

нах, часть 3. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. – С. 158–165.

8. Об утверждении образовательного стандарта специального образования: постановление М-ва образования

Респ. Беларусь, 11 июня 2010 г., №60 // Консультант Плюс: Беларусь [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.

УДК 376.7

О. А. Македонская, Т. М. Скварник

Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема интегрированного обучения детей-билингвов в условиях русскоязычной общеобразовательной школы. Анализируются причины возникновения трудностей в обучении и социализации двуязычных школьников. Доказывается необходимость использования компетентностного подхода в решении проблемы интеграции детей-билингвов. Дается теоретическое обоснование разработки модели интегрированного обучения детей-билингвов в условиях русскоязычной общеобразовательной школы.

Билингвизм, интегрированное обучение, модель интегрированного обучения детей-билингвов, лингвистические особенности речи, языковые, социальные и коммуникативные компетенции, психолого-педагогическое сопровождение, комплексный подход в решении проблемы интеграции детей-билингвов.

The article deals with the problem of integrated education of bilingual children in conditions of Russian-language secondary schools. The causes of difficulties in educating and socialization of bilingual school children are analysed. The authors proved the necessity for competence-based approach in solving the problem of bilingual children's integration. The paper presents the theoretical basis for development of an integrated model of bilingual children's education, in conditions of Russian-language secondary schools.

Bilingualism, integrated education, model of bilingual children's integrated education, linguistic features, language, social and communicative competence, psycho-pedagogical support, methodological support of educational process, comprehensive approach to the problem of integration of bilinguals children.

Введение.

Современное образование в соответствии с содержанием новых образовательных стандартов (ФГОС) нацелено на овладение учащимися метакомпетенциями, готовящими их к реальной, самостоятельной жизни, где им предстоит играть множество жизненных ролей и самостоятельно решать проблемы. Достижение стратегической цели образования заключается в глубоких системных преобразованиях, затрагивающих преподавание, содержание, оценивание, технологии обучения, т. е. системной перестройке всего процесса обучения. С этой позиции интегрированное обучение детей-билингвов следует понимать как выходящее за рамки обучения исключительно детей-билингвов; его теоретико-методологические основы и практическую реализацию следует рассматривать как актуальную для процесса обучения в целом и как один из важнейших моментов гуманизации и индивидуализации процесса обучения.

Основная часть.

В настоящее время условия жизни общества сопряжены со значительной миграцией населения или проживанием некоренного населения в русскоязычной среде, в которой они, как правило, не теряют родной язык, и развитие речи детей протекает в ус-

ловиях билингвизма. Билингвизм, или двуязычие, становится одним из наиболее популярных и широко исследуемых феноменов современности. Именно билингвизм зачастую является причиной школьной неуспеваемости и социальной дезадаптации детей узбекских, киргизских, айзербайджанских мигрантов, а также детей других национальностей в условиях русскоязычной образовательной организации. Вопросы билингвизма посвящено немало научных трудов (Л. А. Булаховский, Ю. А. Жлуктенко, Е. М. Верещагин, А. Д. Швейцер, Л. Т. Масенко, А. Е. Бабаева, Л. И. Беякова, С. С. Бакшиханова, О. Б. Иншакова, Е. О. Голикова, С. Б. Файед, Н. А. Шовгун, И. А. Бучилова, Т. И. Алиева, Е. Л. Кудрявцева и др.). Согласно подавляющему большинству определений, билингвизмом называется такое владение двумя языками, когда оба они используются говорящим весьма регулярно, причем в естественном общении (Л. Л. Нелюбин, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. Д. Швейцер и др.). Основные проблемы обучения, развития и социализации двуязычных детей находятся в поле исследования различных научных дисциплин: социологии, психологии, педагогики, психолингвистики, логопедии и др. Каждая из них освещает определенный аспект, позволяя отразить емкость и метапредметность проблем интегрированного обучения детей-билингвов. В вопросах влияния много-

язычия на развитие и социализацию ребенка наиболее распространенным является мнение Л. С. Выготского. Он считает, что в развитии ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно. При изучении проблем обучения детей-билингвов в рамках теории речевой деятельности (А. А. Леонтьев, А. А. Залевская, И. А. Зимняя и др.) отмечены значение и важность создания специальной мотивации при овладении вторым языком в сензитивные периоды. Она может задаваться на основе целей его усвоения, а таковыми в смешанной коммуникативной среде становятся коммуникативно-когнитивная цель в дошкольном возрасте и когнитивно-развивающая – на этапе школьного обучения. Билингвизм является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Для логопедии (Л. А. Булаховский, Ю. А. Жлуктенко, Е. М. Верещагин, А. Д. Швейцер, Л. Р. Муминова, Л. Т. Масенко и др.) двуязычие представляет особый интерес, так как оно нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок [3], обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор двуязычия для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а следовательно, и учебной деятельности.

Понятие «интегрированное обучение» (обучение совместно с нормально развивающимися сверстниками) традиционно связано с обучением ребенка с отклонениями в развитии и предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же (или близкие) сроки, что и здоровыми детьми. Однако в статье речь идет не о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, а о ребенке-билингве, у которого фактор двуязычия является препятствием как к полноценному овладению программным материалом по различным предметным областям, так и к овладению социальной компетентностью. Это позволяет подчеркнуть факт наличия у данного учащегося особых образовательных потребностей, предполагающих максимально раннее их выявление и предоставление широкого спектра возможностей для обеспечения успешного обучения в условиях русскоязычной общеобразовательной школы, где система образования адаптирована к потребностям и возможностям каждого ребенка, а также готова к разработке конкретных путей совершенствования процесса обучения.

Для четкого представления процесса обучения двуязычных школьников в условиях русскоязычной образовательной организации необходимо разработать модель интегрированного обучения детей-билингвов. Структура данной модели предполагает следующие компоненты: описание личностной ком-

петентности педагога интегрированного обучения; определение содержания деятельности педагога интегрированного обучения и междисциплинарного взаимодействия специалистов, сопровождающих двуязычных школьников в процессе обучения; выявление сущности, структуры и уровней профессиональной компетентности педагога интегрированного обучения; определение технологических составляющих профессиональной деятельности педагога интегрированного обучения.

Модель интегрированного обучения детей-билингвов позволит, во-первых, раскрыть структуру личности педагога интегрированного обучения, показать профессионально-личностные качества педагога (эмпатия, гуманность, терпение, личностная организованность, самообладание), определить профессиональные принципы и нормы деятельности педагога интегрированного обучения (сотрудничества и автономности, ответственности, креативности и инвариантности, культуросообразности и др.). Во-вторых, целостно представить и определить содержание деятельности педагога в процессе интегрированного обучения детей-билингвов: проблемы, которые решает педагог на своем рабочем месте (целерезультативный аспект); междисциплинарные знания в области социальной педагогики, психологии, логопедии, психолингвистики и педагогики, которые он при этом применяет; виды профессиональной деятельности (дидактическая, воспитательная, коррекционно-развивающая, социально-педагогическая, организационная, коммуникативная), которые он производит, умения и навыки, необходимые ему для работы, функции, которые осуществляет педагог интегрированного обучения. В-третьих, позволит выявить сущность, структуру и уровни профессиональной компетентности педагога интегрированного обучения. Содержание профессиональной компетентности педагога интегрированного обучения детей-билингвов предполагает ценностно-смысловые, содержательные и деятельностные компоненты профессиональной компетентности. В-четвертых, содействовать овладению технологиями профессиональной деятельности педагогом интегрированного обучения по формированию у детей-билингвов языковых, социальных и коммуникативных компетенций, с учетом лингвистических (в т. ч. типичная и атипичная интерференция между родным и неродным / другим родным языком ребенка) и экстралингвистических факторов (в т. ч. этнокультурной специфики страны пребывания, коммуникации в семье и образовательных организациях на возникновение смешения кодов в речи и невербальной коммуникации) [2, с. 138], необходимых им для успешного обучения и социализации, готовящих их к реальной, самостоятельной жизни.

Нужно заметить, что в настоящий момент в отечественной науке не так много работ, которые бы проясняли теоретико-методологические основания интегрированного обучения (Н. М. Назарова, Н. Н. Малофеев, Л. М. Кобрин, О. А. Денисова, Е. Т. Логинова, Н. Д. Шматко, Л. М. Шипицына). Разработкой моделей интегрированного обучения детей за-

нимались ведущие отечественные дефектологи, данные модели были созданы для лиц с ограниченными возможностями здоровья [1]. Понимание термина «интегрированное обучение» в работах ведущих учёных в области специального образования связано с категорией лиц, имеющих физические или психические недостатки (С.С. Степанов, Л. С. Волкова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назаровой, М. И. Никитина, Л. П. Уфимцев, Н. Д. Шматко, Д. Л. Шамсутдинова и др.).

В отношении детей-билингвов термин «интегрированное обучение» чаще всего используется относительно интегрированного обучения русскому языку в условиях билингвизма (М. М. Товбаева, М. Д. Ходжаева, А. М. Досанова, Н. Б. Нагзибекова, С. А. Никитина, А. Н. Казенкова и др.).

Методологическую основу исследования проблемы обучения детей-билингвов составляют: идеи антропологической лингвистики (Э. Бенвенист, В. Гумбольдт, Л. Г. Васильев, Е. И. Горошко, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, В. А. Пищальникова, И. В. Привалова, К. Ф. Седов, Н. В. Уфимцева), теоретические выводы о взаимоотношении языка и реальности, о роли речи и языка в развитии человека, о социальной роли общения (Л. С. Выготский, Т. А. ван Дейк, И. Н. Горелов, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Е. Ф. Тарасов), концепция о социальной ситуации развития ребенка (Л. С. Выготский); исследования, посвященные региональным системам специального образования (И. А. Архип, М. Л. Баранова, О. А. Денисова, Л. М. Кобрина, Е. Т. Логинова, Т. А. Пенина, Л. Ф. Сербина и др.). Концептуальной базой исследования послужило теоретическое развитие вопросов межкультурной коммуникации (М. Б. Бергельсон, П. Н. Донец, И. Э. Клюканов, О. А. Леонтович, З. Д. Попова, Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин, С. Г. Тер-Минасова, Н. Л. Шамне) и лингводидактики (Т. Н. Астафурова, Г. В. Елизарова, И. И. Халеева, Л. В. Цурикова и др.).

Практическая реализация интегрированного обучения детей-билингвов в условиях русскоязычной образовательной организации, направленного на формирование метакомпетенций у детей-билингвов, невозможна без использования специальных психолого-педагогических средств и без участия компетентных педагогов-специалистов, сопровождающих процесс интегрированного обучения.

В настоящее время существуют модели специалистов образования, разработанные на основе исследования феноменологии педагогического труда, характерных особенностей деятельности и личности представителей сферы педагогики и образования (Ш. А. Амонашвили, А. А. Бодалев, С. Г. Вершловский, И. И. Ильясов, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Е. Н. Коренева, А. А. Калмыков, Т. Ю. Ломакина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Г. Н. Печенюк, А. Я. Савельев, Е. Э. Смирнова, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина, Л. М. Фридман, Л. Б. Хихловский и др.).

В современной ситуации развития интегрированного обучения детей-билингвов и накопления практического опыта неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических оснований ин-

тегрированного обучения детей-билингвов, моделей и технологий реализации, что, в свою очередь, потребует научного анализа практики, оформления базовых принципов и процессов, происходящих внутри него.

Модель интегрированного обучения детей-билингвов позволит научно подойти к определению содержания обучения, определит технологии получения результата интегрированного обучения в виде языковых, социальных и коммуникативных компетенций у двуязычных школьников, начиная с отбора и компоновки учебных планов, разработки и реализации адаптированных образовательных программ по учебным дисциплинам, в освоении которых ребенок-билингв испытывает реальные трудности, заканчивая выбором наиболее эффективных психолого-педагогических средств.

Однако в педагогической теории и практике на сегодняшний день остается неразработанной модель интегрированного обучения детей-билингвов в русскоязычной общеобразовательной школе в контексте компетентного подхода. Неподготовленность системы общего образования к осуществлению интегрированного обучения детей-билингвов в соответствии с современными требованиями ведет формализации и неэффективности данного процесса.

В методологическом аспекте проблема интегрированного обучения детей-билингвов в условиях русскоязычной общеобразовательной школы определяется наличием противоречий между:

- необходимостью обучать всех детей с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и отсутствием модели интегрированного обучения детей-билингвов в русскоязычной общеобразовательной школе;
- наличием потребности в специалистах в сфере организации и методического обеспечения интегрированного обучения детей-билингвов в русскоязычных общеобразовательных школах на разных его уровнях и слабой разработанностью содержания профессиональной деятельности педагогов интегрированного обучения в контексте компетентного подхода;
- направленностью интегрированного обучения на индивидуализацию данного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и создание стандартных условий обучения.

Обозначенные противоречия определяют проблему исследования, заключающуюся в выявлении теоретико-методологических основ построения модели интегрированного обучения детей-билингвов в условиях русскоязычной общеобразовательной школы как обеспечивающей оптимальные условия развития для всех субъектов данного процесса.

Выводы.

Обобщая изложенное, отметим, что проблема интегрированного обучения детей-билингвов на сегодняшний день актуальна для всего образования в целом, носит комплексный характер и является от-

дельной научной проблемой, остро нуждающейся в разработке теоретико-методологических основ и разработке технологических решений по различным аспектам реализации процесса интегрированного обучения.

Литература

1. Денисова, О. А. Комплексное многоуровневое пространство для социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями / О. А. Денисова. – Череповец, 2007.

2. Кудрявцева, Е. Л. Roadcardbilingual: интегративный инструмент целевого психолого- и медико-педагогического сопровождения билингвов / Е. Л. Кудрявцева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №4 (57). – С. 138.

3. Леханова, О. Л. Постановка проблемы формирования предпосылок к изучению иностранных языков у дошкольников с нарушениями речи / О. Л. Леханова, Л. В. Ивлева // Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции 10–11 ноября 2012 г. / Ред. О. С. Ушакова, И. А. Шаповалова и др. – Пенза ; М. ; Витебск, 2012. – С. 169–173.

УДК 378.17

Ю. Г. Миронова, Т. Н. Симонова

Астраханский государственный университет

БАРЬЕРЫ И РЕСУРСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждаются проблемы профессионального обучения студентов с особыми образовательными потребностями в периферийном ВУЗе, а также имеющиеся внутренние ресурсы, позволяющие совершенствовать образовательный процесс на основе принципов универсального образовательного дизайна. Представлены данные расширенного психолого-социологического исследования социокультурных и образовательных барьеров на пути построения инклюзивного пространства Астраханского государственного университета.

Лица с ограниченными возможностями здоровья, ситуация инвалидности, барьеры образовательной среды, особые образовательные потребности, инклюзивное профессиональное образование, доступная среда, универсальный образовательный дизайн.

Researchers assign a task of studying of socio-cultural and educational obstructions of University inclusive environment – a degree of awareness of lecturers and students of special educational conditions for physically challenged, and their readiness of participation in creation of universal educational and socio-cultural environment of University. The article presents data of extensive sociological research among lecturers and students of Astrakhan State University with and without physical disabilities.

People with physical disabilities, disability situation, educational environment obstructions, special educational needs, inclusive vocational education, accessible environment, universal educational design.

Введение.

Система высшего образования в современной России переживает глубокие изменения: различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики, при этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции инвалидов в образовательное пространство [2], [3], [4], [5], [7].

Процесс вхождения в ВУЗовское образовательное пространство студентов с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) тормозится наличием целого ряда противоречий в современном обществе:

- законодательным признанием их юридических прав на доступ к образованию и неподготовленностью самой образовательной среды, наличием явных (архитектурная среда) и скрытых (социальные, когнитивные) барьеров;

- попытками создания в обычном образовательном пространстве адаптивной безопасной среды для лиц с инвалидностью и отсутствием методов и критериев ее оценки, анализа причин возникновения

барьеров между субъектами образовательного процесса;

- построением инклюзивного образования с опорой на медицинскую концепцию инвалидности, что нередко оборачивается появлением новых барьеров для остальных участников образовательного процесса, в частности: в сфере межличностных, личностно-групповых и межгрупповых взаимоотношений и взаимодействий [7].

Как считают некоторые исследователи основными факторами – стрессорами в процессе инклюзивного обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ – являются барьеры образовательной среды. По мнению И. А. Басовой, образовательная среда является частью жизненной среды человека и субъектом безопасности. При этом требования к условиям ресурсного обеспечения создания безопасной образовательной среды должны касаться кадровых, материально-технических, нормативно-правовых, информационных, психолого-педагогических, организационных и других условий [1].

В Государственной программе «Доступная среда 2011–2015 гг.» предусматривается решение проблем