве родного языка выступил татарский язык, в качестве второго языка – русский язык. Первый вариант модели, как показало исследование, больше подходит для городских условий, второй – для сельской местности.

В основе проектирования обоих вариантов модели лежит инвариантная идея предметного обучения и развития одаренных детей на полилингвальной основе, предполагающей, что наряду с родным языком второй (третий) язык используется как средство обучения предмету.

При полилингвальном предметно-ориентированном обучении ведущим является овладение предметным содержанием с помощью родного языка, второй (третий) язык при этом несет служебную функцию. Ступени многоязычия в области предметного дискурса определяются с позиции рассмотрения речи как способа формирования и формулирования мысли посредством родного (родных) или иностранного языков: нижняя ступень – формирование и формулирование мысли посредством родного языка (одного из родных языков) с последующим переводом высказывания на другой язык; промежуточная ступень – формирование мысли средствами родного языка

(одного из родных языков) с последующим её формулированием средствами другого языка; высшая ступень – формирование и формулирование мысли сразу посредством другого языка.

Проведенное исследование выявило преимущества предметного обучения на полилингвальной основе по сравнению с традиционным обучением, исходя из чего идеи предметно-ориентированного полилингвального обучения были положены в основу разработанной в процессе исследования единой модульной образовательной Программы сетевого полилингвального сопровождения сети общеобразовательных организаций интернатного типа для одаренных детей.

Программа построена по модульному принципу и предусматривает: индивидуализацию и дифференциацию обучения; использование дистанционных форм (уроков, лекций, семинаров) обучения; развитие и саморазвитие творческих способностей и исследовательских навыков одаренных детей; обучение языкам через призму компонентов культуры с применением новейших технологий. Она включает дистанционные учебные опережающие курсы, позволяющие решать задачи подготовки учащихся на повышенном уровне в разных областях знаний, и элективные курсы культурологической и научно-исследовательской направленности, разработанные ведущими учеными-преподавателями Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета.

Пилотный эксперимент показал, что реализация разработанной Программы сетевого полилингвального сопровождения сети общеобразовательных организаций интернатного типа для одаренных детей способствует созданию специальной педагогически насыщенной образовательной среды для проявления, развития и самореализации одаренных детей, приоритетному развитию полилингвальных языковых компетенций учащихся, созданию благоприятной интеллектуальной среды творческой самореализации учащихся, совершенствованию образовательных технологий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Эксперимент показал также, что разработанная Программа сетевого полилингвального сопровождения создает благоприятные условия для свободного выбора одаренными детьми траектории своего развития в поликультурном и полилингвальном пространстве, облегчает педагогам проектирование индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка, а

также обеспечивает необходимую помощь и поддержку в его прохождении.

На основе анализа понятия психолого-педагогического сопровождения, была определена его специфика в отношении одаренных учащихся. Разработаны научные основы педагогического сопровождения обучения, развития и саморазвития одаренных учащихся в условиях сетевого взаимодействия школа-вуз в полилингвальной среде.

Проведенное авторским коллективом исследование показало, что главная особенность системы школьного языкового образования в современных условиях заключается в качественном изменении его содержания, в определении основных принципов организации и подачи языкового и речевого материала, придании учебному процессу коммуникативной направленности. Современное языковое образование представлено разнообразием новых методических подходов, нацеленных на формирование коммуникативной, языковой и культуроведческой компетенций учащихся, развитие личности школьника; обновление содержания обучения и оптимизацию учебного процесса. Приоритетные технологии направлены на развитие интеллектуальных, культурных, коммуникативных и социальных возможностей, становление способностей самоопределения и самореализации личности школьника, создание комфортной психологической атмосферы.

Развитие коммуникативной компетенции учащихся предусматривает практическое овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования изучаемого языка в различных ситуациях общения, соответствующих возрастным и психологическим особенностям учащихся. Одной из эффективных форм совершенствования коммуникативной компетенции учащихся является проектная деятельность, дающая возможность стимулировать у них развитие рефлексии, интегрировать знания из различных предметных областей, тем самым развивая способность к осознанию целостной картины мира, представленного в его, в том числе, языковом многообразии.

Формирование языковой компетенции направлено на овладение основными нормами языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся. Культуроведческая компетенция предполагает овладение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения, изучение национально-культурных особенностей татарского и других изучаемых языков.

Исходя из этого, авторским коллективом была разработана экспериментальная программа развития языковой и коммуникативной одаренности на полилингвальной основе. Ее опытно-экспериментальная проверка показала, что она способствует подготовке личности одаренного ребенка к адекватному восприятию мира, осознанному отношению к существующим стереотипам, способствует выработке собственной линии поведения в полилингвальной среде.

В то же время, уровень языковой обученности одаренных учащихся во многом зависит от методического мастерства учителя, его способности творчески сочетать в своей работе традиционные методы обучения с инновационными технологиями, активно поддерживать все новшества. Для того чтобы обучение языку было интересным и увлекательным, необходимо приобщать учащихся к усвоению социокультурных ценностей, используя образцы устного народного творчества и речевого этикета; лексемы, обозначающие реалии; устойчивые выражения; сведения о национальных праздниках, культурных достижениях, об исторических событиях и выдающихся личностях. Такое понимание роли языкового образования способствует решению не только методических, но и общих проблем образования, связанных с воспитанием социокультурной личности.

Исследование показало, что одной из базовых основ полилингвального обучения одаренных детей является последовательное применение педагогической технологии двуязычного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning), основанной на концепции интегрированного обучения предмету и языку. Сама эта концепция возникла как часть языковой и культурной политики объединенной Европы, представляющей собой мультикультурное и мультилингвальное сообщество.

В процессе исследования был разработан типовой план интегрированного урока для одаренных учащихся, построенного по технологии CLIL. В качестве исходной матрицы была разработана структура урока CLIL для одаренных учащихся и основные принципы его планирования. Проведенная апробация данной технологии, показала, что ее большим преимуществом является выраженное развитие когнитивных умений учащихся, улучшение восприятие и понимания содержания дисциплины в результате использования различных стратегий подачи материала (дискурсивные маркеры, повторение, частое использование примеров, синонимов, расширенное

объяснение, перефразирование, четкая артикуляция, различные интонационные структуры и т.д.).

Наряду с этим, была осуществлена апробация комплекса специально отобранных педагогических технологий для работы с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения и разработка на этой основе программы работы с такими детьми. В ходе опытно-экспериментальной работы было доказано, что организация уроков английского, так же как и татарского и русского языков в онлайн-режиме, построенная на основе комплекса специально отобранных технологий обучения с применением экспериментальной системы языковых и речевых упражнений, способствует развитию у учащихся умений ставить и решать коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, формированию положительной мотивации и устойчивого учебно-познавательного интереса к изучаемым предметам.

Проведенный эксперимент доказал, что применение современных образовательных технологий в процессе сетевого языкового обучения одаренных учащихся на основе современных информационно-коммуникационных технологий онлайн-обучения имеет ряд *преимуществ*: 1) работа по формированию лексико-грамматических навыков иноязычной речи может проводиться учащимися самостоятельно, что позволяет посвятить большее время на занятиях развитию данных умений; 2) тренировочные упражнения способствуют запоминанию единиц языка, позволяют создать основу (операционную готовность) для развития необходимых умений; 3) упражнения программы способствует созданию образа изучаемого языкового явления, что позитивно отражается на умении правильно оформлять и применять данные структуры в речи; 4) контролирующие задания комплекса позволяют учащимся оценить уровень своих знаний, а учителям получать достоверную информацию о самостоятельной работе учеников.

В итоге, были обозначены преимущества сетевого полилингвального обучения одаренных детей, разработаны и апробированы модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений общего и высшего образования по организации полилингвального обучения одаренных детей, технология развития интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей в условиях сетевого взаимодействия, система психолого-педагогического сопровождения полилингвального обучения одаренных детей на основе сетевого

взаимодействия, педагогическая технология двуязычного обучения одаренных детей, основанная на принципе интеграции предметного и языкового обучения в условиях сетевого взаимодействия.

Оглавление

Введение (Ярмакеев И.Э.)	3
Глава 1. Проектирование сети полилингвальных образовательных организаций для одаренных детей (Ярмакеев И.Э.)	8
Глава 2. Научно-теоретические основы работы с одарёнными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения (Фахрутдинова Р.А.)	20
2.1. Детская одаренность как многомерное психолого-педагогическое явление	20
2.2. Педагогические механизмы социализации одаренных детей	26
2.3. Особенности обучения одаренных школьников в условиях сетевого полилингвального обучения	31
Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение самопознания, развития и саморазвития одаренных учащихся в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений общего и высшего образования (Ахмадуллина Р.М.) ...	38
3.1. Понятие психолого-педагогического сопровождения, его специфика в отношении одаренных учащихся	38
3.2. Педагогическое сопровождение обучения, развития и саморазвития одаренных учащихся в условиях сетевого взаимодействия школа-вуз в полилингвальной среде	51
Глава 4. Содержание языкового образования и развитие коммуникативной одаренности учащихся (Фатхуллова К.С.)	60
Глава 5. Педагогическая технология двуязычного обучения одаренных детей (Салехова Л.Л.)	80
5.1 Билингвизм как индивидуальный и социальный феномен ...	80
5.2. Когнитивные теории билингвизма	89
5.3. Технология двуязычного обучения CLIL в работе с одаренными детьми	106
Глава 6. Апробация и применение новых технологий при работе с одаренными детьми в условиях сетевого полилингвального обучения (Абдрафикова А.Р.)	125
Заключение (Ярмакеев И.Э.)	144
Оглавление	151

СЕТЕВОЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Монография

Под редакцией доктора педагогических наук, профессора
И.Э. Ярмакеева

С оригинал-макета подписано в печать 30.11.2015.
Форм. бум. 60 84 1/16. Печ. л. 9,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 30/11

Издательство «Отечество».
420126, г.Казань, ул.Чистопольская, дом № 27а