Министерство образования и молодежной политики
Свердловской области
Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Свердловской области
«Институт развития образования»
Кафедра филологического образования

Методические рекомендации для общеобразовательных учреждений по специфике обучения и социально-культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных учреждениях на территории Свердловской области

Екатеринбург
2020

ББК 74.202.4я81+88.53
М 54

Рецензенты:
Е. А. Чудиновских, заведующий кафедрой воспитания и дополнительного образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»;
М. М. Чекурова, специалист по проведению интеграционного экзамена по русскому языку, истории и законодательству РФ

Автор-составитель:
Н. Л. Смирнова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования ГАОУ ДПО СО «ИРО»

М 54 Методические рекомендации для общеобразовательных учреждений по специфике обучения и социально-культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных учреждениях на территории Свердловской области / авт.-сост. Н. Л. Смирнова ; Министерство образования и молодежной политики Свердловской области Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; Кафедра филологического образования. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2020. – 36 с. – Текст : непосредственный.

Методические рекомендации для общеобразовательных учреждений по специфике обучения и социально-культурной адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в общеобразовательных учреждениях на территории Свердловской области, разработаны для педагогов общеобразовательных организаций, которые заинтересованы в успешном прохождении детьми из семей мигрантов периода адаптации к условиям российского образования и ведут работу по подготовке детей мигрантов к обучению в российской общеобразовательной школе.

ББК 74.202.4Я81+88.53
© ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание 3
Введение 4
1. Языковая адаптация детей с миграцией в истории семьи 6
2. Социокультурная адаптация детей мигрантов 12
3. Психолого-педагогическая поддержка процесса социокультурной адаптации детей мигрантов в образовательной организации 15
4. Этнокультурная компетентность педагогов: постановка вопроса 21
Заключение 32
Библиографический список 35

ВВЕДЕНИЕ

Рост миграционных потоков в Российскую Федерацию в последние десятилетия обусловил появление в общеобразовательных организациях Екатеринбурга и Свердловской области детей с миграцией в истории семьи. Данный факт обусловливает существенные изменения в культурно-языковом облике как региона в целом, так и в среде отдельных образовательных организаций.

Ключевым механизмом адаптации и интеграции мигрантов в принимающем сообществе является овладение ими государственным русским языком. Нередко возникает ситуация, когда взрослые, овладевая «языком без грамматики» в ситуациях неофициального общения, не осознают, что такой уровень владения русским языком делает невозможным обучение их детей в российской школе на общих основаниях. Вопрос о путях языковой подготовки детей с миграцией в истории семьи в общеобразовательной школе России будет рассмотрен в параграфе 1 настоящей работы.

Обучение детей с миграцией в истории семьи русскому языку является условием формирования не только языковой, речевой и коммуникативной, но и социокультурной компетенции, тесно связано с изучением детьми мигрантов культуры и традиций новой родины, с психолого-педагогическим сопровождением процессов роста, обучения, развития и собственно адаптации детей-инофонов в новом социальном окружении. Социокультурную адаптацию детей с миграцией в истории семьи большинство руководителей школ обозначают как проблему, которая в рамках деятельности общеобразовательной организации решается недостаточно. Так, школьники из семей мигрантов не знают значений фразеологизмов, пословиц и поговорок, героев российских и советских мультфильмов, не могут назвать любимого героя сказок и мультфильмов, испытывают трудности в назывании домашнего адреса, в составлении текста письма и т. д. Задачи социокультурной адаптации детей с миграцией в истории семьи можно решать в комплексе в образовательной среде. Этот вопрос будет рассмотрен в параграфе 2.

Параграф 3 посвящен вопросам психолого-педагогической поддержки процесса адаптации детей мигрантов и их родителей в современной российской школе. Руководители образовательных организаций отмечают трудности, связанные с принятием семьями мигрантов норм образовательных организаций (школьная форма, обувь в помещениях, особенности русской кухни, гендерных взаимоотношений и т. д.). Кроме того, семьи мигрантов не всегда информированы об обязательности школьного образования в России; существуют сложности в выборе модуля ОРКСЭ; в единичных случаях встречается нежелание семей мигрантов интегрироваться в российское общество, что проявляется в запрете на участие детей в государственных и общешкольных праздниках.

Материалы, представленные в методических рекомендациях, могут быть использованы для создания в образовательной организации комплексной программы психолого-педагогической, социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов. Цель такой программы – обеспечить сохранность психического

здоровья детей с миграцией в истории семьи, обеспечить успешность их вхождения в инокультурную среду класса, школы, города, страны. Необходимо отметить, что основные направления работы по адаптации инофонов: языковое, социокультурное, психолого-педагогическое – взаимосвязаны, поскольку обеспечиваются использованием языка в его различных функциях: коммуникативной, мыслительной, познавательной, регулятивной, эстетической и эмоционально-экспрессивной.

Повышению эффективности работы педагогов с обучающимися с миграцией в истории семьи способствует комплекс учебно-методических материалов для учителя по преподаванию русского языка как неродного, по проведению комплексной диагностики, пособий для подготовки детей-инофонов к обучению на русском языке и другие материалы. ГАОУ ДПО СО «ИРО» подготовлен комплекс учебно-методических материалов (см. список литературы), кроме того, продуктивные практики по этой проблематике представлены в открытом доступе в сетевых сообществах. Но только 5 % руководителей указали в ходе опроса, что педагогические работники используют имеющиеся методические ресурсы. Ответы руководителей школ свидетельствуют об их слабой информированности о структуре и содержании методической обеспеченности. Например, директора школ указывают на потребность в методических пособиях и учебниках на родных для обучающихся языках. Однако обучение в общеобразовательных школах Свердловской области ведется на русском языке как государственном языке Российской Федерации.

Педагогически обоснованное управление процессом языковой адаптации обучающихся с миграцией в истории семьи в образовательных организациях соответствует национальным интересам Российской Федерации как совокупности интересов личности, общества и государства и направлено на адаптацию новых граждан России в поликультурном и поликонфессиональном российском обществе.

Необходимость эффективной языковой адаптации обучающихся с миграцией в истории семьи обусловлена прежде всего требованием получения этими детьми качественного образования на любом его уровне в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. Языковая и социокультурная адаптация обучающихся с миграцией в истории семьи в образовательном пространстве российской общеобразовательной школы является отражением международной практики и осуществляется в контексте принятой ООН Конвенции о правах ребенка, Конституции Российской Федерации, Закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», Конвенции ООН о борьбе с дискриминацией в области образования, идей Глобальной программы ЮНЕСКО «Образование для всех».

ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С МИГРАЦИЕЙ В ИСТОРИИ СЕМЬИ

Языковая адаптация обучающихся, не владеющих или слабо владеющих государственным языком той страны, в которую иммигрировала семья, – это процесс преодоления детьми языкового и социокультурного барьера в общении и обучении. Стихийность в протекании этого процесса может привести к неблагоприятным результатам: к формированию у школьников полуязычия, т. е. к отсутствию полноценного владения школьником хотя бы одним языком – родным или новым; к развитию у ребенка признаков вторичной задержки психического развития; к связанным с недостаточной социализированностью ребенка проявлениям девиантного поведения, к выбору ребенком неконструктивных способов самоутверждения и самореализации.

В последнее время зафиксировано стремление семей международных мигрантов дать детям российское образование, следовательно, сохраняется перспектива увеличения числа детей-инофонов в школах Свердловской области.

Как показал проведенный ИРО мониторинг, дети с миграцией в истории семьи обучаются более чем в 40 % школ Свердловской области. При этом высокую степень готовности к работе с детьми-инофонами демонстрируют только 8,6 % общеобразовательных организаций. Низкая степень готовности к работе с обучающимися с миграцией в истории семьи характерна для 25,8 % школ. Это говорит о том, что, с одной стороны, общество предъявляет социальный заказ на обучение русскому языку как неродному (новому), на обучение школьников основам наук на неродном языке, с другой стороны, потребность в освоении педагогами технологий обучения в полной мере еще не осознана и не удовлетворена.

Готовность к обучению на русском языке как неродном предполагает владение государственным языком Российской Федерации на уровне не ниже базового (по европейской шкале владения языками – уровень А2). Базовый уровень владения русским языком означает владение всей системой склонения и спряжения, основными грамматическими конструкциями, лексикой и грамматикой в пределах школьной программы, рассчитанной на носителей языка. Отдельно надо сказать о том, что для детей с миграцией в истории семьи характерен не только разный уровень владения русским языком, отдельными видами речевой деятельности на русском языке (чтение, письмо, говорение, слушание, лексика и грамматика), но и разный уровень общего развития, мотивации к обучению, адаптированности к социокультурным нормам российского общества. Характеристики, названные выше, взаимосвязаны. Неполноценное речевое развитие детей и школьников, которое наблюдается в том случае, если на родном языке дети говорят на бытовые темы, но не читают и не пишут, а русский язык, утратив в силу возраста способность к естественному овладению языком, сознательно не изучают, обязательно приводит к задержкам в общем развитии личности ребенка, к развитию, как уже было сказано, признаков вторичной задержки психического развития.

Следует подчеркнуть, что почти 95 % школьников с миграцией в истории семьи являются национально-русскими билингвами, т. е. говорят на родном нерусском и русском языках. Однако сбалансированный билингвизм (одинаковая степень владения языками) у этих детей не отмечается. Например, обучающиеся владеют разговорной формой родного нерусского языка, а читать и писать на родном языке не умеют; говорят по-русски в пределах бытовых тем, плохо читают по-русски, смешивают латиницу и кириллицу при чтении и на письме, имеют ограниченный лексико-грамматический запас. Таким образом, мы констатируем проблему сужения языкового поля – родного и нового языка, следовательно, возникновение трудностей социокультурной адаптации к стране проживания. В то же время дифференцированный подход к обучению детей-инофонов с учетом языкового и культурного анамнеза семьи на практике реализуется редко.

Не случайно, как показали результаты мониторинга, проведенного ИРО, только 65 % учеников из семей мигрантов, направленных на ПМПК, получают заключение о необходимости обучения по адаптированной образовательной программе, потому что причина затруднений состоит не в особенностях развития ребенка, а в невладении языком обучения. Кроме того, в классах коррекции курс русского языка как неродного не преподается, поскольку основной контингент классов коррекции – носители русского языка.

Существенно осложняет работу с данным контингентом обучающихся тот факт, что родители этих детей (в основном мамы) не владеют русским языком и не стремятся его изучать. В таких семьях дети зачастую выступают переводчиками для своих родителей в процессе коммуникации с педагогами. В параграфе 3 мы рассмотрим рекомендации по сбору сведений, составляющих названный анамнез.

Согласно данным мониторинга, проведенного ИРО в 2019 году, абсолютное большинство детей-инофонов остро нуждается в системной работе, направленной на их языковую и социокультурную адаптацию. Длительность проживания в России и уровень владения государственным языком напрямую не связаны. Как показывают многолетние наблюдения, не владеют русским языком на базовом уровне не только дети из семей, недавно прибывших в Россию, но и дети, родившиеся в России в семье мигрантов и не посещавшие дошкольные образовательные организации, воспитывающиеся в семьях.

Диагностика уровня владения русским языком нередко осуществляется педагогами методом проверки техники чтения. Следует обратить внимание, что это ошибочный подход, поскольку скорость чтения не определяет его качество и не позволяет делать выводы о степени владения языком. Более того, владение языком не ограничивается одним видом речевой деятельности, а требует комплексной диагностики и комплексного развития всех ее видов (говорения, чтения, письма и слушания), развития лексики и грамматики.

Цель языковой адаптации состоит в достижении базового уровня владения русским языком как государственным, что позволит детям мигрантов обучаться в общеобразовательной российской школе и проходить процесс социализации вместе с детьми россиян.

При поступлении иногда достаточно наблюдения, чтобы поставить перед родителями вопрос о посещении ребенком сопроводительного курса по русскому языку как неродному, вопрос об обучении русскому языку самих родителей, чтобы они могли оказывать своим детям поддержку в обучении. Беседа с родителями позволит выяснить уровень владения русским языком членами семьи, понять, на каком языке говорят дома и будет ли у ребенка возможность получить дома консультацию по школьным предметам. Если дети приехали вместе с родителями на временное или постоянное проживание в Россию из тех стран, где русский язык долгое время не играл роль государственного языка, то они не могут без специальной подготовки включиться в процесс обучения на русском языке.

Проблему языковой адаптации призвана решить Программа по русскому языку «Основы русской грамматики для детей-инофонов школьного возраста» (авторы-составители: к. ф. н. Е. В. Какорина, к. ф. н. Т. В. Савченко). Программа обеспечена УМК, в состав которого входят учебные пособия и методические рекомендации для учителя [3, 4, 6, 7, 8].

«Сталкиваясь с данным контингентом, педагоги должны, в первую очередь, показать этим детям, что строй русского языка сильно отличается от их родного, что им необходимы специальные занятия и что причина их неуспеваемости в школе кроется в незнании русского языка. Другими словами, они должны сформировать у них понятие речевой ошибки, психологически переориентировать их на сознательное изучение русского языка, создавать мотивацию», – пишут авторы программы [3; 210–211].

В задачи обучения русскому языку как неродному в соответствии с программой входит: 1) корректировка и развитие навыков произношения, 2) развитие навыков говорения, чтения, слушания и письма, 3) освоение грамматики в пределах Первого сертификационного уровня государственных стандартов по русскому языку как иностранному, 4) освоение лексики в рамках тем бытового характера и лексики основных предметов начальной школы, 5) освоение культурно-страноведческой информации, необходимой для адаптации ребенка к новым условиям жизни (формирование фоновых знаний). Программа обучения рассчитана на годичный курс сопроводительного изучения языка. В программе обучения выделяется три концентра.

На этапе 1-го концентра уроки организуются на основе лексических тем: изучается и систематизируется лексика повседневного общения для ориентации в городе, в транспорте, в учреждениях, изучается этикет.

2-й концентр предполагает освоение логико-смысловых отношений в простом предложении, а значит, объектных, атрибутивных, временных, пространственных, целевых, причинно-следственных отношений внутри словосочетания. Таким образом, на этом этапе уроки строятся на базе предложно-падежной системы, а не лексики.

3-й концентр предполагает пропедевтический курс к основным предметам школьной программы: изучаются специальные тексты, насыщенные терминами,

специфическими для учебно-научной речи конструкциями, отличающимися особой логикой построения (знакомим с текстом-дефиницией, с законами построения текста – описания состояния, процесса, условия).

Принципиально отличается изучение системы падежей русского языка в аудитории носителей языка и детей-инофонов. Русские дети основные значения падежей усваивают в раннем детстве без специального обучения, подстановка вопросов к существительному в предложении носит формальный характер. Иностранцы все значения падежей усваивают на базе речевых моделей (предложений) в процессе выполнения упражнений. Например, для того, чтобы понимать и создавать высказывания на русском языке, иностранец должен знать следующие значения падежей:

Именительный падеж:

- субъект речи, мысли, воленаправленного акта, отношения, действия, состояния, ситуации, субъект обладающий: Задача – построить дом.
- лицо активного действия: Бабушка читает сказку.
- название предмета или лица: Остановка называется «Школа».
- предмет обладания: У меня есть ручка.
- наличие предмета, факта: В школе есть стадион.
- идентификация лица: Меня зовут Андрей.
- идентификация и квалификация предмета, понятия: Что такое лесная подстилка?
- объект сравнения: Топает, как слон.

Винительный падеж:

- лицо или предмет как объект действия: Я люблю *сестру*. Я вижу *дом*.
- логический субъект при глаголе: Меня зовут *Алмаз.*
- направление движения (куда?): Я иду *в школу.*
- время действия (когда?): *В воскресенье* будет выходной.

Предложный падеж: значения места, времени, средства передвижения, изъяснения (при словах речи, мысли, чувства: Я думаю *о Родине*).

Родительный падеж:

- определительные значения принадлежности (Это костюм *брата*), лица, производящего действие (Объяснение *учителя* непонятно), качественной характеристики предмета, лица (Мастер *спорта* победил в турнире);
- объектные значения отсутствия предмета (У него нет *ручки*), количества, меры (На столе два *яблока* и пять *апельсинов*), части – целого (Ветка *сирени* над крышей *дома*), исходного/конечного пункта движения (Я еду *с Уралмаша*. Как доехать *до мэрии*?), лица, которому принадлежит что-то, местонахождения, причины.

Для носителей языка эти сведения излишни. Е. В. Какорина приводит пример, иллюстрирующий, что для детей-инофонов требуются специальные упражнения, методики. Сравним два упражнения из сборника проверочных работ по русскому языку, помещенных на одной странице:

Упр. 1. Образуйте от выделенных слов однокоренные прилагательные. Определите род.

Образец: *варенье из малины – малинов<u>ое</u> варенье (ср. род)*

Каша из **пшена**, кисель из **вишен**, платье из **бархата**, лента из **шелка**, дом из **кирпича**, крыша из **железа**, пирог с **яблоками**, кольцо из **золота**, шляпа из **соломы**, рама из **дерева**, лестница **из мрамора**, утро **летом**, погода **осенью**.

Упр. 2. Запишите имена прилагательные с существительными, данными в скобках. Определите род. Выделите окончание.

Молодой (дуб, береза, дерево). Тихий (голос, утро, ночь). Голубой (небо, простор, лента). Русский (народ, речь, слово). Коллективный (труд, работа, занятие). Ранний (сев, весна, утро). Классный (час, комната, собрание). Теплый (день, ночь, утро).

Первое упражнение неприемлемо для курса русского языка как неродного. От ученика требуется знание <u>разных</u> суффиксов прилагательных, употребление которых не подчиняется строгой закономерности, носители языка «знают» такие слова, выучив их в детском возрасте: *бархатНое*, а не **бархатОВое* платье, *золотой*, а не *золотОВый; соломЕННый, яблочНый*, но *шёлкОВый* и т. д.

Распространенные ошибки иноязычных учащихся похожи на ошибки русскоязычных детей: *Я принес тебе полярные цветы!* (Ошибка связана с т. н. внутриязыковой интерференцией.)

Разнообразие суффиксов и приставок – специфическая черта грамматической системы РЯ, а значит, их изучение вызывает трудности и требует специальных направленных усилий преподавателя.

В первом упражнении слова, от которых следует образовывать прилагательные, даны в формах разных падежей, с разными предлогами (*дом **<u>из</u>** <u>кирпича</u>, пирог **<u>с</u>** <u>яблоками</u>*), это существительные как ед., так и мн. числа, а в двух случаях это наречия (т. е. используются разные грамматические словообразовательные модели). «Вещественное» значение относительных прилагательных сочетается с «временным» (*пшённая каша*; *летнее утро*). Всё это может быть несущественным для носителя языка (хорошо владеющего русским языком). Но для данной группы учащихся такое задание методически неприемлемо.

Кроме того, задание связано с необходимостью образовывать формы прилагательных трёх родов с различными окончаниями (-ый, ой; -ая, -яя; -ое, -ее) твердого и мягкого склонения, что представляет отдельную трудность и составляет отдельную грамматическую проблему для учащегося.

Второе упражнение, напротив, даёт чёткую ориентацию на грамматическую систему РЯ и содержит необходимый для ученика алгоритм (существительные трёх родов, задающие окончания прилагательных).

Что касается орфографических заданий, то их удельный вес в уроке по русскому языку как неродному должен быть очень небольшим. Само направление работы над орфографией в курсе русского языка как неродного отличается от

курса преподавания родного языка. Во-первых, при опережающем владении письменными видами речевой деятельности (чтением и письмом) учащийся может идти от написанного слова к произношению (и здесь существует задача научить правильному, отличному от написания, произношению [**ш**то, к**а**рова]).

Во-вторых, при опережающем устном владении учащийся часто отражает на письме особенности и ошибки своего произношения (*портф**э**л, сил**н**ый, пол**ь**ка, бор**ш**, жэн**шч**ина*). Главное, что сам характер орфографических ошибок имеет иную природу и требует иных способов их исправления, связан с постановкой правильного произношения звуков в различных позициях в слове.

В-третьих, традиционные для преподавания родного языка приемы работы над овладением нормами письма требуют корректировки и специальной дополнительной работы учителя. Например, выполнение простейших операций проверки безударной гласной или сомнительного согласного основано на подборе (т. е. активном знании) однокоренных слов или различных форм слова (*вода – вОдный, вОды*). Отбор такой лексики, словообразовательная и орфографическая работа с ней на уроке – это одна из стратегических задач курса русского языка как неродного. Однако это скорее пропедевтические цели, задачи подготовки ученика к дальнейшему обучению в русской школе.

Таким образом, многие традиционные для учителя русского языка общеобразовательной школы задачи снимаются или изменяют свои методические приемы решения.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что четкая ориентация на уровень владения языком той или иной группы учащихся является необходимым предварительным условием правильной постановки учебных задач и грамотного, эффективного обучения.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Социокультурная адаптация детей мигрантов тесно связана с владением ими русским языком, поскольку умение быстро и правильно воспринимать устную и письменную речь, адекватно реагировать на высказывания собеседника во многом зависит от уровня культурологической компетентности инофона.

Уже хрестоматийными стали следующие примеры. Первый пример. Китаянка заливисто смеется на уроке, когда учитель пытается проконсультировать ее по заданию. Тыча пальцем в ухо преподавателя (восхищаясь сережками педагога), она говорит: «Красиво!» Недоумение педагога связано с тем, что девочка из Китая нарушает нормы и правила официального общения.

Второй пример условно можно назвать так: Что имеют в виду русские, когда говорят «ничего»?

– Как дела?
– Ничего.

– Как в школе?
– Ничего.

Ответ «ничего» в русском языке может означать противоположные вещи: что все не так хорошо, как хотелось бы, или все не так плохо, как могло бы быть. Носитель языка считывает экстралингвистическую информацию и правильно интерпретирует высказывание собеседника. Ребенку-иностранцу еще предстоит овладеть этим умением.

Еще один пример – обратный – связан с историей возвращения ребенка граждан России на свою историческую родину. Мальчик до 8 лет жил и обучался на английском языке в ОАЭ. Поступив в российскую школу, он регулярно нарушает речевой этикет, приветствуя педагогов русским эквивалентом английских слов hello, hi.

В продолжение разговора о вербальном и невербальном этикете россиян отметим, что большую трудность для взрослых иностранцев и для детей представляют имена россиян: не всегда иностранцу без специальной подготовки легко установить связь между полным и кратким вариантом имен: *Ваня – Иван, Настя – Анастасия, Шура – Александра.* Ответ на вопрос «Как будут звать Митю, когда он вырастет?» нередко используется в диагностике социокультурной компетентности мигранта. Не менее трудной для иностранцев является традиция обращения в России по имени-отчеству: *Анастасия Васильевна, Виктор Наумович.* Более того, в отчествах в разговорной речи происходит стяжение суффиксов: *Иванович – Иваныч, Андреевич – Андреич, Андреевна – Андревна.* Иностранцу очень трудно распознать, интерпретировать и верно воспроизвести такие звуковые комплексы. Вот почему к речи педагогов, работающих с иностранцами, предъявляются особые требования.

Странными и непонятными детям с иным социокультурным багажом кажутся изучаемые в России фольклорные и художественные тексты. Иностранцы, например, недоумевают при знакомстве с русской сказкой «Морозко». Поведение девочки-сиротки не прагматично. Представителям же русской культуры понятно, что сказка воспитывает деликатность, нежелание затруднить, обидеть.

Не менее удивительным является поведение Иванушки-дурачка, который вопреки здравому смыслу отдает последний кусок хлеба зайчихе в лесу, не думая о том, что самому есть нечего и что эта, казалось бы, слабая зайчиха поможет ему победить Кощея Бессмертного. Даже созданные специально для детей в разных культурах произведения прививают отнюдь не одинаковые черты характера. Например, дети, слушая русские сказки, понимают, что настоящим героем может быть и внешне неприметный человек.

Первым важнейшим этапом работы по социокультурной адаптации является введение обучающихся сначала в школьную микросреду, а затем постепенное расширение ее рамок для введения субъекта обучения в русскоязычную культурную среду, во все сферы и ситуации общения.

Рассмотрим, какая группа лексических единиц, подлежащих усвоению ребенком в процессе адаптации к обучению в российской школе, имеет ярко выраженную социокультурную окраску и требует лингвокультурологического комментария.

Лексическая группа	**Лексические темы, требующие лингвокультурологического комментария**
Школа. Я в классе. Я в школе. Я на уроке. Я после уроков	Здание школы. Правила пользования гардеробом, столовой, туалетом. Отношения со взрослыми в школе: правила обращения и поведения. Отношение со сверстниками. Поведение в классе и на перемене. Расписание уроков и внеурочных занятий. Группа продленного дня, кружок, экскурсия. Правила поведения в театре, музее
Мой дом. Моя семья, родственники. Где я живу. Моя квартира	Название родственных отношений. Многоквартирный дом, частный дом, придомовая территория. Правила поведения в жилых помещениях. Моя квартира. Моя комната
Мой день. В школе и дома	Мой распорядок дня. Мои любимые занятия. Помогаю маме и папе. Я жду гостей. Угощение
Человек	Внешность. Характер. Профессии
Здоровье человека	Как сохранить здоровье. Что делать, если заболел
Человек. Культура	Сказочные герои: Баба-яга, Кощей Бессмертный, Иван-царевич, Иванушка-дурачок, Царевна-лягушка, Василиса Премудрая, Золотая Рыбка, Колобок, Жар-птица, Курочка Ряба, Емеля, Сивка-Бурка, русалка, леший, домовой, три богатыря, Илья Муромец, былина, Айболит, Буратино, Винни-Пух. Мультфильмы: «38 попугаев», «Кот, дрозд и петушок», «Репка», «Кто сказал „мяу“?», «Мешок яблок», «Котенок по имени Гав», «Антошка», «Пузырь, соломинка и лапоть», «Каникулы Бонифация», «Ну, погоди!», «Винни-Пух и все-все-все», мультфильмы по русским сказкам
Время года	Что мы носим (сезонная одежда). Как мы играем
Животный мир	Домашние животные и птицы
Растительный мир	Что выращивает моя семья на родине и в России. Что растет и не растет на родине и в России
Питание	Посуда. Что и когда мы едим
Праздники	Государственные праздники: Новый год, Рождество, 8 Марта, 23 Февраля, День Победы, Пасха. Семейные праздники: день рождения, юбилей. Школьные праздники: 1 Сентября, последний звонок, выпускной бал

Город	Я на улице: адрес, правила дорожного движения, правила поведения в общественном транспорте. Достопримечательности Москвы и Санкт-Петербурга. Достопримечательности Екатеринбурга: Красная линия, площадь 1905 г., Плотинка, Музей изобразительных искусств, памятник Татищеву и де Геннину, часовня в честь святой Екатерины, нулевой километр, памятник изобретателю радио А. Попову, Музей ювелирного и камнерезного искусства, Литературный квартал, Храм на Крови, усадьба Расторгуевых – Харитоновых, филармония, Музей истории Екатеринбурга, Уральский государственный университет, краеведческий музей, Театр оперы и балета, Театр драмы, Коляда-театр, пешеходная улица Вайнера

Устранению лакун лингвокультурной компетенции учащихся могут способствовать упражнения на материале мультипликационных фильмов и сказок для детей [7], а также специальные упражнения.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Повторим, что, по мнению исследователей, успешная адаптация ребенка с миграцией в истории семьи обусловлена пятью факторами: овладение языком принимающего государства; освоение базовых знаний, которые являются общими для местных жителей; стабилизация эмоционального состояния, обусловленная пониманием вербальных и невербальных кодов россиян; овладение социальными навыками, культурными нормами и правилами жизни в новой стране.

Обучение новому языку является ключевым в вопросе адаптации детей с миграцией в истории семьи в новом обществе, потому что, как говорил А. А. Леонтьев, «под видом языка мы преподаем культуру». Эмоциональное состояние ребенка может быть неустойчивым не только по причине глобального непонимания происходящего, но и из-за травмы, связанной с переездом, с потерей друзей, родственников. Кроме того, ребенок может чувствовать себя не таким, как все, замыкаться в себе или, напротив, выражать протест в форме агрессии. Молчание, слезы, агрессия – все эти проявления свидетельствуют о дезадаптации ребенка в новом мире. Необходимо помочь ребенку почувствовать себя успешным, а для этого нужна помощь психолога, классного руководителя, который включит ребенка в различные виды внеклассной работы, в общешкольные мероприятия.

У ребенка из семьи международных мигрантов могут быть не сформированы социальные навыки, необходимые для успешного обучения (например, он не умеет работать в группе с другими детьми), или же его навыки кардинально отличаются от существующих в принимающей (российской) культуре стандартов (скажем, ребенок умеет разрешать конфликты только путем привлечения старших и авторитетных членов семьи). Диагностика сформированности социальных навыков позволяет верно определить пути их формирования. И вновь мы видим, какую роль играет внеклассная работа, система дополнительного образования. Опираясь на сильные стороны ребенка, можно включать его в такие виды проектной и внеклассной работы, в которых он будет осваивать правила социального взаимодействия в России и будет успешен.

Ряд особых образовательных потребностей ребенка из семьи мигрантов может быть обусловлен культурными различиями страны исхода и принимающего общества. В семье мигрантов могут быть иные представления о должном поведении детей и взрослых, о роли женщины, иные ожидания от ребенка. Культурные ценности, усвоенные ребенком в семье, во многом определяют его миропонимание и поведение. Поскольку эти нормы воспринимаются как нечто естественное, само собой разумеющееся, ребенку непросто понять, что от него требуется в новой школе, ему трудно научиться жить по правилам принимающей культуры.

А чтобы педагогу понять ребенка из другой культуры, может потребоваться специально организованная психолого-педагогическая диагностика. В настоящее время педагоги и психологи высказываются за возвращение в общеобразовательную школу психологической службы для работы с родителями и обучающимися. Необходимость такой службы в школах поликультурного состава, где обучаются дети с миграцией в истории семьи, особенно велика. Во-первых, как в работе с любым родителем, с родителями детей с миграцией в истории семьи необходимо установить контакт, который способствовал бы возникновению доверия в отношениях с родителем. Родители-мигранты могут испытывать недоверие к школе в принципе: они могут опасаться, что ребенок научится в школе чему-то нежелательному, например, перестанет слушаться старших или утратит уважение к родной культуре. Подобное недоверие может парадоксальным образом сочетаться со стремлением дать ребенку образование в новой стране и гордостью за то, что тот выучил русский язык и успешно учится в школе.

Культурные факторы оказывают также значительное влияние на процесс установления контакта психолога и родителя. Так, Дж. Соммерз-Фланаган[1] указывает, что для представителей многих культур само обращение к психологу противоречит традиционным способам преодоления стресса, в результате чего родители могут испытывать исключительно высокий уровень тревоги в процессе общения со школьным психологом (помимо самих проблем, ставших поводом для обращения). Более того, ожидания клиентов от консультирования могут не совпадать с возможностями или стилем работы консультанта. Поэтому следует уделять особое внимание установлению контакта и созданию доверия.

Во-вторых, для организации взаимодействия с детьми-мигрантами важно собрать общую базовую информацию об их семье. Дж. Соммерз-Фланаган подчеркивает, что психолог, работающий с культурно отличающимся клиентом, должен понимать важность культурного контекста: с одной стороны, существуют общие характеристики культурной группы, с другой – индивидуальная степень их выраженности крайне вариативна. Даже принадлежащие к одной и той же культуре родители-мигранты отличаются друг от друга по целому ряду параметров: по языковой компетентности, по миграционной истории, по культурной и религиозной идентичности и т. п. Безусловно, для получения полной информации о семье необходим определенный уровень доверия, на установление которого потребуется значительное время, и не на все вопросы родитель будет готов отвечать уже при первой встрече. Тем не менее психологу важно иметь перед собой ориентиры, помогающие определить направление сбора информации и ее систематизации.

Очень важно постараться запомнить, как зовут родителя. Зачастую мигранты понимают, что их имена очень сложны для россиян, и берут себе русское имя. Но если педагог запоминает имя родителя и корректно его произносит, то это важнейший шаг к установлению доверия между школой и родителями. Очень важно в разговоре подчеркивать, что школа имеет полиэтнический состав, что

[1]Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. Clinical interweing. New Jersay, 2003. P. 391 [цит. по: 3].

у педагогов большой опыт по обучению детей различного этнокультурного происхождения. Необходимо также в разговоре формулировать общие с родителем цели и ценности, касающиеся ребенка, например: «И для нас, и для вас важно, чтобы ребенок получил хорошее образование».

Какая информация о семье необходима и достаточна для анализа различных аспектов жизни семьи?

Дж. Шварц-Кульштадт и У. Мартин определили основные аспекты сбора информации об инокультурном клиенте. Мы предлагаем воспользоваться предложенной ими моделью для того, чтобы структурировать работу с родителем-мигрантом.

Первый аспект данной структуры – этнокультурная ориентация, т. е. изучение степени ориентации родителя на родную культуру, его отношение к доминирующей культуре, в которой он теперь проживает. Чтобы дать оценку этнокультурной ориентации клиента, необходимо выяснить:

1. Как складывалась миграционная история семьи? Можно спросить, где ребенок родился и вырос, когда семья переехала, ездит ли он на родину, как часто он это делает и т. д.
2. Какие отношения существуют между семьей и другими представителями его культуры? Участвуют ли родители и ребенок в традиционных праздниках или обрядах? Являются ли этнокультурные традиции важной составляющей жизни семьи?
3. Как родители представляют свою жизнь в будущем? Важно ли для них, чтобы ребенок сохранил связь со страной исхода? С какой страной они связывают будущее семьи?

Второй аспект взаимодействия культуры и контекста, который выделяют Дж. Шварц-Кульштадт и У. Мартин, – семейное окружение. Поскольку общение в семье – основной механизм трансмиссии культуры, а также важный источник поддержки ребенка, необходимо получить информацию о составе семьи и семейной динамике. Дж. Соммерз-Фланаган рекомендует в этой связи прояснить следующие вопросы:

1. Каков общий характер семейного окружения? Это нуклеарная или расширенная семья? Примерные вопросы для беседы: «Расскажите о своей семье. Кто входит в вашу семью? Чем занимаются члены вашей семьи? Как часто ваша семья собирается вместе?»
2. Насколько от ребенка ожидается (явно или неявно) согласие с семейными ценностями и убеждениями? Насколько значимо для родителя, чтобы ребенок соответствовал семейным ожиданиям? Ответы на эти вопросы можно прояснить, например, следующим образом: «Какой жизни вы бы хотели для своих детей? Было ли такое, что ваш ребенок спорит с вами, и если да, то по каким поводам?»
3. Чем различаются требования, предъявляемые семьей, и требования, предъявляемые школой?

Следующий аспект сбора информации – социальное окружение, а именно структурные особенности сообщества, в котором живет ребенок (географиче-

ское местоположение, система социальной поддержки, условия труда, социополитическая ситуация и т. д.). Дж. Соммерз-Фланаган предлагает следующие направления обсуждения социального окружения с родителем:

1. С кем общается семья? Есть ли в круге общения семьи люди сходного этнокультурного происхождения? С кем дружит ребенок, общается ли он преимущественно с детьми той же этнической группы или у него есть русские друзья?
2. Насколько новое место проживания отличается от прежнего? В чем заключаются эти различия?
3. Кем работают родители? Каков их социально-экономический статус?
4. Какие слои социума играют для семьи поддерживающую роль? Как он воспринимает социальные институты новой родины, например правительство, систему образования и т. п. Важно спросить: «К кому вы обращаетесь, если вам нужна помощь?»

Наконец, четвертый аспект изучения взаимодействия в жизни ребенка и его семьи культуры и контекста – языковые особенности. Высокий уровень владения языком во многом является условием успешной адаптации. Поэтому важно отслеживать не только то, на каком языке говорит клиент, но и уровень его владения этим языком:

1. На каком языке предпочитают говорить в семье? (При этом необходимо помнить, что прямой вопрос об уровне владения языком – не лучший способ оценки языковой компетентности.)
2. Говорят ли дома на русском языке? Насколько хорошо члены семьи владеют русским языком?

Общие рекомендации для начального этапа работы с культурно отличающимися клиентами, предлагаемые Дж. Соммерз-Фланаганом, следующие.

Общая информация:

1. Расспрашивайте об этнических, культурных и прочих различиях, которые очевидны или становятся очевидными по итогам информации, полученной от клиента.
2. Не настаивайте на более глубоком исследовании этих различий, чем то, что было предложено.
3. Осознайте, что культурная идентичность и степень аккультурации гибки и изменчивы.
4. Не считайте само собой разумеющимся, что члены одной и той же семьи или пары имеют одинаковый уровень идентификации с культурой или одинаковый опыт взаимодействия с доминирующей культурой.

Семья:

1. Признайте, что во многих культурах семья играет центральную роль, поэтому обходитесь с семейными темами с особым вниманием и чувствительностью.
2. Не навязывайте клиенту свое собственное определение семьи или определение, которое вы прочитали применительно к культуре клиента. Будьте открыты тому, как клиент сам воспринимает свою семью.

3. Позвольте нескольким членам семьи прийти на первичную встречу, если они настаивают на этом.

Стиль коммуникации:

1. Помните, что правила визуального контакта, прямая вербализация проблемы, ведение записей и др. детерминируются культурными нормами, которые весьма разнообразны.
2. Не демонстрируйте чрезмерно фамильярный стиль общения, даже если обычно ведете себя таким образом. Стремитесь проявить уважение к клиенту.
3. Проясняйте, если что-то непонятно.
4. Не проясняйте вопросы таким образом, чтобы недостаток ясности казался проблемой клиента.

Ответы на предложенные выше вопросы дают возможность изучить мир, в котором живет и воспитывается ребенок с миграцией в истории семьи, что позволяет выстраивать для такого ребенка адекватную индивидуальную образовательную траекторию, которая может включать занятия в классе, дополнительные занятия, кружки, занятия с психологом, участие в проектной работе. Полученные сведения также позволяют определить для ребенка наиболее подходящий класс или учебную группу (с каким учителями или учениками ему будет легче общаться). Возможно, сначала ему не нужно посещать все предметы, или какие-то предметы он будет изучать самостоятельно, в своем темпе, и сдавать зачеты экстерном, или ему потребуется постоянная работа с психологом.

В Свердловской области сложились различные подходы к обучению детей с миграцией в истории семьи: в классах с детьми – носителями языка; в классах на 1–2 года младше биологического возраста ребенка с миграцией в истории семьи; в классах коррекции. Не показывает результативности практика обучения в классе, не соответствующем биологическому возрасту ребенка. Такой подход несет дополнительные риски психологического характера.

Обучение детей с миграцией в истории семьи в классах с носителями русского языка является самым распространенным подходом к обучению детей данной категории. Однако погружения в языковую среду в этих классах для детей-инофонов недостаточно. Дети-инофоны в силу возраста уже утратили способность к естественному усвоению новых языков, в связи с чем они нуждаются в осознанном изучении нового языка, в посещении занятий по русскому языку как неродному, проводимых по специальной программе с использованием особых технологий обучения. В целях достижения синергетического эффекта по продуктивному освоению русского языка как неродного должны быть скоординированы усилия всего педагогического коллектива, поскольку обучающиеся с миграцией в истории семьи не только изучают новый язык, но и обучаются на нём, изучая основы наук.

В настоящее время наиболее эффективной выглядит такая модель образования: посещение инофонами вместе с другими детьми занятий в школе по основному расписанию, а во второй половине дня уроки русского языка как неродного в рамках внеурочной деятельности или в рамках дополнительного образования.

Однако и самой системе образования нужно адаптироваться под названный контингент. На каких-то предметах понадобятся особые правила оценивания. Для успешного преодоления ребенком периода адаптации может быть разработана специальная система контроля знаний. Она может включать: другие формы опроса (разрешать отвечать материал в любой удобной форме – письменной или устной, в виде презентации на компьютере); увеличение времени выполнения работы, предоставление дополнительного времени для написания контрольной работы; разрешение переписать контрольную работу; перенесение задания на домашнюю работу; сдачу работы позже установленного срока; введение особых критериев оценки: оценивание прогресса ребенка, его собственных усилий, а не сравнение знаний и умений ребенка с усредненной нормой; уменьшение количества заданий. Школа является эффективным и зачастую единственным инструментом социализации (адаптации) инокультурного и иноязычного ребенка. Школа позволяет запустить адаптационные процессы даже при минимуме затрачиваемых средств.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

Проблематика диагностики профессиональных компетенций педагога – одна из наиболее популярных в современной педагогике. Представляется важным выделить в спектре профессиональных компетенций вопросы этнокультурной (межкультурной) компетентности педагога. Российские исследователи выделяют три структурных компонента любой компетенции: когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный, т. е. наличие у педагога знаний о специфике межкультурных различий, готовность педагога, в т. ч. психологическую, к восприятию культурного и этнического многообразия, умение педагога осуществлять активную деятельность с представителями различных культур [5].

В настоящее время на базе МПГУ подобная диагностика разрабатывается. Знаниевый компонент диагностики включает информацию по этнографии и географии России и сопредельных государств (по нашим наблюдениям, нередко среди педагогов возникают сомнения в том, что Татарстан является частью России), вопросы о праве на изучение родного языка, о взаимосвязи религии и государства, о взаимосвязи этнической, региональной и общероссийской идентичности, об отражении во ФГОС общего образования вопросов государственной национальной политики. Диагностика мотивационно-ценностного компонента межкультурной компетентности педагогов включает следующие вопросы: может ли ребенок из мусульманской семьи изучать основы православной культуры и показывать успехи; готовы ли вы разрешить ребенку вести конспект на родном языке и др. вопросы. Оценка деятельностного компонента представляет собой анализ кейсов.

Предлагаемые ниже культурные ассимиляторы могут быть использованы в работе педагогического коллектива не только для диагностики межкультурной компетентности педагогов, но и для формирования названного аспекта профессиональной компетентности. Задачи культурных ассимиляторов: помочь участникам осознать неадекватность интерпретации поведения людей из других культур через призму своей культуры; освоить способы интерпретации поведения людей исходя из особенностей их собственной культуры; пережить собственные эмоциональные реакции в обстоятельствах межэтнического взаимодействия и скорректировать их; моделировать позитивное межгрупповое поведение; формировать установку на толерантное поведение в инокультурной среде.

Культурный ассимилятор № 1

Иван Иванов, студент 1-го курса одного из вузов России, был приглашен на Северный Кавказ, в университет города N, на стажировку по своей специальности. На вокзале Ивана Иванова встретил студент местного вуза Барасби и сразу же пригласил на свадьбу своего младшего брата, которая должна была состояться на следующий день. Вот что произошло с нашим героем в последующие два дня.

Ситуация 1. Инцидент в автобусе

Утром Барасби и Иван вместе с другими гостями собрались около автобуса, чтобы ехать в селение, где должна была состояться свадьба. Барасби предложил Ивану сесть на переднее сиденье, а сам отошел, чтобы решить какие-то вопросы по организации торжества. Так как автобус стал быстро заполняться гостями, наш герой занял соседнее место для своего друга. Через некоторое время в автобус вошел почтенный старец в большой папахе и собрался сесть рядом с Иваном, но тот вежливо сообщил ему, что место занято. Несмотря на это, старец не отходил, и Иван вынужден был еще раз попытаться объяснить ему, что место занято, и указать на множество свободных мест сзади. В это время в автобус вошел Барасби, поспешил к пожилому человеку, помог ему сесть на выбранное место и долго перед ним извинялся. Иван был в недоумении, всю дорогу его терзало неприятное ощущение, что он сделал что-то не так.

Как вы думаете, как Барасби объяснил случившееся Ивану? Выберите подходящий, по вашему мнению, ответ.

1. Почтенный старец занял это место раньше, поэтому так настойчиво пытался сесть на него.
2. Почтенный старец не владел русским языком, поэтому он не понял Ивана, решив, что тот хочет уступить ему свое место.
3. Почтенный старец не хотел сидеть рядом с «чужаком» и надеялся, что вынудит его перейти в глубь автобуса, сев на занятое для Барасби место.
4. Почтенный старец действовал исходя из принципов, сложившихся в течение всей его жизни.

Вы выбрали объяснение № 1. Северный Кавказ славится многообразием обычаев и традиций, но обычая дружеской потасовки с гостем просто не существует. Выберите другой вариант ответа.

Вы выбрали объяснение № 2. Возможно, невладение русским языком спасло почтенного старца от сердечного приступа. Данный ответ не является правильным объяснением.

Вы выбрали объяснение № 3. Законы гостеприимства не позволяют считать гостя «чужаком», иноземца на Кавказе традиционно окружают заботой и вниманием.

Вы выбрали объяснение № 4. Правильный ответ состоит в том, что пожилым людям на Кавказе оказывают исключительное уважение.

Ситуация 2. Толерантность и пакет с мусором

Ночь Иван провел беспокойно, ворочаясь и переживая по поводу случившегося. К счастью, утром к нему в гостиницу пришел Барасби. Иван сообщил ему, что желает путешествовать по Кавказу. Он попросил Барасби проводить его на следующий день на вокзал, а затем они пили чай и обсуждали свою студенческую жизнь. Когда Барасби собрался уходить домой, наш герой попросил его по пути выбросить на помойку то, что осталось от их трапезы. Вручив Барасби пакет с мусором, Иван попрощался и благополучно захлопнул за ним дверь номера. Но на вокзал Барасби не пришел, чем несказанно удивил Ивана. Как вы думаете, в чем причина столь невежливого поведения Барасби?

1. На Северном Кавказе не принято видеться с дорогим гостем непосредственно перед его отъездом, так как это плохая примета.
2. Барасби опоздал на вокзал, перепутав время отправления поезда.
3. Иван нарушил правила гостеприимства.
4. На следующий день Барасби должен был быть на продолжении свадебных торжеств, но чтобы не обижать Ивана, он не отклонил просьбу о проводах прямо.

Культурный ассимилятор № 2

Ситуация 1

В одну из сельских школ Ингушетии был направлен на работу русский учитель истории Александр Дмитриевич. Учитель быстро завоевал доверие и уважение детей, так как его уроки были очень интересными, а оценки справедливыми. На одном из уроков Иса, ученик 10-го класса, достал из кармана дорогой и красивый нож и стал демонстрировать его одноклассникам. Учитель молча подошел к юноше, забрал нож и положил его на свой стол. Ученик в ответ на такой поступок учителя молча вышел из класса. Вечером домой к учителю пришли ингушские мужчины во главе с отцом мальчика. Состоялась неприятная беседа, в которой мужчины требовали от изумленного учителя не только возвращения ножа лично Исе, но и извинений перед мальчиком. Как бы вы объяснили Александру Дмитриевичу поведение отца мальчика и мужчин, пришедших с ним?

1. Ингушские мужчины очень вспыльчивы и при решении межличностных конфликтов проявляют излишнюю эмоциональность.
2. Мужчины пришли к Александру Дмитриевичу в нетрезвом состоянии.
3. Мужчины посчитали, что своим поступком Александр Дмитриевич оскорбил Ису.
4. Мужчины хотели таким образом «выжить» учителя из села.

Вы выбрали объяснение № 1. Это возможный вариант ответа, так как для многих представителей народов Северного Кавказа характерны взрывная эмоциональность, повышенная чувствительность к чужим поступкам. Однако в ситуации нет указаний на то, что мужчины вели себя слишком эмоционально, проявляли излишнюю вспыльчивость. Вернитесь к ситуации и найдите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Русскому человеку такое объяснение действительно может показаться правдоподобным. Однако представителям народов Северного Кавказа присуща культура пития. Появление в нетрезвом виде рассматривается как серьезный проступок и осуждается. Поэтому данное объяснение неверно. Найдите другой ответ.

Вы выбрали объяснение № 3. Это правильный вариант ответа. В русской культуре нож имеет значение, близкое к символу агрессии, силы. Однако у народов Северного Кавказа нож – атрибут мужчины, он является показателем мужского достоинства, чести, мужества. Обычно его дарят мальчикам как свидетельство того, что он стал мужчиной. Часто родители и родственники выбирают для подарка либо старинный нож, являющийся семейной реликвией, либо очень дорогой нож, сделанный на заказ. Если кто-то посягнет на нож, это может быть

интерпретировано как посягательство на достоинство мужчины. Конфликт между Александром Дмитриевичем и Исой был воспринят ингушами как конфликт между двумя мужчинами, один из которых унизил и оскорбил другого.

Вы выбрали объяснение № 4. Это неверный вариант ответа. Во-первых, в ситуации указано, что Александр Дмитриевич пользовался уважением и доверием детей. Во-вторых, в описании ситуации нет указаний на то, что мужчины требовали от учителя покинуть селение, а поскольку кавказцы очень прямые люди, вряд ли бы они стали скрывать свои истинные намерения. Попытайтесь найти правильное объяснение.

Ситуация 2

Семья Асановых переехала из Ингушетии в Ставропольский край, и Асият продолжила свое обучение в 9-м классе местной школы. Директор школы, Александр Иванович, всегда внимательный к новичкам, встретив Асият утром первого сентября в вестибюле школы, подошел к ней, обнял за плечи и, заглянув в глаза, поинтересовался, как она привыкает к новым условиям. Но Асият отшатнулась от директора и, потупив глаза, встала несколько поодаль. Директор был удивлен реакцией девочки. Как бы вы объяснили Александру Ивановичу такое поведение Асият?

1. Асият – застенчивая девушка и побаивается директора.
2. Асият всегда подобным образом ведет себя с мужчинами.
3. Асият испугалась, что одноклассники, увидев такое дружеское расположение к ней директора, посчитают ее «подлизой».
4. У Асият были ярко накрашены глаза, и она не хотела, чтобы директор это заметил.

Вы выбрали объяснение № 1. Вполне возможно, что Асият застенчива, однако среди вариантов объяснения ее поведения есть другой, который чаще всего выбирают представители ингушской культуры. Вернитесь к ситуации и выберите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Это правильный ответ. Асият вела себя в соответствии с нормами поведения девушек в ингушской культуре, для которых недопустимы близкая дистанция, соприкосновение и контакт глаз с лицами противоположного пола. В целом для кавказских культур характерна большая дистанция при общении, чем для русской. Более того, дистанция между людьми во время общения на Кавказе увеличивается не с незнакомыми, а со знакомыми уважаемыми людьми, к числу которых относятся и педагоги. Между русской и кавказскими культурами существуют различия и в использовании жестов-прикосновений (поглаживаний, похлопываний, поцелуев, объятий): русские прикасаются друг к другу намного чаще, чем жители Кавказа. Кроме того, кавказские культуры менее «глазеющие», чем русская: в Ингушетии, где воспитывалась Асият, не принято, чтобы мужчины смотрели в глаза женщинам, а женщины – мужчинам.

Вы выбрали объяснение № 3. Данное объяснение является неверным. В ситуации указывается, что директор школы проявлял внимание ко всем новичкам, а не только к Асият. Вам необходимо найти более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 4. Это неверный ответ. В ситуации нет никаких указаний, что Асият злоупотребляла косметикой. Найдите более точное объяснение.

Ситуация 3

Семья Тахсурмана приехала в Москву из Дагестана. Мальчик продолжил свое обучение в восьмом классе, где его посадили за одну парту с русской девочкой Машей. Маше понравился Тахсурман: он не дергал ее за косы, угощал фруктами, делился карандашами и ластиками. В классе, где учились Маша и Тахсурман, было заведено убирать кабинет парами учащихся, сидящих за одной партой. Когда подошла очередь дежурить Маше и Тахсурману, мальчик быстро покинул школу, наотрез отказавшись не только убирать кабинет, но даже принести воду для мытья пола. Маша не могла понять, почему всегда такой вежливый и внимательный Тахсурман повел себя столь недостойно. Как бы вы объяснили Маше поведение Тахсурмана? Выберите подходящий ответ.

1. Тахсурман был ленивым мальчиком и не любил выполнять работу по дому.
2. Тахсурман влюбился в Машу, однако не хотел демонстрировать ей свои чувства. Напротив, он хотел показать, что не собирается выполнять ее указания.
3. Тахсурман спешил на спортплощадку, где его ждали друзья.
4. В Дагестане Тахсурман не принимал участия в уборке школьного класса.

Вы выбрали объяснение № 1. Это вполне вероятное объяснение: многие подростки не горят желанием вытирать пыль и мыть полы. Однако в ситуации не было указаний, что Тахсурман – ленивый мальчик. Сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение № 2. Такое объяснение может быть верным, так как подростки часто проявляют свои чувства подобным образом. Однако существует лучшее объяснение, которое вам надо найти, ведь в ситуации нет указаний на то, что Маша давала Тахсурману распоряжения и пыталась им руководить.

Вы выбрали объяснение № 3. Это вряд ли можно считать правильным объяснением, поскольку в ситуации не указывается, что Тахсурмана ждали друзья, из-за чего он столь спешно покинул школу. Вернитесь к ситуации и сделайте более подходящий выбор.

Вы выбрали объяснение № 4. Это правильный ответ. Действительно, такое поведение в сложившейся ситуации является типичным поведением мужчин и мальчиков, принадлежащих к культурам народов Дагестана. Там по традиции уборка помещений – обязанность женщин. Поэтому Тахсурман даже не мог предположить, что он должен убирать кабинет, и данное поручение расценил как оскорбление его мужского достоинства.

Ситуация 4

Семья мальчика Рауфа недавно переехала в Россию из Азербайджана. В семье строгий патриархальный уклад. В школе Рауф не слушается учителей, не подчиняется их приказам. Как бы вы объяснили поведение Рауфа?

1. Рауф очень боится отца, а учителей-женщин не боится.
2. Рауф не привык слушаться женщин.

3. Рауфу не нравится жить в России, он хочет вернуться в Азербайджан.
4. Рауф борется за лидерство в классе.
5. Рауфу не нравится, как одевается учительница.
6. Рауф хулиган и плохо воспитан.

Правильный ответ – № 2. В семье Рауфа все решает старший мужчина. Слово остальных мужчин в семье тоже очень важно. Женщина – помощница мужчины. Она обязана делать жизнь мужчины как можно лучше, но к ее мнению прислушиваются редко. Исключение иногда составляет самая старшая женщина в семье. А в школе Рауф вынужден слушать учителей-женщин, учитывать их мнение, подчиняться правилам, установленным ими.

Ситуация 5

Девочка Лейла приехала из Азербайджана. Учителя и одноклассники считают, что она часто врет или имеет на уме что-то нехорошее, потому что Лейла не любит смотреть в глаза собеседникам. Объясните такое поведение Лейлы.

1. У нее косоглазие.
2. Лейла стесняется.
3. Учитель однажды вывел Лейлу на чистую воду, увидев по глазам, что она лжет.
4. Лейла привыкла скрывать свой взгляд.

Верный ответ – № 4. В культуре Лейлы не принято смотреть в глаза собеседнику, особенно если он старше или выше по статусу. А в школе и одноклассники, и особенно учителя постоянно требуют, чтобы при разговоре она постоянно смотрела им в глаза. Если она этого не делает, они считают, что Лейла врет или задумала что-то нехорошее.

Ситуация 6

Фируза приехала в Россию из Туркмении. Стараясь подружиться с новыми ребятами и учителями, она дотрагивается до собеседников. Одноклассники и учителя постоянно высказывают недовольство этой особенностью Фирузы и стараются держаться от нее подальше.

1. В семье Фирузе уделяют мало внимания.
2. Фируза привыкла общаться со своими родственниками, используя прикосновение.
3. Прикасаться к собеседнику принято в родной культуре Фирузы.
4. У Фирузы ведущим является кинестетический анализатор.

Правильный ответ – № 2. Фируза привыкла общаться со своими родственниками, используя прикосновение. В ее семье это знак большой симпатии, расположения.

Вы выбрали ответ 4. Этот ответ мог бы быть правильным, но в задании нет информации о том, что Фируза имеет слабое зрение. Обычно дети познают мир на ощупь в дошкольном возрасте.

Культурные ассимиляторы как один из эффективных и увлекательных видов работы можно использовать для повышения этнокультурной компетентности и межкультурной сенситивности не только педагогов, но и всех участников образовательного процесса. Такое упражнение, как культурный ассимилятор,

развивает способность понимать различные жизненные ситуации с точки зрения представителей чужого этноса, учит видеть мир с позиции другой культуры.

Этнокультурный тренинг для педагогов и обучающихся может включать конструирование культурных ассимиляторов. Однако при обучении более младших детей эффективным может оказаться только анализ созданных для конкретной программы тренинга или существующих культурных ассимиляторов. При обучении монокультурной группы школьников со слабой этнической осведомленностью такой вариант является единственно возможным. Вот несколько упражнений для формирования этнокультурной компетентности у школьников и педагогов (могут использоваться в качестве тренинга).

Упражнение «История моего имени»

Упражнение можно использовать для разминки при первом обращении к тренинговым формам работы. Его достоинство состоит в том, что оно позволяет обеспечить активность каждого с первых минут занятий, способствует формированию благоприятного психологического климата и сохраняет нейтральность с этнокультурной точки зрения.

Содержание упражнения – ответы на вопросы:

- Что означают наши имена? Знаем ли мы их историческое происхождение?
- Как родители выбирают имена для своих детей?
- Носит (носил в прошлом) ли кто-нибудь из других членов семьи это же имя?
- Нравятся или не нравятся нам наши имена? Почему?
- Отмечают ли в семье праздники, связанные не с днем рождения, а с именами членов семьи?

Затем желающим предлагается рассказать всей группе историю своего имени. Упражнение завершается привлечением внимания участников к этнокультурным различиям или сходствам в рассказах о своих именах.

Упражнение «Представление от имени национального блюда»

Группа делится на подгруппы по 3–4 человека по этнокультурному признаку. Каждой команде предлагается вспомнить несколько блюд национальной кухни. Каждой группе необходимо разработать рассказ от имени этого национального блюда, т. е. рассказ должен вестись от первого лица. Например, «Я круглый и похож на солнышко...», «Для того чтобы меня приготовить, нужно мясо молодого барашка и картофель…». На подготовку рассказа дается не более 10 минут.

Важно мотивировать школьников создать оригинальные рассказы с большим количеством подробностей. План рассказа может включать в себя следующие темы: состав блюда, его происхождение, процедура приготовления, особенности оформления, отношение к блюду разных людей, вкусовые качества, место в меню, сочетание с другими блюдами и др.

Главное, что не должны упоминать участники в процессе рассказа, – название этого блюда, так как задачей слушателей будет угадать, какое национальное блюдо рассказывает о себе.

На этапе обсуждения участники отвечают на вопросы:

– Что нового узнали участники о национальном блюде?
– Как блюдо отражает традиции, характер народа?
– Что общего и отличного есть в представленных блюдах?
– Какое блюдо хочется попробовать и приготовить самому?

Модификацией этого упражнения может быть упражнение «Рассказ от имени предмета» – любого предмета национального обихода (например, национального костюма, типичных для культуры средств передвижения, праздников и т. п.).

Упражнение «Знакомство в аэропорту»

Необходимые материалы: парные карточки с заданиями для участников.

Представьте себе, что вы находитесь в аэропорту, где одновременно приземлилось несколько самолетов из разных стран. Среди большого количества пассажиров вам необходимо найти своего земляка. Узнать его можно только по традиционному приветствию, принятому в вашей культуре. Тот, кто поприветствует вас таким же образом, и есть ваш земляк. Разговаривать при этом не разрешается.

Участники получают карточки, на которых указано, к какой культуре они принадлежат и каким образом в этой культуре принято приветствовать друг друга. По сигналу ведущего они начинают искать земляка.

Примеры карточек

Вы представитель французской культуры, ваше приветствие: двукратный поцелуй, причем партнеры не касаются друг друга, а символически целуют воздух около щеки.

Вы представитель культуры США. Ваше приветствие: коротко сказать «хэлло», стоя от партнера на расстоянии примерно 50 см.

Вы представитель немецкой культуры. Ваше приветствие: стоя на не слишком близком расстоянии от партнера, коротко и крепко пожать ему руку.

Вы представитель культуры маори. Ваше приветствие: три раза потереться носом о нос партнера.

Вы представитель индийской культуры. Ваше приветствие: сложить ладони вертикально перед грудью и слегка поклониться.

Вы представитель японской культуры. Ваше приветствие: держа руки по швам, сделать легкий поклон (наклон туловища под углом 45 градусов) в сторону партнера, замереть на две секунды.

После того как все земляки нашлись, ведущий просит всех озвучить, к какой культуре они принадлежат.

Участники могут выполнять упражнение «вперемешку» или же, не договариваясь, встать в круг и по очереди демонстрировать каждое приветствие. Это решение группа должна принять самостоятельно.

Упражнение можно усложнить, если ввести сходные приветствия. Например, у испанцев, словаков, чехов принят двукратный поцелуй, но с прикосновением к партнеру.

На этапе обсуждения необходимо ответить на вопросы:

– Какие чувства возникают, когда удается найти земляка?

– Что вызвало наибольшие трудности при выполнении упражнения?
– Кого из гостей было легче/труднее всего узнать? Почему?
– Сколько гостей одновременно вы могли удерживать в поле зрения?
– Какие чувства испытывали, отвечая на приветствие гостя?
– Кто из участников группы был наиболее выразителен?
– Кому хотелось прийти на помощь? Почему?
– Какие барьеры возникали при выполнении гостем и встречающим ритуала приветствия? Как они преодолевались?
– Какие ритуалы приветствия были наиболее интересными и почему?

В результате выполнения данного упражнения участники приходят к осознанию культурных различий в коммуникативном поведении людей; реализуют групповую конвенцию (активность каждого, умение слушать и др.); постигают различия в коммуникативном поведении через проявление невербальных средств общения.

Упражнение «Сказочники»

Группа делится тренером на четыре подгруппы по этническому признаку. Каждая подгруппа получает одинаковый набор карточек, на которых написаны следующие слова-категории: «мать», «отец», «три сына», «невеста», «отец невесты», «чужеземный царь», «войско», «конь». Всем подгруппам дается задание написать сказку, в которой действовали бы указанные персонажи. Различие в заданиях состоит в том, что две группы должны сочинить сказки по мотивам фольклора своей культуры, а две другие – по мотивам фольклора той чужой культуры, представители которой тоже участвуют в тренинге. В тех случаях, когда участники плохо знакомы с чужой культурой, можно ограничиться написанием «своих» сказок.

Затем проходит презентация или инсценировка сказок, написанных всеми группами. В ходе обсуждения осмысляется:

– Какие особенности культур проявились в представленных сказках?
– Какие ценности, нормы и идеалы культур были отражены в сказках?
– Что нового о культуре вы узнали из творчества других участников тренинга?

В результате работы выявляются особенности ментальности этнической общности, т. е. системы ее миропонимания, прежде всего – ценностей и норм, нашедших отражение в фольклоре; сравниваются особенности ментальности своего и других народов при помощи анализа сказок, осознается универсальность основных человеческих ценностей и идеалов.

Упражнение «Броуновское движение»

Педагог дает участникам следующую инструкцию: «Давайте представим, что все мы – атомы. Атомы находятся в непрерывном движении. В процессе движения атомы объединяются в молекулы, затем разъединяются и снова беспорядочно двигаются. Объединяться в молекулы мы будем по моему хлопку. Одновременно с хлопком я буду называть цифру, обозначающую количество атомов,

которые должны объединиться в молекулу. Некоторое время атомы стоят, обнявшись, изображая молекулу. Затем по хлопку и команде "Побежали" молекула распадается на атомы, которые снова хаотично бегают по комнате до следующей команды». В конце игры следует назвать такое количество «атомов», которое соответствует количеству участников группы.

Данное упражнение носит психогимнастический характер. Его результаты состоят в диагностике межкультурных различий в пространственной организации общения, в развитии атмосферы доброжелательности в группе.

Упражнение «Живая скульптура»

Участникам предлагается разделиться на подгруппы по этнокультурному признаку (признаков может быть 2–3 в зависимости от состава группы). Задача подгрупп – создать, используя собственные тела в качестве материала, единую скульптуру, отражающую основные особенности своего народа, и подготовить ее презентацию.

Когда все подгруппы выполнили задание, участники садятся полукругом и начинают показ скульптур.

В ходе обсуждения зрителям задаются вопросы: какие ментальные черты удалось выразить авторам скульптуры? какими выразительными средствами они пользовались?

Во время общего обсуждения целесообразно рассмотреть следующие вопросы:

- Какие трудности возникли при подготовке скульптур?
- Как удалось эти трудности преодолеть?
- Насколько различались скульптуры, что лежит в основе различий?
- Были ли сложности в определении того, что изображено в скульптуре другой группы?
- Что нового удалось узнать о разных народах в этом упражнении? Что общего можно было обнаружить в скульптурах?

Как и в других упражнениях данной тематики, особое внимание следует обратить на осознание участниками не только различий, но и сходства между разными народами, единства россиян.

Упражнение «Добрые слова»

Направлено на преодоление стереотипов, предубеждений и дискриминации по этническому признаку.

Выполнению упражнения может предшествовать знакомство с творчеством поэта, родившегося в Москве, но имеющего армяно-грузинские корни, Булата Окуджавы, в частности с его песней «Давайте восклицать».

Педагог говорит примерно следующее: «Человеческий язык включает много добрых и ласковых слов. Их знают все. Слышать их всегда приятно. Однако далеко не все люди употребляют эти слова. Одни стесняются, другие не умеют. Вы часто говорите добрые слова своим близким, друзьям? Чтобы нести добро в мир, надо уметь эти слова произносить. Как сказал поэт, "давайте говорить друг другу комплименты". Закроем глаза и подберем ласковые, добрые

слова для соседа слева. Кто придумал такие слова, откройте глаза. Когда все откроют глаза, я пойму, что у всех есть эти слова и смелость их произнести».

Тренер обращается к участнику (лучше к самой смелой девочке): «Таня, ты говоришь добрые слова соседу слева. Затем он повторяет эти слова с местоимением "я". А потом адресует собственные слова своему соседу».

Педагогу важно удержаться от произнесения примерных слов, так как важно, чтобы дети сделали это сами.

В результате упражнение состоит из цепочки подобных высказываний:

– Коля, ты очень добрый и интересный человек!
– Я очень добрый и интересный человек. Ты, Маша, классная девчонка!
– Я классная девчонка, а ты, Женя, солнышко!
– Я солнышко, а ты, Анвар, настоящий друг.

Упражнение заканчивается, когда последний участник говорит добрые слова человеку, начавшему цепочку.

Результаты упражнения: развитие когнитивной и эмоциональной эмпатии, развитие умения выражать позитивные мысли и поддержку, моделирование позитивного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Упражнение «Чем мы похожи?»

Упражнение направлено на развитие навыков конструктивного межкультурного диалога, формирование общей, надэтнической идентичности (гражданской, региональной).

Группа садится в круг. Тренер просит, чтобы поднимали руки те участники, кто утвердительно может ответить на заданный вопрос. Тренер задает вопросы:

Кто ходит в спортивные секции?
Кто любит цветы?
Кто когда-нибудь лежал в больнице?
Кто любит мороженое?
Кто любит читать, смотреть кино и т. п.?
Кто когда-нибудь получал двойку?
Кто боится мышей?
У кого карие глаза?
У кого светлые глаза?
У кого два уха?

Важно обсудить с участниками множественность критериев сходства и различий между людьми, а также разнообразие оснований для объединения в группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вынужденные мигранты в процессе болезненного переезда и адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых экономических, социальных и психологических проблем. На сегодняшний день создан обширный материал эмпирических исследований по психологии сопровождения адаптации мигрантов, имеется практический опыт оказания им психологической поддержки. Важно отметить, что в настоящее время почти во всех российских школах обучается достаточное число детей мигрантов, особенно подросткового возраста. В этой связи встает вопрос о специальной подготовке работников образования к работе с такими детьми, в частности через систему дополнительного профессионального образования.

Овладение школьниками с миграцией в истории семьи языком обучения и, как следствие, представленной в нем этнокультурой является основой процесса успешной кросскультурной коммуникации таких детей и их интеграции в российское сообщество.

Однако результаты мониторинга, проведенного в Свердловской области, позволяют констатировать, что педагогическими и руководящими работниками недостаточно осознана необходимость развития их профессиональных компетенций, направленных на решение проблемы языковой и социокультурной адаптации обучающихся с миграцией в истории семьи. Несмотря на то, что в 43 % ОО Свердловской области обучаются дети с миграцией в истории семьи, повышение квалификации по данной проблематике прошли педагоги не более чем 10 % школ. В связи с этим выявлена необходимость формирования в Свердловской области системы работы с детьми, не владеющими или слабо владеющими русским языком.

В образовательных организациях по-прежнему проявляется установка в обучении детей с миграцией в истории семьи как неуспевающих и потенциально снижающих количественные и качественные показатели деятельности школы. Кроме того, согласно результатам мониторинга, в школах отсутствует отлаженная система дополнительных занятий для детей по изучению русского языка как неродного. Так, практически в половине школ дополнительные занятия не организованы, а в тех школах, где они проводятся, занятия посещает только каждый третий обучающийся с миграцией в истории семьи.

Основной причиной непосещения детьми дополнительных занятий по русскому языку, как правило, являются финансовые затруднения родителей; принципиальное нежелание обучающихся и их родителей изучать русский язык является исключением. Кроме того, причинами отказа являются дополнительная нагрузка на обучающихся и недостаточная подготовка педагогов в создании ситуации успеха у детей с миграцией в истории семьи.

Результаты мониторинга позволяют сделать вывод, что очень важна позиция руководства школы и педагогического коллектива по выстраиванию системы взаимодействия с родителями учеников-инофонов, предполагающей психолого-педагогическую поддержку, понимание и уважение к их национальным

традициям и нормам, сопровождение их интеграции с учетом особенностей социального положения и этнолингвокультуры страны исхода.

Эффективная организация работы с детьми, имеющими трудности с языковой адаптацией, предполагает необходимость использования всех доступных ресурсов для языковой и социокультурной адаптации обучающихся с миграцией в истории семьи.

Основной составляющей комплекса мер в рамках этого процесса является повышение профессионального уровня руководящих и педагогических работников, организующих обучение детей с миграцией в истории семьи. Развитие профессиональных компетенций педагогов должно быть активизировано посредством освоения дополнительных профессиональных программ, самообразования, направленных на освоение методик диагностики владения языком, технологий преподавания русского языка как неродного, активизации сетевого взаимодействия отдельных педагогов и образовательных организаций для изучения и обмена продуктивными практиками работы с разноуровневыми поликультурными классами. Следует обратить внимание на актуальность включения методических служб муниципальных образований Свердловской области в работу по обеспечению кросскультурной коммуникации детей с миграцией в истории семьи и их интеграции в российское сообщество.

Среди школьников Свердловской области с миграцией в истории семьи выявлены две категории детей: дети, в той или иной степени владеющие государственным русским языком, и дети, не владеющие или слабо владеющие русским языком. Первая категория обучающихся нуждается в развитии языковых и речевых навыков. Для обучающихся этой категории ГАОУ ДПО СО «ИРО» разработало ряд пособий, направленных на обучение устному и письменному пересказу и сочинению при работе с учебным и художественным текстом [1]. Для обучающихся, не владеющих русским языком, разработаны рабочие тетради, которые можно использовать для обучения русскому языку детей, закончивших обучение азбуке и навыкам письма [7].

Важно предусмотреть в работе по языковой адаптации детей-инофонов взаимодействие школ с дошкольными образовательными организациями, поскольку в именно в дошкольном возрасте ребенок сохраняет способность к естественному усвоению языков, и организовать работу с родителями будущих первоклассников по языковой подготовке к обучению уже на этапе приема в школу. Для обучения детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком, необходимо организовать в школе систему дополнительных занятий, предусмотреть в рамках внеурочной деятельности посещение детьми-инофонами сопроводительного курса по русскому языку, получение индивидуальных консультаций и помощи в освоении нового материала, в выполнении домашней работы.

Работа с детьми мигрантов включает в себя систему психолого-педагогической диагностики и поддержки, включения их в разнообразные виды деятельности как на уровне класса, так и на уровне школы, района, города, систему занятий по подготовке к обучению и эффективному межличностному общению на государственном русском языке.

Помимо повышения квалификации учителей, работающих с детьми-инофонами, необходимо включить в число методической обеспеченности преподавания русского языка как неродного учебные пособия и методические издания; ввести в практику работы школы регулярное обсуждение со всеми педагогическими работниками школы особенностей языковой и социокультурной адаптации в условиях общеобразовательной организации, подходов, технологий в работе с детьми-инофонами; привлекать общественные организации, диаспоры к работе по языковой и социокультурной адаптации со школьниками с миграцией в истории семьи.

В перспективе нужно говорить о двустороннем характере процесса адаптации: не только детей мигрантов к принимающему сообществу, но и детей россиян к обучению в поликультурном классе, а также коллектива педагогов и родителей к взаимодействию в новой социокультурной среде – многонациональному коллективу общеобразовательной организации, в котором, как в капле воды, отражается специфика российского общества и может быть реализована формула «единства в многообразии».

Выстроенная система работы в нашей области по адаптации детей с миграцией в истории семьи и организация этого процесса в школе существенно повлияют на устранение образовательного неравенства детей-инофонов, сужение развивающего потенциала образовательной среды, предотвращение радикальных настроений детей и семей с миграцией в истории семьи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Использование метапредметных связей при обучении русскому языку как неродному/иностранному: методическое пособие / Н. С. Брусиловская, Е. В. Какорина, Т. В. Савченко; Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Кафедра филологического образования. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – 156 с. – Текст : непосредственный.
2. **Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В.** Русский язык: от ступени к ступени. Методические рекомендации к комплекту учебных пособий; книга для учителя. – Москва: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014. – Текст : непосредственный.
3. **Какорина Е. В.** Методика преподавания русского языка как неродного/иностранного : методическое пособие Ч. 1 / Е. В. Какорина ; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – Текст : непосредственный.
4. **Какорина Е. В.** Методика преподавания русского языка как неродного/иностранного : методическое пособие Ч. 2 / Е. В. Какорина ; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – Текст : непосредственный.
5. **Какорина Е. В.** Методика преподавания русского языка как неродного/иностранного: методическое пособие. Лексика и грамматика. Работа с текстом / Е. В. Какорина; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2016. – Текст : непосредственный.
6. **Омельченко Е. А., Шевцова А. А.** Как и зачем оценивать межкультурную компетентность педагога / Е. А. Омельченко, А. А. Швецова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. 2017. № 3. С. 70–74.
7. **Смирнова Н. Л.** Формирование этнокультурной компетентности при обращении к мультипликации при обучении русскому языку как неродному. Методические рекомендации / Н. Л. Смирнова ; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – 33 с. – Текст : непосредственный.
8. Рабочие тетради для УМК «Русский язык: от ступени к ступени» (см. пункт 10).

Для Ступени 2

Какорина Е. В. Уроки по русской грамматике для инофонов: практикум для учащихся (часть 1) : учебно-методические материалы в 2 кн. Кн. 1 / Е. В. Какорина ; Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государствен-

ное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 84 с. – Текст : непосредственный.

Для Ступени 3

Какорина Е. В. Уроки по русской грамматике для инофонов: практикум для учащихся (часть 1) : учебно-методические материалы в 2 кн. Кн. 2 / Е. В. Какорина ; Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 96 с. – Текст : непосредственный.

Для Ступени 4

Какорина Е. В. Уроки по русской грамматике для инофонов: практикум для учащихся (часть 2) : учебно-методические материалы / Е. В. Какорина ; Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Кафедра филологического образования. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2018. – 92 с. – Текст : непосредственный.

9. **Синёва О. В.** Русский язык: от ступени к ступени. Учебное пособие – сопроводительный курс к предмету «Русский язык» для первого года обучения. Произношение, чтение и письмо / О. В. Синёва. – Москва: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014. – Текст : непосредственный.

10. Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». В шести книгах / Е. В. Какорина, Л. В. Костылёва, Т. В. Савченко, О. В. Синёва, Т. А. Шорина – Москва: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2014. – Текст : непосредственный.