

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
**(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

**Ефремова Элла Константиновна**  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема **Формирование лексических навыков у дошкольников с помощью иммерсионной модели билингвального обучения английскому языку в условиях дополнительного образования**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) магистерской программы Инновационные технологии в иноязычном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г. \_\_\_\_\_

Руководитель магистерской программы  
канд. пед. наук, доцент Селезнева И. П.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г. \_\_\_\_\_

Научный руководитель  
канд. пед. наук, доцент Зиновьев Д. В.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г. \_\_\_\_\_

Обучающийся Ефремова Э. К.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 г. \_\_\_\_\_

Красноярск 2020

## Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические подходы к использованию иммерсионной модели билингвального обучения иностранному языку дошкольников .....</b>	<b>11</b>
1.1.    Сущность, принципы и обоснование применения иммерсионной модели билингвального обучения иностранному языку детей дошкольного возраста .....	11
1.2.    Реализация иммерсионной модели билингвального обучения в РФ и за рубежом .....	22
<b>Выводы по главе 1 .....</b>	<b>33</b>
<b>Глава 2. Разработка комплекса заданий по формированию лексических навыков с использованием иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в условиях дополнительного образования .....</b>	<b>35</b>
2.1.    Особенности обучения иностранному языку детей в условиях дополнительного образования .....	35
2.2.    Характеристика формирования лексических навыков у детей дошкольного возраста .....	40
2.3.    Комплекс заданий по формированию лексических навыков с использованием иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в условиях дополнительного образования .....	49
<b>Выводы по главе 2 .....</b>	<b>60</b>
<b>Заключение .....</b>	<b>63</b>
<b>Список использованных источников .....</b>	<b>65</b>
<b>Приложение А .....</b>	<b>74</b>

Приложение Б .....	79
Приложение В .....	88

## Введение

**Актуальность темы исследования.** В основе законодательства Российской Федерации (Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации", профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утверждённый приказом № 298н Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.05.2018), с учётом Конвенции ООН о правах ребенка, Декларации прав ребенка, заложены базовые правовые принципы, которыми должны руководствоваться участники образовательного процесса. В них входит поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей, а также реализация образовательной программы дошкольного образования в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет экспериментальную и инновационную деятельность в сфере образования, осуществляемую с целью обеспечения модернизации и развития системы образования. Так, экспериментальная деятельность должна быть направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий и ресурсов. Инновационная же деятельность ориентируется на совершенствование обеспечения системы образования, в том числе учебно-методического, осуществляемое через реализацию инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями. Реализуемые программы должны обеспечивать соблюдение

прав и законных интересов участников образовательных отношений [Федеральный закон № 273, 2012].

Конвенция ООН по правам ребенка определяет направленность образования ребенка на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме, воспитание уважения к культурной самобытности, языку и ценностям ребенка, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной [Конвенция о правах ребенка, 1989].

Согласно Декларации прав ребенка, принятой Генеральной ассамблеей ООН в 1959 году, ребенку должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию; должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права [Декларация прав ребенка, 1959].

Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утверждённый приказом № 298н Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.05.2018 устанавливает следующие необходимые умения педагога дополнительного образования:

- анализировать возможности и привлекать ресурсы внешней социокультурной среды для реализации образовательной программы, повышения развивающего потенциала дополнительного образования;
- устанавливать педагогически обоснованные формы и методы взаимоотношений с обучающимися, создавать педагогические условия для формирования на учебных занятиях благоприятного психологического климата [Профессиональный стандарт...].

При разработке программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы, педагогу необходимо

знать содержание и методику реализации дополнительных общеобразовательных программ, в том числе современные методы, формы, способы и приемы обучения и воспитания, выявлять интересы обучающихся (детей и их родителей (законных представителей) в осваиваемой области дополнительного образования и досуговой деятельности [Там же].

Педагогу дополнительного образования необходимо знать принципы и приемы представления дополнительной общеобразовательной программы, техники и приемы общения, слушания и убеждения с учетом возрастных особенностей собеседников, техники и приемы вовлечения в деятельность, мотивацию к освоению избранной программы обучающихся, характеристики различных методов, форм, приемов и средств организации деятельности обучающихся при освоении дополнительных общеобразовательных программ соответствующей направленности.

В методической работе важно анализировать и оценивать инновационные подходы к построению дополнительного образования в избранной области (обновление содержания, форм, методов, приемов, средств обучения) [Там же].

Данное исследование направлено на изучение применения инновационных технологий образования, а именно иммерсионной модели билингвального обучения: ее принципам, основам, соответствующим приведенным выше документам, охраняющим права ребёнка; возможности и условиям реализации изучаемого метода на практике, соответственно профессиональному стандарту педагога дополнительного образования.

Все эти принципы, ценности и условия, могут быть достигнуты при использовании иммерсионной модели билингвального обучения, активно практикуемой за рубежом (здесь показателен опыт Института имени Гёте) и набирающей популярность в нашей стране.

Изучению психолого-педагогических условий развития и формирования лексических навыков дошкольников при освоении английского

языка посвящены исследования А. А. Васильевой, А. М. Бородич, С. А. Артемовой, О. И. Киселевой, М. В. Чистяковой, О. Д. Тюлькиной, В. С. Бронской, И. В. Зотовой, И. Р. Юрчишиной, М. А. Викулиной, Е. Ю. Протасовой, К. Ю. Солдатенко, С. И. Карпова, К. Б. Жигалевой, О. С. Ушаковой, и др. Анализ принципов и специфических особенностей обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования содержат работы Ю. В. Копыловой, Т. В. Адамчук, А. А. Ветошкина, В. М. Пронькиной, Н. В. Дубиковой; изучение билингвальной основы обучения иностранному языку (в т.ч. дошкольников) – Е. Ю. Ожеговой, Н. И. Ченяновой, Л. В. Ефременко, Н. В. Ивановой, Е. В. Лихачевой, В. Ф. Габдулхакова, Л. Ф. Баяновой, Е. О. Шишовой, И. Ф. Мампории, Е. Ю. Протасовой, А. И. Марченко, И. В. Капустина, Е. М. Верещагина, Е. А. Гулягиной, В. Ю. Тканко, И. И. Дмитриевой; иммерсионного метода обучения иностранному языку – Е. В. Лихачевой, (в дошкольном возрасте – М. А. Овсянниковой, Н. Д. Вершковой). Исследование эффективности применения билингвального метода в России и за рубежом содержат работы Н. Г. Прибыловой, Н. Д. Вершковой, Е. А. Гулягиной, Ю. И. Плескач, Е. А. Олейниковой, Е. В. Лихачевой и другие.

**Тема исследования:** «Формирование лексических навыков у дошкольников с помощью иммерсионной модели билингвального обучения английскому языку в условиях дополнительного образования».

**Гипотеза исследования** – использование иммерсионной билингвальной модели обучения будет способствовать формированию лексических навыков при обучении детей английскому языку в условиях дополнительного образования.

**Объект исследования** – процесс обучения иностранному языку детей в условиях дополнительного образования.

**Предмет исследования** – формирование лексических навыков у дошкольников с помощью использования иммерсионной модели билингвального обучения в условиях дополнительного образования.

**Цель работы:** разработка алгоритма реализации иммерсионного билингвального обучения для формирования лексических навыков при обучении английскому языку детей в условиях дополнительного образования.

**Задачи:**

- выявить сущность, основные принципы и целесообразность применения иммерсионного билингвального обучения дошкольников;
- проанализировать опыт и технологию реализации иммерсионного билингвального обучения детей в России и за рубежом;
- рассмотреть особенности обучения иностранному языку детей в условиях дополнительного образования;
- изучить процесс формирования лексических навыков детей дошкольного возраста;
- разработать комплекс заданий в дополнение к УМК «Playtime Starter» (Клэр Селби, Оксфорд) по формированию лексических навыков с использованием иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в условиях дополнительного образования.

**Методы исследования** – анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; изучение нормативных документов по обучению детей в условиях дополнительного образования; анализ и обобщение практического опыта.

**Теоретическую базу работы** составляют исследования Н. Г. Прибыловой, Л. В. Ефременко, Н. Д. Вершковой, Е. Ю. Протасовой, Л. Ф. Баяновой, Е. О. Шишовой, М. А. Овсянниковой, Е. Ю. Ожеговой, В. С. Бронской; законы и нормативные документы – Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации", профессиональный стандарт «Педагог дополнительного

образования детей и взрослых», утверждённый приказом № 298н Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.05.2018.

*Научная новизна исследования* состоит в разработке комплекса заданий по формированию лексических навыков с использованием иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в условиях дополнительного образования.

*Апробация материалов исследования* осуществлялась через участие в конференции с докладом и публикацию научной статьи по тематике исследования (включена в базу данных РИНЦ): «Иммерсионная модель билингвального обучения детей дошкольного возраста» в сборнике материалов VI Международной научно-практической конференции «Новые импульсы развития: вопросы научных исследований»: Саратов, НОО «Цифровая наука», 10 декабря 2020 г.; а так же публикацию научной статьи по тематике исследования: «Эффективность иммерсионной билингвальной модели при обучении детей дошкольного возраста» в международном научном журнале «Молодой ученый» №50 (340), декабрь 2020 г.

**Структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во **Введении** обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы, структура и содержание работы.

В **первой главе** раскрывается сущность, принципы и целесообразность применения рассматриваемой модели обучения, анализируется отечественный и зарубежный опыт использования данной модели, выявляется ряд проблем, возникающих при реализации метода.

Во **второй главе** описываются психолого-педагогические особенности процесса обучения иностранному языку детей в условиях дополнительного образования, рассматривается характеристика формирования лексических навыков дошкольников; представляются результаты методической разработки

комплекса заданий по формированию лексических навыков с использованием иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в условиях дополнительного образования.

В **Заключении** обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

**Список использованных источников** включает 69 наименований работ отечественных и зарубежных авторов, а также словарно-справочные издания.

**Приложение А** содержит текст статьи «Иммерсионная модель билингвального обучения детей дошкольного возраста», опубликованной в сборнике материалов VI Международной научно-практической конференции «Новые импульсы развития: вопросы научных исследований»: Саратов, НОО «Цифровая наука», 10 декабря 2020 г.

**Приложение Б** содержит разработанный автором исследования комплекс заданий для реализации модели иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в процессе формирования лексических навыков в условиях дополнительного образования, включающий блок заданий на тему «Halloween!», продолжающую линию УМК. При разработке комплекса в качестве опоры использован УМК «Playtime Starter» (Оксфорд).

**Приложение В** содержит дополнительные наглядные материалы к комплексу заданий, разработанные автором исследования.

# **Глава 1. Теоретико-методологические подходы к использованию иммерсионной модели билингвального обучения иностранному языку дошкольников.**

## **1. 1. Сущность, принципы и обоснование применения иммерсионной модели билингвального обучения иностранному языку детей дошкольного возраста**

Прежде чем перейти к целесообразности и обоснованию применения иммерсионной билингвальной модели при обучении английскому языку детей дошкольного возраста (в условиях дополнительного образования) и основным принципам реализации модели, стоит обратиться к определению понятий «билингвизм» и «иммерсия»; дать определение, проанализировать сущность и основные принципы иммерсионной модели билингвального обучения.

*Билингвизм* (двуязычие) – владение двумя языками [БЭС]. Определение билингвизма как знания двух языков приводится такими исследователями, как У. Вайнрах [Вайнрах, 1979, с. 253], Е.М. Верещагин [Верещагин, 1969, с. 322], В.Ю. Розенцвейг [Розенцвейг, 1972 с. 80], Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина [Протасова, Родина, 2010, с. 253]. В русском языке также общеупотребителен синонимичный термин «двуязычие». Таким образом, билингв – человек, владеющий двумя языками, а билингвизм – умение индивида переходить с одного языка на другой. Подсчитано, что от 60 до 75% людей во всём мире являются билингвами [Bilingual Education]. Однако среди ученых возникают дискуссии по поводу того, насколько хорошо индивид должен владеть двумя языками. Согласно теории Л. Блумфилда двуязычными являются люди, которые в равной степени свободно владеют и выражают свои мысли на двух языках [Bloomfield, 1933]. Е. Ю. Ожегова приводит следующее определение билингвизма: «взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя

языками (родным и иностранным), освоение родной и иной культуры, развитие учащегося как билингвальной и бикультурной личности» [Ожегова, 2008, с. 144]. Оппоненты данного подхода считают, что билингв может владеть двумя языками, однако степень владения может быть разной.

При обсуждении билингвизма принято выделять «первый» и «второй» языки. Нередко «первый язык» приравнивают к «родному языку», а «второй» - к «иностранному». Советский и российский психолингвист А. А. Залевская, в свою очередь, считает, что у этих терминов нет прямого соответствия, т.к. родной (доминантный) язык может быть вытеснен изучаемым языком [Залевская, 2000]. Чаще всего, под «первым» языком понимают тот язык, который лег в основу эмпатии младенца, вызвав его эмоциональное реагирование [Хамраева, 2019].

Помимо этого, в лингвистике разделяют понятия «второй язык» и «иностраннный язык», объясняя это способом овладения языком: в первом случае овладение языком происходит в естественных ситуациях общения, во втором – в учебном процессе. По этому принципу выделяют бытовой (или естественный, контактный) билингвизм и учебный (искусственный) [Ефременко, 2017]. Наиболее эффективным признается именно контактный билингвизм – двуязычие, возникающее при совместном проживании с носителем второго языка или на территории, где он используется в качестве основного, при активном использовании родного (например, ситуация, когда ребенок, рожденный в двуязычной семье, общается с бабушками с обеих сторон – ему нужно уметь выразить свои мысли на обоих языках) [Там же]. Подобное общение позволяет детям усваивать разные языковые системы на этапе раннего развития.

Но так как это очень специфические условия, исследователи изучают способы совершенствования методов формирования неконтактного билингвизма – т.е. специального изучения иностранного языка. В условиях

искусственного изучения иностранного языка доминирует, как правило, родной язык, в естественных условиях доминирует изучаемый иностранный язык [Баянова, 2019].

Взаимосвязь же понятий «первый» и «второй» касательно языков не предполагает иерархичности и строгого порядка «встречи» человека с этим языком в своей жизни, скорее процесс овладения вторым языком должен сопоставляться с процессом овладения первым. И здесь становятся важными условия и факторы, при которых человек приступает к изучению языка, в том числе и возрастные особенности психики [Н. В. Имедадзе, 2016].

Обратимся ко второму термину – *иммерсия*. Этот термин берет свое начало из латинского языка, обозначая «погружение». Под иммерсионным обучением чаще всего понимается длительное погружение обучающихся в иноязычную среду при исключительном или незначительном использовании родного языка [БЭС]. Вероятно, исходя из наибольшей естественности, для детей дошкольного возраста нередко выбирается иммерсионная модель (так же называемая иногда «языковым душем» - понятие, раскрывающее суть модели) обучения языку, при использовании которой освоение языка происходит в непринужденной обстановке, имитируя бытовой билингвизм [Овсянникова, 2018].

Таким образом, сопоставляя определения билингвизма и иммерсии, иммерсионную модель билингвального обучения можно определить как *модель обучения, в которой индивид обучается двуязычию путем «погружения» в языковую среду.*

Рассуждая о вопросах применения иммерсионного билингвального обучения в дошкольном возрасте, необходимо подробнее остановиться на его сущности и принципах, на которые оно опирается, а также проанализировать целесообразность и основания внедрения рассматриваемой модели при обучении английскому детей дошкольного возраста.

Стоит начать с того, что билингвальное обучение методом иммерсии соответствует принципу природосообразности, одному из основополагающих требований к педагогическому процессу. Согласно этому принципу, выдвинутому Яном Амосом Коменским, основоположником научной педагогики, обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития человека. Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом — своевременно и последовательно. Только в том случае процесс обучения будет органичным. «Все подлежащее усвоению должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте» [Коменский, 1982, с. 328]. Здесь проходит параллель и с идеями античных мыслителей – Демокрита, Платона, Аристотеля и других, утверждавших, что наилучшее воспитание то, что подобно природе. Исходя из выводов Коменского, можно заключить, что образовательный процесс должен быть естественным, направленным на включение «природного» в человеке, а далее последнее, обладающее самостоятельной и самодвижущейся силой, поможет довести процесс до конца [Коменский, 1955]. Как нельзя кстати принципу сообразности подходит иммерсионная модель обучения, в рамках которой процесс изучения иностранного языка должен происходить без давления со стороны педагога, в состоянии покоя и расслабленности, в комфортных условиях, которые могут обеспечить обучающемуся внутреннее ощущение свободы, ассоциируя овладение языком у ребенка с положительными эмоциями; информация проживается, а не заучивается («учение с увлечением»), что подчеркивает практическую ценность изучаемого материала. Именно такие условия стимулируют в обучающемся мотивацию к изучению предмета и второго языка [Протасова, 2003; Марченко, 2008]. Иммерсионный метод основан на природных возможностях детей раннего возраста изучать язык

исключительно посредством повседневных контактов на языке [Овсянникова, 2010].

Для гармоничного развития двуязычия у детей дошкольного возраста необходим ряд психологических условий, внешних и внутренних. Из внутренних психологических факторов стоит отметить когнитивный и эмоциональный, а также иноязычные способности, мотивацию и личностные качества [Протасова, 1996; 2010]. К внешним же относятся способствующая успешному формированию билингвизма социальная среда; соответствующий уровень речевой культуры окружающих; сбалансированная система билингвального образования, включающая деятельностный подход к обучению с учетом возрастных особенностей и др. [Протасова, 1996; 2003]. Билингвальная образовательная среда является комплексным явлением, эта ее особенность и определяет характер модели, которая должна отражать и учитывать все структурно-процессуальные характеристики и психологические направляющие становления языковой личности ребенка. Л. Ф. Баянова и Е. О. Шишова в своем исследовании, посвященном билингвальной образовательной среде раннего детства, отмечают, что для ее качества необходимо учитывать следующий ряд показателей:

- содействие принятию многообразия,
- музыка,
- использование речи для развития мыслительных навыков,
- дидактические игры,
- ролевые игры,
- книги и иллюстрации,
- использование телевизора, видео и компьютеров,
- стимулирование общения между детьми,

- повседневное использование речи,
- групповое занятие,
- взаимодействие персонала и детей,
- взаимодействие детей друг с другом [цит. по Баянова, 2019, с. 42].

Помимо этого, большое значение при обучении двуязычную дошкольников, в совокупности, обретают следующие факторы:

а) имитация (воспроизведение) речи окружающих (что означает равнозначную представленность и первого, и второго языка);

б) сформированность системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи (логопедические проблемы, при наличии, требуют устранения);

в) условия, в которых находится ребенок (включают в себя психологическую обстановку в семье, речевое окружение, отношение к ребенку).

Довольно дискуссионным является вопрос о раннем иноязычном образовании и пользе билингвизма для детей (с точки зрения развития когнитивных, коммуникативных способностей, психологических характеристик обучаемых). У специалистов в сфере физиологии, языковедения, лингвистики часто возникают споры по поводу того, когда нужно начинать изучать второй язык и о том влиянии, которое оказывает этот процесс на развитие ребенка.

Доктор педагогических наук, профессор М. Б. Зацепина утверждает, что именно в первые 6-7 лет жизни ребенка необходимо развивать его природные дарования, формировать культурные потребности [Зацепина, 2010]. Учёными установлено, что раннее столкновение с английским языком и ранний билингвизм способны дать ребенку задел на будущее, с которым дальнейшее

изучение языка станет, возможно, более понятным или хотя бы привычным, устраняя первичный барьер. Это связано во многом с возрастными особенностями детской психики [Гальскова, 1994]. В начальной школе такие развитые у дошкольника факторы, как способность к имитации (позволяет выстраивать пластичные игровые ситуации), отсутствие психологических барьеров и чётких установок поведения могут быть частично или полностью утрачены, что снизит эффект и замедлит изучение иностранного языка [Ефременко, 2017]. В дошкольном же возрасте развитое звукоподражание, восприятие мелодии языка и формирование речевого аппарата за счет тренировки мышц делают этот период наиболее оптимальным для изучения иностранного языка [Вершкова, 2015].

Однако есть мнение, что при раннем погружении в билингвальную среду у ребенка могут возникнуть трудности не только с овладением второго языка, но и с использованием первого. Ученые считают, что это может быть связано с тем, что для начала необходимо научиться выражать свои мысли на родном языке, а уже потом принимать второй, иначе могут возникнуть когнитивные трудности и перегрузки [Ефременко, 2017]. Правда, тогда не очень понятно, как относиться к детям-билингвам, в силу обстоятельств с рождения погруженных в билингвальную среду. Ни родители, ни дети в этом случае не имели выбора в отношении второго языка – его изучение стало необходимостью. В этой ситуации процессы освоения двух языков по праву могут считаться равноценными и идентичными, ведь второй язык, как и первый, заменяет общение путем жестикюляции и, следовательно, начинает быть практичным и коммуникативным; фраза за фразой, по мере обогащения запаса слов усваиваются первые морфосинтаксические структуры [Баянова, 2019]. Изучение именно таких случаев естественного двуязычия дает ответы на вопросы, касающиеся целесообразности изучения второго языка в раннем возрасте и влияния этого процесса на когнитивные способности ребенка.

Зарубежными и отечественными исследователями в сфере лингвистики (Р. Карниол, Дж. Галамбос А. Сэйфти, Е. Ю. Протасова) было выявлено, что раннее обучение детей второму языку способствует формированию у детей языковой интуиции, металингвистических способностей, развитию творческих дарований. Был сделан вывод, что овладение вторым языком в раннем возрасте имеет те же механизмы, что и овладение родным, и эта особенность сохраняется у детей только до 5-8 лет [Протасова, 2010]. Эта способность детской психики имеет как плюсы (например, быстрое освоение нескольких языков), так и минусы (не всегда успешное разделение языков ребенком, отсюда неправильное владение двумя языками или владение смешанным языком. В практике формирования билингвальной компетентности у дошкольников можно встретить «полуязычие» - случай, когда ребенок не может выразить мысль ни на одном языке. В такой ситуации у дошкольника не только заторможено развитие речи на втором языке, но и затруднена речь на первом. Со стороны может казаться, будто он не так успешен в овладении одним из языков, как ребенок-монолингв. Всё это потому, что чаще всего, билингв начинает говорить позже последнего, и словарный запас в каждом из усваиваемых им языком у него меньше, при говорении может проявляться акцент. Этот факт также позволяет логопедам и психологам настаивать на исключении первого языка ребёнка из практики. Однако часто в такой диагностике не учитывается тот факт, что общая сумма слов лексикона и грамматических конструкций у такого ребенка гораздо больше [Хамраева, 2019]. При овладении языком двуязычный ребенок производит большую умственную работу, нежели монолингв: помимо собственно выражения суждений и чувств, билингву, как минимум, необходимо проанализировать слушателя и понять, какой язык для коммуникации выбрать. Именно эта постоянная необходимость с детства анализировать языковую ситуацию, выделять общее и частное в языковых явлениях, склоняет билингва к дальнейшему изучению языков, а также

создает, по теории Э. Леннеберга, биологическую матрицу, которая в дальнейшем принимает участие в этом процессе [Ефременко, 2017]. Так, одной из задач обучения второму языку является способствование формированию умения вести мыслительную деятельность на втором языке, помимо говорения, чтения и письма, формируя координативный билингвизм (свободное использование двух языковых систем без доминирования какого-либо языка) [Бородич, 2004; Баянова, 2019].

Л.С. Выготский так рассуждал о двуязычии в раннем возрасте: «Не подлежит никакому сомнению то, что два языка, которыми владеет ребенок, не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются простым законам взаимного торможения, напротив, наблюдается положительная корреляция между этими видами речевых способностей. Различные языки могут каждый прямо ассоциироваться с мыслью и функционировать во всех импрессивных и экспрессивных формах, независимо от родного языка» [Выготский, 1983, с. 334].

Целесообразным раннее обучение второму языку считают основоположники и последователи развивающего и деятельностного подхода в педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и сторонники концепции раннего билингвального образования (В.Ф. Габдулхаков, Е.Ю. Протасова, К.А. Гельвеций, В.Н. Татищев, В.А. Запорожец, J. Banks, E. Vialystok, M. Martin, R. Javor и др.). По их мнению, дошкольный возраст — это период наиболее интенсивного развития и формирования базовых качеств личности, в этом возрасте закладываются основы когнитивного и коммуникативного развития детей [Баянова, 2019]. Также именно дошкольный возраст считают благоприятными по результатам своих исследований Е.И. Негневицкая, Ф. А. Сохин, А. М. Шахнарович. З.Г. Сахипова утверждает, что овладение вторым языком способствует более яркому раскрытию потенциала ребенка в будущем [Сахипова, 2010].

В этой связи немаловажно, что, формируя билингва, мы не только создаем равнозначно компетентного в двух языковых системах индивида, но и даем ему инструменты для бесконфликтного выстраивания отношений с разными культурами – качество немаловажное для современного мира и так называемой «новой морали» [Kruger-Potratz, 1994].

Билингвизм не только дает ребенку инструменты коммуникации с людьми, говорящими на втором языке, но и способствует развитию ребенка в целом, позволяя познавать и изучать мир под другим углом. По итогам исследований, доказано, что способность формулировать содержание одной мысли на нескольких языках дает ребенку когнитивные преимущества. Многие ученые подтверждают, что билингвизм не только способствует улучшению когнитивного функционирования через повышенную нагрузку, но также влияет на формирование личности ребенка, его характера и эмоциональной сферы [Баянова, 2019].

Билингвальное обучение обеспечивает знакомство и освоение образцов и ценностей, исторического и социокультурного опыта различных стран и народов, расширяя когнитивные способности обучающихся; формирует социальные ценностные установки и предрасположенности обучающихся к межкультурной коммуникации, способствует развитию толерантности, влияя на ценностно-мотивационный уровень; подразумевает активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной целостности, формируя деятельностно-поведенческий уровень [Иванова, 2013]. Билингвальное образование посредством своего бикультурного характера призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем еще более четко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим многообразием и найти в нем свое место. Кроме того,

билингвальное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры [цит. по Kruger-Potratz, 1994, с. 3].

В дальнейшем, двуязычие сможет обеспечить уже школьнику обширный доступ к информации в различных предметных областях не только на родном языке, но и на втором; возможность ранней профилизации (недостаточное качество профориентационной деятельности в школах отмечается многими участниками образовательного процесса); мотивирование на самообразование и непрерывное образование, открывающее дополнительные возможности взаимодействия на общемировом рынке специалистов [Ожегова, 2008]. Вместе с этим, билингвизм способствует усовершенствованию общей языковой подготовки, использованию иностранного языка в практических и специальных предметных целях, расширению сферы межкультурного обучения (*inter-cultural learning*) [Там же].

Таким образом, можно подтвердить, что ранний билингвизм, при должном подходе и верном соблюдении всех факторов учебного процесса, способен оказать развивающее действие на способности ребенка, в том числе когнитивные, металингвистические, поликультурные, несмотря на то что дискуссия по поводу пользы влияния детского двуязычия до сих пор ведется в научных кругах. В свою очередь, обучение билингвизму методом погружения, то есть с использованием иммерсии, – процесс, отвечающий принципу природосообразности, так как построен на приближенном к естественному пути овладения языком.

## 1.2 Реализация иммерсионной модели билингвального обучения в РФ и за рубежом

Природа двуязычия весьма различна в разных сообществах – есть такие, где двуязычие является нормой для всех образованных граждан (как, например, в относительно небольших языковых общинах вроде Скандинавии и Нидерландов); есть такие, где двуязычие является нормой для носителей языка меньшинства, но не для тех, кто обладает наибольшей политической или экономической властью в обществе (например, для носителей языка кечуа в Перу, носителей турецкого языка в Нидерландах, носителей испанского языка в Соединенных Штатах); и те, где двуязычие является нормой для высших классов и более образованных (например, Колумбия) [Second Language Learning Bilingualism...].

Первые попытки внедрения билингвальных методов обучения можно отнести к 60-м годам XX века, в рамках «Ассоциации международных школ» (Швейцария), объединившей 25 школ в разных городах мира [Плескач, 2020]. Характерная особенность и предпосылка развития билингвального иммерсионного обучения в западных странах в том, что там остро стоит вопрос о языковой ассимиляции, в связи с проводимой миграционной политикой. Проблема социально-психологической адаптации заключена, отчасти, в том, что мигрантам необходимо влиться в языковой фон государства, где главным кодом нации является язык. При этом за рубежом, чаще всего, главная цель билингвального иммерсионного обучения, помимо быстрого овладения вторым языком, – удовлетворение образовательных и культурных потребностей неомогенных по этническому составу групп обучающихся.

В этой связи показателен опыт Соединённых Штатов Америки – это страна, в которой вот уже несколько десятков лет формы программы

билингвального обучения активно поддерживаются на государственном уровне [Гулягина, 2015]. Здесь особенно остро ощущается проблема обучения детей-мигрантов, в частности, испаноязычных. Это связано, в том числе, со стремлением сохранить культурную идентичность, отказом от полной ассимиляции с англоязычным обществом. Тем важнее стало создание таких программ, которые позволят детям мигрантов равнозначно использовать родной и иностранный язык, сформируют условия для развития чувства гордости за свою причастность к обеим культурам [Там же].

В мировой педагогической практике отмечается разнообразие типов иммерсионных билингвальных моделей, отличающихся друг от друга по разным характеристикам, в том числе по цели применения. Такие программы могут быть использованы в качестве средства овладения учебными дисциплинами, обогащения знаний; могут обучать билингвизму или быть созданными для тех, кто уже владеет двумя языками. То, какие программы распространены в той или иной стране, зависит и от проводимой государством образовательной политики относительно роли второго языка в процессе обучения. Реалии Канады, где между английским и вторым языком (французским) сохраняется равноправие отличны от реалий Китая, с доминирующим китайским языком. В Израиле программы двуязычного образования не только помогают арабоязычному и ивритоязычному населению стать билингвами, но и обучают ивриту иммигрантов со всего мира. В Ирландии двуязычное образование осуществляется с целью восстановления родного языка. Во многих южноамериканских странах, таких как Перу и Эквадор, проживает большое количество коренных народов, говорящих на других языках, кроме испанского [Bilingual Education]. В Люксембурге же в школах прижился «трилингвальный» компонент – так как это небольшое государство, важным является изучение языка стран-соседей (немецкого, французского) для дальнейшей успешной адаптации

обучающихся во взрослой жизни. Так, упомянутые языки становятся средством обучения уже начиная с 1-го класса [Мампория, 2013].

Все иммерсионные модели билингвального обучения, так или иначе, реализуются через три типа двуязычного обучения, описанных А. Н. Джуриным. Первый тип ориентирован на обучение родному языку при одновременном изучении английского как иностранного, а в старших классах обучение происходит на двух языках. Согласно второму типу, овладение двумя языками не является ключевым результатом и целью; как только школьники в достаточной мере овладевают английским, весь учебный процесс полностью переходит на этот язык. И последний, третий тип подразумевает наличие классов, состоящих из носителей и не-носителей английского языка, овладевающих языками друг друга в процессе общения [Джуриный, 2019].

В данном исследовании остановимся на следующих конкретных примерах использования иммерсионных билингвальных моделей за рубежом:

- Иммерсионная модель при предметно-интегрированном языковом обучении (CLIL - Content and Language Integrated Learning) работающая по принципу «один язык – один преподаватель», где преподаватель – обязательно носитель языка, не использующий родной язык обучающихся даже при возникновении трудностей (наиболее распространена в США). Помимо ситуации, в которой у обучающихся нет другого способа коммуникации с преподавателем, кроме как использование второго языка, добавляется еще и воспитательная функция – дети привыкают к тому, что люди могут говорить на разных языках, и смотрят на это спокойно, как на естественное явление, осознавая, что оба языка – родной и иностранный – равнозначные и одинаково важные [Лихачева, 2019].

- Языковое погружение с самого начала обучения в школе (или с детского сада) (FLES – Foreign Language in the Elementary School), при котором в отношении обучающихся с самого начала используется только второй язык,

а родной добавляется как средство обучения уже позже. Подход имитирует естественный процесс овладения языком: аудирование приводит к развитию навыков устной разговорной речи, а навыки чтения способствуют развитию навыков письма. Главный акцент делается на понимании и говорении – уроки включают песни, рифмовки, спектакли, активное использование средств наглядности. Всё это, по мнению специалистов, делает языковое погружение наиболее эффективным способом обучения иностранному языку младших школьников. Такой метод пользуется популярностью и активно используется в Канаде, Венгрии, Финляндии, Испании, Эстонии и США [Кулдкепп; Купнов, 2012].

- Двухязычные программы для билингвов (bilingual programs), ставящие главной целью обучение детей-билингвов второму языку без нанесения ущерба родному языку, начиная с этапа, когда обучающиеся достигают академических результатов в изучении родного языка. Второй язык здесь является объектом изучения и средством общения, но также значительная роль отводится родному языку при объяснении значения и выполнении структурных упражнений - таким образом, при предъявлении учащемуся иноязычного материала одновременно выдается его эквивалент на родном языке, чтобы таким путем избежать неправильного толкования значения слов.

- Двусторонняя билингвальная иммерсия (two-way immersion), при котором уроки проводятся на двух языках в соотношении 90:10 или 50:50 (в большинстве случаев второе). Задачами такого подхода являются: способствование продвижению билингвизма, передача обучающимся академических знаний и выстраивание кросс-культурных отношений и толерантного поведения в ученической среде. Этот тип иммерсионной билингвальной модели получил распространение в США в период в 1980-1990-х годах [Гулягина, 2015].

- Переходное билингвальное обучение (transitional bilingual education), где билингвы осваивают неродной для них язык страны местонахождения при доминировании последнего над их родным языком, распространённое в Японии. Подход направлен на обучение детей от смешанных браков (японо-американских) и так называемых «возвращенцев» - эмигрантов, вернувшихся на родину и имеющих потребность в восстановлении знаний о родном языке. В такой форме обучения освоение до 50% образовательной программы происходит на иностранном языке. Таким образом происходит вытеснение «нерелевантного» языка, на замену которому становится японский., что диаметрально противоположно расходуется в цели с предыдущим описанным подходом.

- Билингвальное обучение с поздним выходом (late-exit programs), подразумевающее отдельное обучение иноязычных обучающихся. Программа рассчитана на протяженное по длительности преподавание предметов на родном языке. При этом, обучающийся может остаться в этой группе даже после овладения иностранным языком на нужном уровне (необходимом для перехода в англоязычную группу, например), что может оказаться важным для культурной идентичности [Там же].

Стоит отметить, что во всех случаях ведется речь об иммерсионных билингвальных моделях, так как зарубежный опыт, рассматриваемый в данном исследовании, связан с погружением человека в иноязычную среду (адаптацией мигрантов, переселенцев, и проч.). Но также они могут использоваться и при обучении билингвизму «искусственным» путём, при соблюдении всех необходимых условий.

Таким образом, в образовательных системах мира действительно представлено широкое разнообразие иммерсионных программ, цели которых могут быть разным, часто противоположными.

Так как исследование посвящено применению иммерсионной билингвальной модели при обучении иностранному языку дошкольников, стоит остановиться подробнее на том, какие модели используются при обучении детей данной возрастной группы.

Довольно популярной стала иммерсионная билингвальная модель в Германии. Преимуществом этой модели считается овладение вторым языком в ходе привычной ежедневной деятельности ребенка (рисование, пение, игра, конструирование и т.п.); в идеале, второй язык присутствует и в воспитательном процессе, равно с родным. Важным фактором здесь является контекстуализация – связь сказанного с определённой деятельностью, поддерживаемая жестами, действиями, показом. В этом случае у дошкольника самостоятельно, естественным путем выстраивается система правил и значений языка [Сулейманов, 2009].

Подход, активно используемый в дошкольном образовании Германии – «Один человек – один язык», в соответствии с которым один воспитатель разговаривает по-немецки, а другой на втором языке. Таким образом в сознании ребенка устанавливается связь языка и человека. Такой подход можно совмещать с «пространственной моделью» – когда второму языку отводится одно из помещений детского сада. Правила, а точнее, естественная ситуация общения, таковы, что в конкретном месте с конкретным воспитателем можно говорить только на втором языке. Всё это, конечно, может происходить в игровой форме, подключая естественную способность дошкольников – воображение.

К воображению и открытому восприятию дошкольниками выдумки апеллируют и создатели учебно-методического комплекса ««Deutsch mit Hans Hase»» из Гёте-института (Германия). Здесь мы переходим к еще одному методу иммерсионного билингвального обучения, нашедшему отклик в самых разных учебно-методических материалах разных стран – через куклу. Отличие

его от предыдущего в том, что здесь также поддержано соответствие «один преподаватель – один язык», но вторым преподавателем-носителем языка становится персонаж – игрушка, активная и привлекательная, но не знающая родного языка обучающихся. Для того, чтобы наладить коммуникацию с ней, необходимо найти общий язык. Основными учебно-методическими принципами данного проекта являются:

1. Активное использование метода полного физического реагирования (Total Physical Response, или TFR).
2. Включение элементов театральной педагогики через главного героя занятий – куклу Зайчика Ханса.
3. Практикоориентированность обучения.
4. Наглядность [Вершкова, 2015].

Именно иммерсионная модель с опорой на принцип «Один человек – один язык» считают наиболее рациональной и целесообразной немецкие исследователи В. Венцель, Х. Зартер. В частности, Зартер отмечает, что для дошкольного возраста, особенно для раннего, характерно приписывание языков определенным людям, т.е. дети отождествляют язык с конкретным человеком, использующим данный язык [Протасова, 2003]. Особую важность при этом приобретает язык знакомства: на каком языке ребенок познакомился с конкретным человеком, на том он, как правило, и будет с ним разговаривать.

Российский опыт в билингвальном иммерсионном обучении тоже довольно обширен. В нашей стране эти подходы (билингвальный и иммерсионный) в значительной степени распространены в школах с углубленным изучением иностранного языка (наш опыт отличен от зарубежного, в котором страны столкнулись с потоком пытающихся ассимилироваться мигрантов). Однако, не стоит забывать, что Россия – многонациональная страна, и проблемами билингвизма у нас сейчас всё больше начинают уделять внимание педагоги и методисты республик, в

которых дети с рождения говорят на двух языках (Татарстан, Дагестан, Башкортостан, Чувашия и др.). Исследованию научно-теоретических основ поликультурного воспитания в России посвящены труды В. Ф. Габдулхакова, В.В. Макаева, З. А. Мальковой. С проблемой ознакомления дошкольников с национальными культурами и обучения детей иностранному языку связаны работы Е. С. Бабуновой, Т.Ф. Бабыниной, Е.А. Барахсановой, М.И. Богомолова, Т. В. Черника, Т.И. Чирковой и др. [Баянова, 2019].

В XX веке двуязычное образование приобретает особую значимость с образованием СССР, объединившим людей разных национальностей и языков. В этот исторический период билингвальное обучение осуществлялось посредством преподавания необщеобразовательных предметов на иностранных языках, включая иммерсионное обучение в национальных республиках Советского Союза, подразумевающее использование русского языка как языка преподавания для детей, в большинстве своем не изучавших русский язык. В связи с этим, наиболее употребляемой была переходная модель, упомянутая ранее, при которой переход на преподавание на русском языке осуществлялся постепенно к окончанию начальных классов, поскольку учащиеся уже имеют достаточный уровень подготовки [Тканко, 2012].

Именно в связи с многонациональностью России стоит рассматривать билингвальную иммерсионную модель как необходимую для правильной интеграции любого ребенка в образовательный процесс. В нашей стране билингвизм, до сих пор, – неизбежное социальное явление. В российских многонациональных детских садах как язык межнационального общения, конечно, выступает русский, но внутри групп, если этот садик в большей мере посещают не русскоязычные дети, общение осуществляется на родных языках детей. Таким образом, чаще всего, развитие билингвизма у детей не осуществляется (если преобладающее большинство детей - русскоязычные) или осуществляется неравномерно, стихийно [Иванова, 2013].

Одним из примеров переходной модели в нашей стране является «Саратовский проект», внутри которого учащиеся изучают немецкий язык с первого класса, начиная с уроков музыки и физкультуры; позже обучение полностью перестраивается на иностранный язык [Плескач, 2020]. Другой пример – программа «Языковое наследие», внедряемая как часть переходной модели билингвального обучения в Республике Саха (Якутия) и нацеленная на сохранение национального (якутского) языка [Ченянова, 2020].

Cambridge Assessment International Education (Кембридж) выделяет следующие пункты, важные при обучению двуязычию:

- исследование двуязычного образования,
- разработка соответствующей модели и политики,
- планирование и управление изменениями,
- работа с заинтересованными сторонами,
- предоставление учебных материалов на разных языках,
- поиск, обучение и содержание педагогов,
- мониторинг и оценка [Bilingual learners and bilingual education].

Так же Кембридж выделяет несколько факторов, влияющих на качество билингвального обучения:

- Поддержка обучаемых билингвизму со стороны учреждения (стимулирование, мотивация к использованию второго языка) в зависимости от нужд группы.

- Выработка стратегии обучения педагогов с точки зрения того, как учить детей билингвизму. Даже квалифицированный преподаватель английского языка может не знать, как правильно поддерживать двуязычие.

- Использование предметно-интегрированного языкового обучения (CLIL) для формирования практикоориентированности учебного процесса.

- *Использование иммерсии* в обучении [Там же].

Различными исследователями локальных образовательных ситуаций указывается ряд проблем, связанных с внедрением билингвизма, и самые острые, это:

1. Недостаток квалифицированных кадров, обладающих не только теоретическими знаниями, но и способных на практике решать задачи формирования двуязычия у детей, коммуникативной компетентности в условиях поликультурного образования. По результатам исследования особенностей развития речи детей в условиях поликультурной среды, проведенного Л. Ф. Баяновой и В. Ф. Габдулхаковым, было выяснено, что большое количество детей не способно осуществлять тематическое и смысловое единство, межфразовую связь, композиционную и логическую последовательность описания, повествования, рассуждения, у них не наблюдается стилистическое единство высказываний, что делает их речь непонятной и перестает восприниматься как правильная. Педагоги же в общении с детьми не всегда способны обеспечивать самореализацию личности ребенка, осуществлять эмпатию, создавать в общении рефлексивное поле, использовать резервы неосознаваемой деятельности ребенка, реализовывать в общении коммуникативное ядро, осуществлять индивидуальный подход, делать общение привлекательным, связывать общение с реальными потребностями детей [Gabdulchakov, 2017].

Эта проблема решается, в том числе, разработкой и организацией специальных курсов в ВУЗах. В Великом Новгороде (НовГУ, психолого-педагогический факультет) в сотрудничестве с Германией были разработаны

и читаются спецкурсы на родном и иностранном языках. Что важно, к чтению привлечены зарубежные специалисты (к вопросу о том, что билингвизм может развиваться только в случае общения с носителем языка или человеком, ведущим себя как носитель). Помимо этого, был экспериментальный комплекс «Гармония» с билингвальным отделением, где обучение иностранному языку начинается с детского сада, и специальные классы в школах [Дмитриева, 2001].

2. Недостаточное количество и разнообразие адаптированных для нашей страны учебно-методических комплексов, отвечающих необходимым требованиям.
3. Относительная не изученность метода на практике, не систематизированность имеющихся о нем практических знаний приводят к тому, что предлагаемые методики не учитывают всех объективно существующих факторов и условий реального процесса обучения [Смирнова, 2015].
4. Нерешенность организационных вопросов (нет принципа преемственности между детским садом и школой, например).
5. Трудность в использовании изучаемого иностранного языка как средства общения в нашей стране, из которого выходит отсутствие необходимой поддержки билингвизма на бытовом уровне.

Перечисленные выше проблемы требуют системного решения со стороны исследователей, изучающих билингвальное обучение, методистов, практикующих педагогов, административного аппарата образовательных учреждений (в том числе учреждений дополнительного образования, а также ВУЗов) и, конечно, должны иметь государственную поддержку.

Таким образом, можно сказать, что обучение билингвизму – актуальный вопрос для всего мира, в том числе для России. Процесс обучения двуязычию в каждой стране имеет свои цели, что объясняет разнообразие моделей

билингвального обучения, и, чаще всего, проходит в условиях языкового погружения.

### **Выводы по главе 1:**

В исследовании рассматривается иммерсионная модель билингвального обучения. В научной среде нет точного и четкого определения билингвизма, но показательным являются определение, представленное Е. Ю. Ожеговой: «Билингвизму – взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иной культуры, развитие учащегося как билингвальной и бикультурной личности» [Ожегова, 2008, с. 144]. В свою очередь, иммерсия переводится с латинского языка как «погружение». Таким образом, определение иммерсионной модели билингвального обучения может звучать как *модель обучения, в которой индивид обучается двуязычию путем «погружения» в языковую среду.*

Несмотря на то, что иммерсионное билингвальное обучение соответствует принципу природосообразности, одному из основополагающих требований к педагогическому процессу, выдвинутому Яном Амосом Коменским, вопрос о раннем иноязычном образовании и пользе двуязычия для детей дошкольного возраста является довольно дискуссионным. Большинство же работ исследователей, изучающих этот вопрос, склоняются к пользе раннего билингвизма для когнитивных, металингвистических, мультикультурных, творческих способностей ребенка, при наличии правильной подготовки ребенка к процессу обучения, акцентируя внимание на том, что овладение вторым языком в раннем возрасте имеет те же механизмы, что и овладение родным, и эта особенность сохраняется у детей только до 5-8 лет.

Первые попытки внедрения билингвальных методов обучения можно отнести к 60-м годам XX века. В мировой педагогической практике отмечается

разнообразие типов иммерсионных билингвальных моделей, отличающихся друг от друга в том числе по цели применения. Иммерсионная билингвальная модель обрела популярность в Германии, где активно используемым в дошкольном образовании является подход «один человек – один язык», при котором один воспитатель разговаривает по-немецки, а другой является носителем иностранного языка.

Российский опыт в билингвальном иммерсионном обучении обширен, но нашей стране в значительной степени распространен в школах с углубленным изучением иностранного языка. Начало же свое российское билингвальное образование берет еще в XX веке, приобретая значимость в связи с образованием многонационального союзного государства. И до сих пор проблема билингвизма как установления равнозначности государственного и национального языка, культуры, остро стоит в республиках и автономных областях Российской Федерации.

Внедрение билингвизма в повсеместную практику в РФ встречает на своем пути достаточно много вызовов, включающих недостаток квалифицированных кадров, разнообразных учебно-методических комплексов, систематизированных практических знаний, нерешенность организационных вопросов и др. Все эти вызовы требуют комплексного и системного ответа со стороны исследователей, изучающих билингвальное обучение, методистов, практикующих педагогов, административного аппарата образовательных учреждений и государства.

## **Глава 2. Разработка комплекса заданий по формированию начальных лингвистических навыков с использованием иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в условиях дополнительного образования.**

### **2.1. Особенности обучения иностранному языку детей в условиях дополнительного образования**

Отношение к раннему обучению иностранным языкам в России складывалось неравномерно, с чем связано отсутствие однозначно трактуемых и связанных требований к этой деятельности, тем более в системе дополнительного образования.

Обучение иностранному языку в условиях дополнительного образования можно определить как процесс развития иноязычных коммуникативных умений обучаемых во внеурочное время, нацеленный на культурное, творческое, интеллектуальное, нравственное, патриотическое становление личности [Копылова, 2017, с. 113]. Дополнительное образование на данный момент является одной из важных составляющих российского образовательного пространства, сочетая в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка [Там же].

Опираясь на идеи ученых, Ю. В. Копылова в своём исследовании, посвященном обучению в системе дополнительного образования, выделяет следующие принципы дополнительного образования:

- Принцип коммуникативной направленности обучения, подразумевающий овладение речевыми умениями в процессе обучения. Реализация данного принципа происходит путём включения разнообразных речевых упражнений [Щукин, 2014];

- Принцип инновации, обозначающий включение нового в образовательный процесс. Новизна как компонент методического содержания урока исследователями определяется как один из факторов, обеспечивающих интерес учащихся [Пассов, 2010];

- Принцип креативности, предполагающий необходимость включения творческой деятельности на занятиях по изучению иностранного языка. Творчество является ключевым фактором детского развития, обогащая его [Wright, 2015];

- Принцип включения в культуру страны изучаемого языка, предполагающий знакомство с праздниками, традициями, обычаями, норм и правил поведения, принятых в культуре страны изучаемого языка;

- Принцип качественного процесса обучения, подразумевающий допуск только квалифицированных специалистов к обучению детей (что далеко не всегда соблюдается в условиях дополнительного образования);

- Принцип свободы выбора языкового материала педагогом дополнительного образования, соответствующая которому учитель в праве самостоятельно выбирать языковой материал в зависимости от целей обучения, возрастных, интеллектуальных и индивидуальных возможностей обучаемых;

- Принцип опережающего обучения, означающий опережение скорее не во временном аспекте, но в количественном – занятия в условиях дополнительного образования увеличивают интенсивность столкновения обучаемых с иностранным языком, что уже само по себе влияет на его усвоение.

- Принцип системности, отражающий необходимую взаимосвязь и взаимозависимость дополнительного образования с общим (касается обучения школьников) [Копылова, 2017].

Н. В. Шестак, С. Ю. Астанина и Е. В. Чмыхова, в свою очередь, предлагают следующие принципы обучения в системе дополнительного образования, расширяющие предложенную выше классификацию:

- Принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения;

- Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта, практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний;

- Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности, принцип развития обучающегося [Шестак, 2008].

Одна из основных задач педагога дополнительного образования – стимулирование мотивации детей к изучению иностранного языка. Высокого интереса обучаемых можно добиться путём использования инновационных методов обучения, в том числе авторских разработок, и включения в образовательный процесс творческих элементов. Не менее важной задачей является обеспечение дополнительного личностного развития обучаемых.

В качестве целевых ориентиров дошкольного иноязычного дополнительного образования выделяются когнитивное, речевое, коммуникативное и нравственное развитие личности ребенка, способствующие формированию у детей необходимых предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного иноязычного образования [Никитенко, 2017; Копылова, 2017].

Рассмотренный в ходе исследования опыт работы учреждений, занимающихся обучением дошкольников английскому языку в системе дополнительного образования, показал, что чаще всего дети там знакомятся с иностранным языком приближенным к естественному путём. Педагогами

создаются бытовые ситуации, приближенные к повседневной жизни и игровой деятельности ребенка. Интерес ребенка к освоению английского языка стимулируется, например, появляющимися игровыми персонажами, говорящими на иностранном языке [Дубикова, 2020].

Ведущим видом деятельности в рассматриваемых условиях является игровая деятельность (соответствующая возрастным особенностям). Помимо этого, важную роль играет внедрение иностранного языка в другие виды деятельности детей (художественную, музыкальную, театрализованную и т.д.). По мнению исследователей, интеграция иностранного языка с другими видами деятельности дошкольников хорошо влияет на усвоение иноязычной речи [Там же].

Основные формы деятельности в процессе обучения дошкольников иностранному языку в системе дополнительного образования следующие:

1) игровая деятельность (подвижные, дидактические, настольные, сюжетно-ролевые, театрализованные игры и др.);

2) познавательно-исследовательская деятельность (экскурсии, мастерские, интерактивные занятия, конкурсы);

3) коммуникативная (речевая) деятельность (рассматривание картин и иллюстраций, разучивание стихотворений, слушание аудиозаписей песенок, сказок, просмотр мультфильмов, слайдов, чтение сказки под звучащую музыку, исполнение песен на английском языке, сопровождаемых движениями под музыку, разыгрывание игровых обучающих ситуаций);

4) изобразительная и конструктивная деятельность (рисование, раскрашивание, лепка, аппликация, конструирование из разных материалов, следуя инструкциям на иностранном языке) [Там же].

По мнению О. И. Киселевой в рамках учреждений дополнительного образования существует реальная возможность интеграции иностранного

языка со всеми указанными выше видами деятельности. Результатом этой интеграции может явиться всестороннее образовательное и коммуникативное развитие ребенка. При осуществлении выбора межпредметных связей, необходимо опираться на возрастные особенности детей дошкольного возраста [Киселева, 2018].

В своём исследовании, посвященном формированию у дошкольников иноязычных коммуникативных умений, Солдатенко К. Ю. и Карпова С. И. среди средств обучения, входящих в организационно-технологический компонент и необходимых для эффективного формирования иноязычных коммуникативных умений у дошкольников в условиях дополнительного образования, выделяют:

- совместно-организованную развивающую предметно-пространственную среду;
- пособия, курсы обучения иностранному языку;
- аудио-технические, наглядные педагогические и методические средства [Солдатенко, 2019].

Зарубежные методисты определяют следующие факторы, влияющие на вероятность успешного обучения иностранному языку:

1. Когнитивный (например, знание родного языка, способность к лингвистическому анализу, память).
2. Мотивационный (интерес к изучению иностранного языка, его ценность для учащегося, положительное влияние носителей изучаемого языка).
3. Социальный (возможность взаимодействовать с носителями изучаемого языка, доступ к полезной обратной связи от носителей).
4. Организационный (количество, качество обучения, дизайн) [Second Language Learning Bilingualism...].

Важность этих факторов в учебном процессе варьируются в процентном соотношении в зависимости от возраста обучающихся, однако каждый из них

присутствует в любом возрасте, в том числе, дошкольном, и должны учитываться педагогами дополнительного образования. Стоит отметить, что именно в системе дополнительного образования у педагога есть наилучшие возможности совместить все эти факторы в правильном соотношении в зависимости от запросов каждого обучающегося.

Кроме того, важным фактором эффективного обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования является поддержка семьи в нескольких плоскостях: взаимодействие учреждения дополнительного образования (педагогов) с семьей обучающихся, эмоциональная поддержка ребенка со стороны родителя в течение всего обучения [Васильева, 2020]. В этой связи работа по формированию иноязычных коммуникативных умений, по мнению экспертов, должна вестись по трем направлениям:

1. Педагог и родители.
2. Педагог и дети.
3. Педагог, родители и дети [Солдатенко, 2019].

Таким образом, обучение иностранному языку дошкольников в системе дополнительного образования является сложным составным процессом, не всегда имеющим четкий и строгий регламент. Тем не менее, условия дополнительного образования открывают перед педагогом массу возможностей для решения поставленных задач, при совместном включении всех участников процесса обучения, в том числе родителей.

## **2.2 Характеристика формирования лексических навыков у детей дошкольного возраста**

С точки зрения исследователей, главными целями в обучении дошкольников иностранному языку являются:

1. Формирование у детей первичных навыков общения на иностранном языке.
2. Развитие умения пользоваться иностранным языком для достижения своих целей, выражения чувств и мыслей в возникающих ситуациях общения.
3. Создание положительной установки на дальнейшее изучение иностранных языков.
4. Пробуждение интереса к жизни и культуре других стран.
5. Воспитание активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову.
6. Возможность посмотреть на мир с разных позиций [Курнов, 2012].
7. Развитие лингвистических способностей дошкольников с учетом их возрастных особенностей [Глазова, 2019].

К лингвистическим способностям дошкольников, отмеченных в последнем пункте, относится и сформированность лексических навыков. *Лексический навык* подразумевает под собой машинальный рациональный выбор лексической единицы и ее правильное сочетание с другими единицами в продуктивной речи, автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [Азимов, 2009]. Сущность лексического навыка также определяется как способность мгновенного вызова из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной задачи и включение его в речевую цепочку.

Лексические навыки и подразделяют на две группы:

1. *Рецептивные*. Необходимы в чтении и аудировании, к ним относятся навыки узнавания и понимания лексических явлений при восприятии на слух или при чтении.
2. *Продуктивные*. Активизируются в говорении и письме. Подразумевают под собой навыки интуитивно правильного

словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации [Бронская, 2011].

Резюмируя, под лексическими навыками понимаются два основных компонента: словоупотребление и словообразование, к которым относятся соотношение зрительного и звукового образов слова с семантикой, анализ значения слов при помощи контекста, дифференцирование схожих по звучанию и написанию слов, узнавание и понимание знакомых слов и фраз в речевом потоке [Пассов, 1989].

Наиболее эффективное формирование лексических навыков у дошкольника происходит в процессе лично значимой, приносящей удовольствие и удовлетворение деятельности, в результате которой образуется и обогащается собственный опыт, обретаются знания и навыки, а самое главное – происходит культурная и социальная идентификация [Артемова, 2017].

Для правильного формирования лексических навыков педагог должен строго следовать этапам работы над лексическим материалом. Принято выделять три основных этапа работы с лексическим материалом:

1. Введение лексической единицы. Этот этап делится на несколько ступеней:
  - А. Предъявление и объяснение лексической единицы с акцентом на контекст, сочетаемость и форму.
  - Б. Звукобуквенный анализ.
  - В. Семантизация (раскрытие значения слова) с опорой на предметную, языковую и речевую наглядности, толкование и перевод. Разъяснение звукового и графического образа лексической единицы, лексической и грамматической сочетаемости.
  - Г. Повторение (сразу, через 20-30 минут, через день и через 2-3 недели).

2. Закрепление лексической единицы с использованием подготовительных упражнений, направленных на формирование лексического навыка. К ним относятся:

А. Имитация.

Б. Идентификация и дифференциация.

В. Подстановка.

Г. Трансформация.

3. Практика в общении, состоящая из речевых упражнений, формирующих коммуникативные умения [Бронская, 2011].

В зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, содержание и процентное соотношение этапов может различаться. Например, само количество лексических единиц, которые ученик в состоянии усвоить и запомнить за урок, по закону Миллера, равняется  $7 + 2$ . В дошкольном возрасте, конечно, ребенок не в состоянии освоить 7 новых слов за одно занятие. Общепринятая и практикуемая норма – 3-4 новых лексических единицы непосредственно для изучения (в пассивном словаре больше). Языковой материал, представляемый на занятиях, должен проходить строгий отбор с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а формируемые навыки должны актуализироваться в речевых умениях [Меньщикова, 2019].

Важно отметить, что при обучении иностранному языку на раннем этапе педагогу не стоит сосредотачивать все внимание именно на запоминании обучающимися как можно большего количества лексических единиц как цели всего процесса. В этом возрасте более ценно сформировать у ребенка мотивацию к изучению языка [Смирнова, 2015]. Это необходимо понимать педагогу, а также нужно разговаривать об этом с родителями, для которых, зачастую, ключевым результатом занятий по иностранному языку становится именно расширение словарного запаса ребенка.

Приведенное выше мнение Е. В. Смирновой относится к формированию правильной атмосферы в процессе обучения иностранному языку, необходимой для комфортного существования обучающегося в образовательной среде. К нему относятся и другие составляющие, такие как:

- Отказ от транскрипции и письменной речи.

- Обучение должно быть основано на произвольном высказывании.

Ребенка можно мягко стимулировать к коммуникативному действию, но ни в коем случае нельзя заставлять говорить.

- Учет речевого опыта ребенка при отборе вербального содержания. То, что недоступно ребенку на родном языке, не может быть включено в программу изучения иностранного.

- Для обучения на этом этапе необходимо учитывать принцип концентричности – то, что изучается на этапе 3-5 лет, будет углубленно изучено позже.

- Отбор лексического материала должен производиться так, чтобы обучающийся мог составлять высказывания разной направленности из изученных лексических единиц (например, «Маленькая девочка улыбается, а большой мальчик плачет»). Таким образом, педагогом должен быть реализован принцип парадигматической и синтагматической обусловленности [Там же].

На этапе дошкольного возраста процесс формирования лексических навыков, по мнению исследователей, должен отличаться следующими характеристиками:

- Погружение в языковую среду, в т.ч. ведение занятий полностью на иностранном языке (изучение ребенком в раннем возрасте английского языка должно быть обосновано частым его применением на практике).

- Отказ от прямого перевода слов: иностранное слово должно ассоциироваться не с аналогом на родном языке, а образом предмета, действия и т.д.

- Полное игнорирование речевых ошибок: важно то, о чем говорит ребенок, а не как он говорит. Для предотвращения возникновения языкового барьера, в случае ошибки педагог должен принять информацию, согласиться с ней, и тут же проговорить правильный вариант.

- Использование игры как основного вида деятельности, в том числе дидактической игры.

- Акцент на аудировании и говорении [Там же].

Остановимся подробнее на последнем пункте. При обучении иностранному языку дошкольников большое значение обретает два вида речевой деятельности – аудирование и говорение.

Аудирование – понимание воспринимаемой на слух речи – даёт возможность овладеть звуковой стороной иностранного языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой, а также усвоить лексический состав языка и его грамматическую структуру [Меньщикова, 2019]. Сформированность навыка аудирования предполагает умение извлекать информацию из аудиотекста, выделять лицо, от имени которого ведется повествование, указывать действующих лиц и события, выражать собственное отношение к прослушанному.

Говорение – сложный многогранный процесс, позволяющий осуществлять вместе с аудированием устное вербальное общение, представляемый в формах монологического связного высказывания и диалогического (беседы). На начальной ступени, где закладываются основы овладения английским языком, этот вид речевой деятельности играет важную роль. Выделяются следующие критерии сформированности навыка говорения:

- языковая правильность (безошибочность) воспроизведения,
- объем высказывания (не менее 3 реплик – для монологической речи),
- темп,
- эмоциональная окрашенность,

- умение начинать и заканчивать разговор,
- умение внимательно слушать и адекватно реагировать на высказывание,
- умение запрашивать информацию,
- умение выражать согласие или отказ от выполнения действий,
- умение выражать радость или неудовольствие,
- соблюдение культуры речи.

Исходя из представленных критериев, М. В. Чистякова и Л. Г. Шадрина определяют несколько уровней сформированности лексических навыков, а именно говорения и аудирования, у дошкольников (см. Табл. 1).

Таблица 1 – Характеристика уровней сформированности лексических навыков (говорения и аудирования) у дошкольников (М. В. Чистякова, Л. Г. Шадрина).

Уровень	Говорение	Аудирование
Оптимальный	<p>Правильно и четко произносит английские слова, ответы на вопросы построены верно, слова правильно употреблены и согласованы.</p> <p>Самостоятельно составляет рассказ о семье, фразы полные и правильно оформлены, лексика достаточная.</p>	<p>Самостоятельное, полное и правильное понимание вопросов и фраз. Точное повторение отдельных слов и фраз вслед за взрослым.</p>

<p>Достаточный</p>	<p>Произношение некоторых слов и фраз нарушено, некоторые звуки уподобляются русскому произношению, могут опускаться окончания слов. Отвечая на вопросы, затрудняется в подборе необходимых слов, нарушает их согласование, требуется помощь. Составляет рассказ с помощью взрослого. Некоторые слова заменяются русскими. Имеются ошибки при составлении фразы в виде нарушения последовательности слов и их согласования.</p>	<p>Частично понимает вопросы и фразы, требуется помощь взрослого в виде подсказок. Ошибки при повторении вслед за взрослым отдельных слов и фраз (пропуски слов, неверное произношение).</p>
<p>Недостаточный</p>	<p>Звукопроизношение неправильное: многие звуки произносятся по-русски, ударение в некоторых словах ставится неправильно, опускаются отдельные звуки и слоги в словах. На вопросы отвечает только с</p>	<p>Не понимает вопросы и фразы. Подсказки не помогают. Не может повторить слова и фразы за взрослым. Возможно повторение</p>

	<p>помощью взрослого, долго осуществляя поиск нужных слов, заменяя некоторые слова русскими. Ответы состоят из отдельных слов. Рассказ составить не может, только называет отдельные слова.</p>	<p>отдельных слов. [Чистякова, 2020, с. 75]</p>
--	---	---

Требования, представленные в таблице, считают актуальными для дошкольного возраста не все исследователи. Так, например, по мнению Глазовой, достаточными результатами обучения иностранному языку в дошкольном возрасте можно считать следующие показатели:

- А. Умение корректно повторять иноязычные слова и простые фразы за педагогом или аудиоматериалом, что создает в дальнейшем предпосылку к развитию фонетического слуха и правильного произношения.
- Б. Изучение и постоянное накопление лексического материала, необходимого для коммуникации.
- В. Овладение небольшим количеством простых грамматических структур, умением задавать вопросы и отвечать на них, построить связное осознанное высказывание.
- Г. Умение высказаться в зависимости от ситуации общения или темы, основываясь на базе усвоенных грамматических структур и словарного запаса.
- Д. Внимательное отношение к речи собеседника и адекватная реакция на его вопросы [Глазова, 2019].

С этой же точки зрения, к концу своего обучения в системе дошкольного образования, ребенок может добиться следующих результатов:

1. Умение приветствовать, прощаться, знакомиться, просить прощения, благодарить, поздравлять, выражать согласие/несогласие.
2. Умение называть членов семьи, цвета, игрушки, животных, еду, части тела, одежду, мебель.
3. Умение считать до 10.
4. Умение говорить о дате и о днях недели, о своих хобби, доме, городе.
5. Умение описывать одежду, погоду, время года, внешность человека и характер [Там же].

Подытоживая, можно определить развитие лексических навыков как одну из главных целей обучения иностранному языку дошкольников. В трудах исследователей представлены разные критерии сформированности рецептивных и продуктивных лексических навыков (таких, как говорение и аудирование), однако не стоит забывать, что ключевой задачей на этом этапе обучения является создание условий для формирования интереса к изучению иностранных языков.

### **2.3. Комплекс заданий по формированию лексических навыков с использованием иммерсионного билингвального обучения английскому языку детей в условиях дополнительного образования**

Прежде чем предложить комплекс заданий по формированию начального лексического навыка с использованием иммерсионного билингвального обучения, необходимо рассмотреть учебно-методический комплекс, в который войдет разработанный раздел.

Для изучения и дальнейшего дополнения был выбран УМК «Playtime Starter» издательства Оксфорд Юниверсити Пресс (автор – Клэр Селби).

В комплект УМК входят:

- учебник
- рабочая тетрадь
- книга для учителя
- Большая книга историй,
- перчаточная кукла,
- DVD-диск с мультфильмами,
- 2 CD-диска с аудио для уроков,
- карточки,
- плакаты,
- Веб-сайт с дополнительными материалами.

В книге для учителя авторы постарались подробно описать идею своей обучающей программы, ключевые аспекты преподавания английского языка с помощью разработанного ими комплекса. Внимание акцентируется на личностях героев, вместе с которыми дети будут учиться английскому языку: обезьянка (*Monkey*) и четыре ребенка (*Rocket, Star, Twig* и *Melody*). У каждого героя свой характер и свои увлечения, подробно описанные в книге для учителя и, так или иначе, проявляющиеся в процессе узнавания.

Лексический материал, настолько, насколько это возможно, заключен в повторяющиеся истории и песни. Изначально включенная как пассивная, лексика может стать активной после множества повторений, когда дети захотят и попытаются сами рассказать историю или спеть песенку. Ядро лексического материала представлено в шести уроках каждого раздела (всего разделов шесть), разнообразно повторяясь. Весь лексический материал, заключенный в УМК, направлен на практическое применение и связь с реальной жизнью, задействуя межпредметные связи – естествознание, изобразительное искусство, арифметику и т.д. Учитель шаг за шагом дает

детям возможность достичь необходимого индивидуального уровня самостоятельности и включения в образовательный процесс, соответствующего потребностям самого ребенка.

Авторы УМК настаивают на доминирующем использовании иностранного языка в классе, насколько это возможно. Подкрепляется эта идея тем, что перчаточная кукла, входящая в комплект УМК (*Monkey*), знает только английский язык, и на родном языке с ней поговорить не получится. Именно это должно побудить детей в группе начать говорить на иностранном языке. Таким образом, задача учителя в том, чтобы сделать Обезьянку максимально привлекательной, интересной для детей и дружелюбной к ним.

Важной составляющей учебного процесса становится Большая Книга Историй (*Big Story Book*). Чтение историй из этой книги представляется авторами как особый ритуал, которого должны ждать дети, собираясь вокруг учителя. Большое внимание уделяется тому, как должно происходить чтение Историй. Интересно то, что в УМК даны образцы с чтением для каждой истории и «караоке»-версия, в которой нет голоса диктора, но есть звуковые эффекты. Истории – это не только заинтересованное чтение (слушание, если говорить о детях), но и создание контекста для дальнейшего использования лексики, знакомство с естественным включением ее в общение. Это ключевая точка изучения раздела (авторы называют свой УМК базирующимся на таких историях) [Selby, 2015].

Уже упомянутые ранее песни так же являются важным компонентом формирования лексического навыка у детей. В УМК есть песенки-ритуалы, к ним относятся:

- приветственная песня “Hello”,
- прощальная песня “Bye bye”,
- песенка для уборки “Tidy up” (когда необходимо навести порядок на своем месте или в аудитории),

- песенка, приглашающая детей пройти к учителю поближе “Walk with me”,
- успокаивающая песня “Settling song”,
- песенка “Big Story Book”, сигнализирующая о том, что сейчас будет чтение историй,
- и др.

Все эти песни обладают запоминающимся и заманчивым для детей мотивом, повторяются практически каждое занятие, способствуя пассивному усвоению лексики детьми и дальнейшему переходу пассивного вокабуляра в активный [Там же]. Помимо этих песен есть еще много других, непосредственно связанных с темами уроков и разделов.

Компонентом каждого урока является точный выверенный и повторяющийся распорядок (*Routines*), связанный с взаимодействием с перчаточной куклой и постером. Обезьянка всегда отвечает за приветствие, постер распорядка актуализирует имена героев, цифры и цвета на протяжении изучения всех разделов.

Авторы программы приглашают учителя и родителей к взаимодействию, подчеркивая важность поддержки процесса родителями, предлагая учителю советоваться с родителями, адаптируя подход индивидуально под каждого ребенка.

Отдельное место занимают игры, помещенные в конце книги для учителя, естественным путем призывающие детей к тому или иному действию, объясняющие и устанавливающие правила поведения на уроке: например, чтобы немного снизить градус активности детей, можно объяснить им, что Обезьянка спит, и нужно быть немного тише. Или, наоборот, объяснить, что Обезьянка не слышит детей, чтобы стимулировать их говорить громче.

Опираясь на приведенные выше, а также отмеченные во введении к книге учителя составляющие и идейные принципы УМК «Playtime Starter»,

можно сделать вывод, что этот комплекс можно использовать с точки зрения билингвальной иммерсионной модели изучения английского языка: во время обучения дети погружаются в иноязычную среду, где практически нет места их родному языку. Кроме того, во время обучения дети стимулируются к овладению вторым языком с помощью привлекательных для них компонентов, соответствующих и возрастной психологии дошкольников – перчаточная кукла, рифмованные ритмичные песни, чтение историй, сопровождаемое игрой.

Чтобы комплекс полностью соответствовал концепции иммерсионного билингвального обучения, в учебном процессе необходимо разделить языковую роль учителя и куклы по правилу «один учитель – один язык», отдав ведущую роль Обезьянке (она будет читать детям Большую книгу историй, петь вместе с ними песни и т.д.). Это то, как построено взаимодействие в УМК по изучению немецкого языка дошкольниками «Учим немецкий с Зайчишкой Хансом» от Гете-института. Эффективность учебно-методического комплекса, созданного по данному принципу, подтверждается практикующими педагогами, методистами и исследователями [Вершкова, 2015]. Именно Обезьянка должна стать носителем английского языка, учитель же должен делать вид, что он не понимает его. Разделение личностей учителя и куклы в сознании детей в этом возрасте дается легко, поэтому дети не будут замечать подвоха в правилах взаимодействия. Тогда смысл использования игрушки усилится – детям захочется пообщаться с привлекательной, дружелюбной и интересной Обезьянкой, но учитель им тут практически не помощник, т.к. он не знает языка игрушки, он учится разговаривать с ней вместе с ними (будет замечательно, если он будет не самым способным учеником, создавая для детей возможность исправить ошибку, дополнительно снимая возможные барьеры). В ином случае дети просто могут начать просить учителя перевести Обезьянке то, что они хотят рассказать, и в случае отказа

могут начаться проблемы с атмосферой на занятиях и общей настроенностью на изучение языка среди детей.

Так, в УМК «Учим немецкий с Зайчишкой Хансом» главный герой – собственно, Зайчишка Ханс, - появляется вместе со своим чемоданом, набитым разными интересными вещами, знакомит со своей семьей, с тем, что он любит есть и многим другим. И только он умеет говорить на иностранном языке, учитель же пожимает плечами на прямые запросы, невербально направляя детей. Ханс – это гость, с которым очень хочется найти общий язык. В УМК «Playtime Starter» есть все для того, чтобы использовать его таким же образом.

Структура каждого урока в УМК «Playtime Starter» повторяется с небольшими вариациями. Занятие всегда начинается с приветствия – все здороваются с Обезьянкой вербально (*Hello*) и невербально (машут рукой). Звучит песенка-приветствие. Следующая часть занятия – презентация новой лексики (или актуализация, если это не первый урок раздела) с карточками. Далее может последовать песня с использованием нового лексического материала (*Action song*), где дети знакомятся с вокабуляром по методу полного физического реагирования (*Total Physical Response*) – новая лексика сопрягается с характерными действиями. Вместо или до песни может быть чтение Большой книги историй, тоже знакомящей с лексическим материалом, но подкрепленным уже не действием, а визуальным образом. Все фазы урока отмечаются соответствующими песенками, уже упомянутыми выше. Кроме обязательной части занятия для учителя составлены пометки вариативной части – в случае, если дети справились слишком быстро. Здесь обычно подразумевается повторение уже пройденного через игры или плакаты. В заключении урока обязательно проводится уборка под соответствующую песенку и прощание (тоже с песней).

Таким образом можно подтвердить, что основное закрепление и актуализация лексики происходит через чтение Большой книги историй и/или песни с использованием метода TFR.

Помимо главных шести разделов, помещенных в «Playtime Starter», есть еще два праздничных юнита с лексическим материалом, посвященным праздникам – Рождеству (*Happy Christmas*) и Праздник Весны (*Springtime!*). Эти разделы не такие комплексные, как основные, рассчитаны на два занятия каждый и имеют дополнительный характер. Вероятно, авторами были выбраны именно такие темы для праздничных юнитов, т.к. они являются самыми релевантными для детей. Интересно, что в качестве темы для весеннего раздела была выбрана именно такая, описывающая, так или иначе, многие весенние праздники, а также содержащая универсальный вокабуляр, общая тематика которого – весна. Этот раздел можно применить и к Пасхе, и к 8 Марта, и ко Дню матери, который празднуется в США в мае.

Билингвальное обучение способствует формированию у ребенка уважительного отношения и интереса к разным культурам и разным традициям, как уже было описано в данной работе. Поэтому целесообразно познакомить детей с празднованием Хеллоуина – важного для англоязычных стран праздника.

Прежде чем предложить дополнительный раздел, стоит рассмотреть, как и с помощью чего представлен уже имеющийся в УМК материал по праздничным темам. В разделе “*Happy Christmas*” дети знакомятся с такими новыми словами и выражениями, как *star* (звезда), *tree* (дерево) и *Happy Christmas* (Счастливого Рождества). Из повторяемой лексики в списке урока значатся названия цветов – красный, синий, желтый и зеленый и цифры от 1 до 4. Т.е. на момент проведения рождественских занятий, эта лексика уже должна быть изучена детьми.

На первом уроке после приветствия детям представляется новая лексика с помощью изображения в учебнике, после этого включается песня “*I’m a little*

*star*”, где дети знакомятся с вокабуляром по методу полного физического реагирования в два этапа – сначала исполняя песню фронтально, а потом в парах переменного состава. Таким образом имитируется языковая ситуация, в которой два ребенка общаются друг с другом, используя новые слова. Далее проводится работа с учебником, в рамках которой повторяются числа и цвета на базе новой темы, происходит уборка рабочего пространства и прощание.

Во втором уроке после приветствия детьми с помощью карточек повторяется знакомый с прошлого занятия вокабуляр. Игры в игру, актуализирующую изученную на прошлом уроке лексику. После игры поется уже знакомая детям песня *“I’m a little star”*. После песни дети раскрашивают открытку с рождественской елью и звездой на ней, которую после забирают себе домой. В конце урока уборка рабочего пространства и прощальная песня.

Итак, при разработке раздела, отвечающего требованиям создателей УМК «Playtime Starter», стоит учитывать следующие параметры:

- наглядность и использование картинок,
- использование песен и/или чтение историй,
- постоянное повторение лексики.

Сам урок должен состоять из следующих этапов:

- приветствие,
- знакомство с лексикой/актуализация вокабуляра,
- первичное/вторичное закрепление лексики с помощью чтения Большой книги историй или пения песни по методу TFR,
- игра (вариативный компонент),
- уборка учебного пространства,
- прощание.

Для раздела, посвященного Хеллоуину, нами была выбрана следующая лексика: *pumpkin, happy, angry, Halloween*. Этот лексический материал не только позволяет познакомиться с Хеллоуином, но и имеет ясное практическое применение для выражения эмоций.

Праздничный раздел о Хеллоуине так же будет содержать два урока. Для отработки и знакомства с новой лексикой была выбрана песня, так как Большая книга Историй иллюстрирована издательством – иллюстрации имеют важное значение, но использование шаблонов и героев в своих интересах нарушит авторские права издателей и авторов УМК. Весь наглядный материал, используемый в разделе создан автором работы. Ход уроков аналогичен праздничным занятиям, представленным в УМК.

Для первого урока раздела учителю понадобится перчаточная кукла в черной шляпе, CD-диск с песнями, в том числе музыка для песни «Две маленькие тыквы» (*Two little pumpkins*). По возможности учителю предлагается использовать настоящие или игрушечные тыквы (фонарь Джек) или же можно использовать карточки, прилагающиеся к комплекту наглядного материала, также как и необходимые плакат для учителя и дополнительные страницы для детей (см. Приложение В).

1. Начало урока – приветствие. Обезьянка в шляпе здоровается с детьми и радостно поздравляет их с Хеллоуином, иногда пытаясь шутливо напугать, поднимая лапы и произнося: «Буу!». Исполняется приветственная песня.
2. Презентация новой лексики. Обезьянка с помощью настоящих фонарей или карточек с изображением тыквы знакомит детей с новыми словами – *pumpkin, happy, angry*. Пассивно отрабатывается уже изученный материал с цифрами (1-2). Обезьянка невербально и вербально стимулирует детей к повторению новых слов.
3. Слушание и исполнение песни с включением метода полного физического реагирования. Обезьянка предлагает детям встать в круг и исполнить песню, показывая движения. За каждым из новых слов закреплено свое характерное движение – тыкву показывают, как будто пытаются обхватить что-то большое, на слове «счастливый»

раскидывают руки в сторону и улыбаются, на слове «злой» скрещивают руки на груди и хмурятся.

4. Игра. Обезьянка предлагает сыграть в игру – в разных концах учебной комнаты помещается улыбающаяся тыква и злая. Обезьянка спрашивает, где какая находится, и в первое время показывает правила игры, участвует в ней вместе с детьми. В конце игры, если это возможно Обезьянка только задает вопросы, а дети играют самостоятельно.
5. Работа с учебником (дополнительной страницей). Обезьянка приглашает детей сесть по своим местам, берет в руки постер для учителя, на котором изображены тыквы с эмоциями, дети же открывают свою дополнительную страницу, где у тыкв лиц нет. Она озвучивает то, что изображено на рисунке – сколько тыкв, в каком они настроении. После предлагает им завершить изображения на своих страницах, правильно наклеив стикеры с лицами тыкв. Когда задание выполнено, отрабатывается уже изученный материал: Обезьянка спрашивает, где злая тыква, а где счастливая, узнает у детей, сколько тыкв на страницах (всего, добрых, злых), и помогает им посчитать.
6. Завершение урока. Исполняется песенка уборки, в учебном пространстве наводится порядок, Обезьянка прощается с детьми под песню.

Для второго урока понадобятся те же материалы, что и для первого, и дополнительно чёрные шляпы для учеников (могут быть из картона) и ленты на голову со счастливой и злой тыквами (в количестве двух штук на каждого ученика, чтобы в дальнейшем они смогли выбрать себе одну) из комплекта материалов (см. Приложение В).

1. Начало урока проводится аналогично первому, только на этом занятии Обезьянка предлагает всем детям надеть шляпы, и при

приветствии приподнимает свою. Дети повторяют за ним, при возникновении желания.

2. Отработка лексического материала. Обезьянка держит фонарь или картинку с тыквой, спрашивает детей, что это, а после предлагает сыграть в игру. Дети с Обезьянкой садятся в круг, по кругу запускается картинка с тыквой под музыку «Two little pumpkins». Обезьянка останавливает музыку в случайном порядке; тот, у кого в этот момент оказалась карточка, должен встать, держа ее в высоко поднятых руках, а кукла произносит: «Тыква!» («*Pumpkin!*»), приглашая всех детей тоже поднять руки и сказать новое слово. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не побывают в роли тыквы.
3. Слушание и исполнение песни с включением метода полного физического реагирования. Проводится аналогично первому уроку.
4. Игра «поём по кругу». Песня исполняется по кругу в парах сменного состава: дети делятся на два круга, внешний и внутренний, после каждого куплета внутренний круг сдвигается.
5. Тыквенная игра. Обезьянка раздает детям ленты на голову с изображением тыквы. Каждый ребенок может выбрать, какой тыквой он хочет быть – злой или радостной, и Обезьянка озвучивает выбор каждого ребенка. Далее детям предлагается раскрасить ленты красками, а после их делят на две группы по выбранным лентам. Во время прослушивания (или, по возможности, исполнения) уже знакомой им песни, дети должны выполнять только те действия, которые касаются их тыквы – раскидывать руки и улыбаться или скрещивать их на груди и хмуриться. Строчка «This is Halloween» исполняется всеми «тыквами».
6. Завершение занятия аналогично первому уроку.

Таким образом, в праздничный раздел, посвященный Хеллоуину вошли четыре новых слова, два из которых отражают эмоции и в дальнейшем могут быть полезны детям. Отработка нового лексического материала производится с помощью песни, которая многократно повторяется как непосредственно во время знакомства с ней, так и во время многочисленных игр, направленных на понимание значения новых слов. Помимо фронтальной и индивидуальной работы в уроки включена работа в парах, имитирующая языковую ситуацию. Наглядный материал урока красочный, что делает тему привлекательной для детей. Сами же уроки соответствуют возрастным особенностям детей-дошкольников.

Большая часть взаимодействия детей с языком производится через перчаточную куклу-Обезьянку, учитель разговаривает с детьми только на родном языке, и только в случае, когда детей необходимо подтолкнуть к пониманию того, что хочет игрушка. Например, задавая вопросы: «Как вы думаете, чего Обезьянка хочет?», «Что она показывает?», и тому подобные. Инструкции и объяснения должны даваться только на английском языке. Это делает предложенные уроки соответствующими билингвальной иммерсионной модели.

Итак, учебно-методический комплекс «Playtime Starter» действительно можно использовать в рамках реализации иммерсионной билингвальной модели обучения, включив в него некоторые корректировки, соответствующие принципу «один язык – один преподаватель», для достижения большей эффективности, а также путем создания дополнительных разделов к УМК, по типу представленного в данном исследовании.

## **Выводы по главе 2:**

Отношение к раннему обучению иностранным языкам в России складывалось неравномерно, с чем связано отсутствие однозначно трактуемых

и связанных требований к этой деятельности, тем более в системе дополнительного образования. Тем не менее, одной из ключевых задач педагога дополнительного образования является стимулирование мотивации детей к изучению иностранного языка путём использования инновационных методов обучения, в том числе авторских разработок, и включения в образовательный процесс творческих элементов. Целевые ориентиры дошкольного иноязычного дополнительного образования – когнитивное, речевое, коммуникативное и нравственное развитие личности ребенка.

По мнению О. И. Киселевой, в рамках учреждений дополнительного образования существует реальная возможность интеграции иностранного языка с игровым, познавательно-исследовательским, коммуникативным, изобразительным и конструктивным видами деятельности, результатом которой может явиться всестороннее образовательное и коммуникативное развитие ребенка.

С точки зрения исследователей, одной из главных целей в обучении дошкольников иностранному языку является развитие лингвистических способностей дошкольников с учетом их возрастных особенностей. К лингвистическим способностям дошкольников относится и сформированность лексических навыков. Под *лексическим навыком* в исследовании понимается автоматический рациональный выбор лексической единицы и ее правильное сочетание с другими единицами в продуктивной речи, автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи (определение Азимова Э. Г. и Щукина А. Н). Лексические навыки подразделяются на два типа – рецептивные и продуктивные, что, в свою очередь, определяет два наиболее значимых вида речевой деятельности при обучении иностранному языку дошкольников – аудирование и говорение.

Наиболее эффективное формирование лексических навыков у дошкольника происходит в процессе лично значимой, приносящей удовольствие и удовлетворение деятельности.

Опираясь на анализ УМК «Playtime Starter», приведенный в исследовании, можно сделать вывод, что этот комплекс можно использовать с точки зрения билингвальной иммерсионной модели изучения английского языка. Чтобы комплекс полностью соответствовал концепции билингвального обучения, в учебном процессе необходимо разделить языковую роль учителя и куклы по правилу «один учитель – один язык», отдав ведущую роль игрушке.

Включенный в исследовательскую работу раздел, посвященный Хеллоуину направлен на решение одной из задач билингвального образования – формированию уважительного отношения и интереса к разным культурам и разным традициям. Он имеет практикоориентированную направленность и соответствует принципам и сущности иммерсионной модели билингвального образования, органично продолжая взятый в качестве основы УМК.

Дальнейшая перспектива исследования состоит в реализации дополнительного раздела на практике и корректировки процесса обучения по УМК «Playtime Starter» согласно принципу «один преподаватель – один язык».

## Заключение

В исследовании был осуществлен анализ понятий «билингвизм», «иммерсия», «иммерсионная модель билингвального обучения», рассмотрены сущность, принципы и целесообразность применения иммерсионной модели билингвального обучения иностранному языку детей дошкольного возраста.

Изучена практическая апробация иммерсионной билингвальной модели в РФ и за рубежом, в рамках которой произведена характеристика предпосылок появления рассматриваемой модели в образовательных учреждениях мира, а также типология используемых моделей

В ходе исследования изучены особенности обучения иностранному языку дошкольников в условиях дополнительного образования, приведены основные принципы, на которых основывается этот тип образовательной деятельности. Определено понятие «лексического навыка», рассмотрены основные характеристики формирования лексических навыков у детей дошкольного возраста – условия, факторы, влияющие на усвоение лексического материала, средства, используемые при обучении и создании образовательной среды, критерии сформированности лексических навыков и прогнозируемые результаты обучения иностранному языку детей дошкольного возраста.

Проведенный в ходе исследования анализ УМК «Playtime Starter» показал, что в целом этот комплекс соответствует иммерсионной билингвальной модели; однако некоторые корректировки, основанные на опыте зарубежных коллег (в частности, Гете-центра в Германии), могут сделать процесс обучения по данному комплексу более эффективным.

В разработанном комплексе упражнений, входящим в дополнительный праздничный раздел о Хэллоине, были учтены все необходимые

составляющие билингвальной иммерсионной модели, а также внесены изменения процесс обучения, согласно принципу «один язык – один преподаватель» - языковая роль носителя иностранного языка отдана перчаточной кукле, педагог же занимает роль изучающего английский язык наравне с детьми. Тем не менее, раздел логично продолжает заданную УМК форму обучения, органично продолжая комплекс путем разработанных страниц для учителя и комплектом дополнительных наглядных материалов.

## Список использованных источников

1. Декларация прав ребенка (принята 20.11.1959 Резолюцией 1386 (XIV) на 841-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН). Уполномоченный по правам человека в Красноярском крае [Электронный ресурс] URL: <https://www.ombudsmankk.ru/childrenrights/declaration/> (дата обращения 11.12.2020).
2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989). КонсультантПлюс [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/) (дата обращения 11.12.2020).
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года). КонсультантПлюс [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 11.12.2020).
4. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «5» мая 2018г. № 298н). Система ГАРАНТ [Электронный ресурс] URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71932204/> (дата обращения 11.12.2020).
5. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
6. Артемова С. А. Культурные практики в процессе формирования коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста [Текст] / С. А.

Артемова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2017. – № 6 (53). – С. 6-8.

7. Баянова Л. Ф. Билингвальное образованиеб модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства [Текст] / Л. Ф. Баянова, Е. О. Шишова // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 2. – С. 37-49.

8. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия». – СПб: Норинт, 2002. – 443 с.

9. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебник [Текст] / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 2004. – 255 с.

10. Бронская В. С. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников [Текст] / В. С. Бронская // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – 2011. – № 4. – С. 59.

11. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования [Текст] / У. Вайнрайх. – Киев: Освіта, 1979. – 263 с.

12. Васильева А. А. Особенности развития речевой компетенции у детей дошкольного возраста в условиях естественного билингвизма [Текст] / А. А. Васильева, Г. А. Касумова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – Т. 8. – С. 38.

13. Верещагин Е. М. Психологическая и метрическая характеристика двуязычия [Текст] / Е. М. Верещагин. – М.: Издательство Московского университета, 1969. – 322 с.

14. Вершкова Н. Д. Иммерсионная модель билингвального детского сада [Текст] / Н. Д. Вершкова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы Первой международной конференции. – Москва, 14-16 апреля 2016. – С. 99-103.

15. Вершкова Н. Д. Поликультурное языковое образование в дошкольной группе (на примере проекта института им. Гете «Немецкий язык с Зайчишкой Хансом в детском саду и подготовительной школе») [Текст] / Н. Д. Вершкова // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск, 2015. – С. 29-34.

16. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6 т. – Т. 3: Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – С. 329-337.

17. Гальскова Н. Д. Процесс обучения иностранным языкам в начальной школе [Текст] / Н. Д. Гальскова, З. И. Никитенко // Иностранная литература в школе. – 1994. – № 1. – С. 48–56.

18. Глазова В. А. Сущность общения на английском языке детей дошкольного возраста [Текст] / В. А. Глазова, В. Ф. Сатинова // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2019. – Т. 1. – № 4 (12). – С. 131-137.

19. Гулягина Е. А. Теоретические основы и исторические этапы развития билингвального обучения в школах США [Текст] / Е. А. Гулягина // Историко-педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 176-187.

20. Джуринский А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры [Текст] / А. Н. Джуринский. – М.: Юрайт, 2019. – 257 с.

21. Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения: учебно-методическое пособие [Текст] / авт.-сост. И. И. Дмитриева, О. С. Коровина. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. — 52 с.

22. Дубикова Н. В. Программы дополнительного образования как элемент методического обеспечения процесса обучения иностранным языкам

в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Н. В. Дубикова, С. Н. Татарничева // Научное отражение. – 2020. – № 1 (19). – С. 8-10.

23. Ефременко Л. В. Билингвизм и особенности овладения иностранными языками у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Ефременко, А. И. Самедова // Педагогика и психология образования. – 2017. – №1. – С. 40 – 44.

24. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: Учебное пособие для студентов вузов [Текст] / А. А. Залевская. – М., 2000. – 559 с.

25. Зацепина М. Б. ЮНЕСКО и культура ребенка дошкольного возраста [Текст] / М. Б. Зацепина // Преподаватель XXI века. – 2010. – Т. 1. – С. 134-135.

26. Иванова Н. В. Билингвальное образование дошкольников [Текст] / Н. В. Иванова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 214.

27. Имедадзе Н. В. Проблема измерения детского двуязычия [Текст] / Н. В. Имедадзе // Лики билингвизма. – 2016. – С. 15-22.

28. Киселева О. И. Психолого-педагогические условия развития элементарных коммуникативных компетенций дошкольников при освоении английского языка [Текст] / О. И. Киселева, О. Д. Тюлькина // Филологическое образование в период детства. – 2018. – № 25. – С. 66-75.

29. Коменский Я. А. Великая дидактика: избр. пед. соч. [Текст] / Я. А. Коменский. — М.: Учпедгиз, 1982. – Т. 1. – 328 с.

30. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский; под ред. с биографическим очерком и примечаниями проф. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

31. Копылова Е. В. Природосообразное обучение иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в контексте требований ФГОС ДО [Текст] / Е. В. Копылова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 50-57.

32. Копылова Ю. В. Дополнительное языковое образование: методический анализ действительности [Текст] / Ю. В. Копылова // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 19 февраля 2017. – С. 179-182.

33. Копылова Ю. В. Принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования [Текст] / Ю. В. Копылова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 112-117.

34. Кулдкепп, И. А. Опыт «языкового погружения» и «языковых гнезд» в условиях двуязычия на примере финно-угорских республик. Refdb.ru [Электронный ресурс] URL: <https://refdb.ru/look/1899485.html> (дата обращения 11.12.2020).

35. Лихачева Е. В. Перевод как важное условие восприятия иноязычной речи в рамках билингвального образования [Текст] / Е. В. Лихачева // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 56-61.

36. Мампория И. Ф. Национальные особенности билингвального обучения [Текст] / И. Ф. Мампория // Язык и мир изучаемого языка. – 2013. – № 4. – С. 157-164.

37. Марченко А. И. Принцип природосообразности в системе билингвального и иммерсионного обучения [Текст] / А. И. Марченко, И. В. Капустин // Вестник ФГОУ МГАУ. – 2008. – №. 6 (1). – С. 54-57.

38. Меньщикова О. М. Раннее обучение английскому языку в детском саду [Текст] / О. М. Меньщикова // Преемственность в образовании. – 2019. - № 22 (06). – С. 351-363.

39. Никитенко З. Н. Цели и результаты овладения иностранным языком в контексте требований Стандарта [Текст] / З. Н. Никитенко, Е. А. Никитенко // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 5. – С. 26-30.

40. Овсянникова М. А. Иммерсионный метод при обучении иностранному языку в дошкольном возрасте [Текст] / М. А. Овсянникова //

Университет XXI века: научное измерение: материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула, 5-12 февраля 2010. – С. 119-121.

41. Овсянникова М. А. Особенности использования иммерсионного метода при обучении иностранному языку в школах Германии [Текст] / М. А. Овсянникова // Разработка учебно-методического обеспечения для внедрения инновационных методов обучения при реализации ФГОС ВО: материалы XLV научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – Тула, 18-19 декабря 2018. – С. 250-252.

42. Ожегова Е. Ю. «Билингвальная основа» обучения иностранному языку как фактор углубленного языкового образования [Текст] / Е. Ю. Ожегова // Известия ПГПУ. – 2008. – №6 (10). – С. 144-146.

43. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989.

44. Пассов Е. И. Урок иностранного языка [Текст] / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Глосса-пресс, 2010. – 640 с.

45. Плескач Ю. И. Анализ моделей билингвального обучения [Текст] / Ю. И. Плескач // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 11 мая 2020. – С. 121-124.

46. Прибылова Н. Г. Иммерсионное обучение иностранному языку в зарубежных странах [Текст] / Н. Г. Прибылова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 2 (34). – С. 95-100.

47. Протасова Е. Ю. Двухязычные дошкольные учреждения: организация работы [Текст] / Е. Ю. Протасова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 3. – С. 17–21.

48. Протасова Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду:

Автореф. дис. ... д-ра педагогич. наук [Текст] / Е. Ю. Протасова. – М.: Институт общего среднего образования РАО, 1996. – 48 с.

49. Протасова Е. Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку [Текст] / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – М.: Владос, 2010. – 304 с.

50. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика [Текст] / В. Ю. Розенцвейг. – Л.: Наука, 1972. – 80 с.

51. Сахипова З. Г. Проблема языка и речи в поликультурной семье [Текст] / З. Г. Сахипова // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2010. – № 2. – С. 87-98.

52. Смирнова Е. В. Лингвометодические аспекты формирования вторичной языковой личности в процессе раннего обучения иностранному языку [Текст] / Е. В. Смирнова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 2 (21). – С. 149-152.

53. Солдатенко К. Ю. Формирование у старших дошкольников иноязычных коммуникативных умений в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей [Текст] / К. Ю. Солдатенко, С. И. Карпова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – № 39. – С. 74-82.

54. Сулейманов И. Подготовка дошкольников к жизни в поликультурном обществе [Текст] / И. Сулейманов // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 8. – С. 92-96.

55. Тканко В. Ю. Билингвальная модель обучения иностранному языку в историческом аспекте [Текст] / В. Ю. Тканко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 5. – С. 247-250.

56. Хамраева Е. А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов [Текст] / Е. А. Хамраева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. - № 13. – С. 127-136.

57. Ченянова Н. И. Переходная модель в системе билингвального обучения математике [Текст] / Н. И. Ченянова // Дискуссия. – 2013. – №11 (41). – С. 126-134.

58. Чистякова М. В. Формирование коммуникативных умений у старших дошкольников на английском языке [Текст] / М. В. Чистякова, Л. Г. Шадрина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 187. – С. 72-79.

59. Шестак Н. В. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование [Текст] / Н. В. Шестак, С. Ю. Астанина, Е. В. Чмыхова. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 201 с.

60. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Икар, 2014. – 454 с.

61. Bilingual Education. Education Encyclopedia [Электронный ресурс] URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/1788/Bilingual-Education.html> (дата обращения 11.12.2020).

62. Bilingual learners and bilingual education. Cambridge Assessment. International Education, 2017 [Электронный ресурс] URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271190-bilingual-learners-and-bilingual-education.pdf> (дата обращения 11.12.2020).

63. Bloomfield L. Language [Text] / L. Bloomfield. – Chicago: George Allen and Unwin Ltd., 1933. – 232 p.

64. Gabdulchakov V. F. Educating Teachers for a Multicultural School Environment. Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research. Monograph. Chapter 1 [Text] / V. F. Gabdulchakov, E. O. Shishova. – NY: Nova Science Publishers, 2017. – pp. 41.

65. Kruger-Potratz M. Interkulturelle Pedagogik. Studienbrief der Fernuniversität [Text] / M. Kruger-Potratz. – Hagen, 1994. – 173 p.

66. Krupnov A. I. Personality traits and success in foreign language acquisition / A. I. Krupnov, Yu. V. Kozhukhova // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 1. – С. 107-111.

67. Second Language Learning Bilingualism and English as a Second Language. Education Encyclopedia [Электронный ресурс] URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/1789/Bilingualism-Second-Language-Learning-English-Second-Language.html> (дата обращения 11.12.2020).

68. Selby, Claire. Playtime Starter, Teacher's Book [Text] / C. Selby. – Oxford University Press, 2015. – С. 160.

69. Wright A. Creating stories with children [Text] / A. Wright. – Oxford University Press, 2002. – 135 p.

## Приложение А

Текст статьи, опубликованной в сборнике материалов  
VI Международной научно-практической конференции «Новые  
импульсы развития: вопросы научных исследований»: Саратов, НОО  
«Цифровая наука», 10 декабря 2020 г.

**Ефремова Элла Константиновна**

**Efremova Ella Konstantinovna**

Магистрант

Master's Degree student

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П.

Астафьева

Krasnoyarsk Pedagogical State University named after V. P. Astafyev

### **ИММЕРСИОННАЯ МОДЕЛЬ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА IMMERSION MODEL OF BILINGUAL EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос раннего билингвизма, анализируются точки зрения ученых по поводу влияния двуязычия в дошкольном возрасте на когнитивные способности ребенка. Приведен анализ учебно-методического комплекса, максимально приближенного к иммерсионной билингвальной модели обучения, а также даны корректировки по поводу того, как сделать обучение по предложенному УМК более эффективным.

**Abstract:** the article discusses the issue of early bilingualism, analyzes the points of view of scientists on the impact of bilingualism on the cognitive abilities of a child in preschool age. The analysis of the educational-methodical complex, as close as possible to the immersion bilingual model of teaching, is given, and corrections are given on how to make teaching according to the proposed teaching material more effective.

**Ключевые слова:** билингвизм, иммерсия, обучение, поликультурное образование, когнитивные способности.

**Key words:** bilingualism, immersion, education, multiculturalism, cognitive abilities.

Глобализация современного мира, а также миграционная политика стран Запада остро ставит вопрос поликультурного воспитания и интеграции представителей разных наций, культур в иноязычное общество. На этом фоне билингвальное обучение предстает эффективным инструментом решения проблемы адаптации иноязычных граждан в культуру другого языка: двуязычие обеспечивает знакомство и освоение образцов и ценностей, исторического и социокультурного опыта различных стран и народов; расширяет когнитивные способности обучающихся; формирует социальные ценностные установки и предрасположенности обучающихся к межкультурной коммуникации, способствует развитию толерантности, влияя на ценностно-мотивационный уровень; включает активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной целостности [1, с. 2].

Билингвизм, согласно определению Е. Ю. Ожеговой, – «взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иной культуры, развитие учащегося как билингвальной и бикультурной личности» [2, с. 144]. Отсюда второе синонимичное название – двуязычие. Билингвизм бывает двух типов – естественный (бытовой), формируемый в случае, когда, например, бабушки ребенка по линии мамы и папы говорят на разных языках; для общения с ними ребенку необходимо знать оба языка. Второй тип – искусственный, или учебный; именно он в своем сравнении с естественным будет рассматриваться в данной статье.

Влияние раннего билингвизма на когнитивные способности ребенка – вопрос довольно дискуссионный. Ряд исследователей полагает, что билингвизм в дошкольном возрасте может оказать угнетающее влияние на развитие способностей, в том числе на формирование речи и способность мыслить [3, с. 42]. Так как ребенок изучает два языка одновременно, ему

приходится обрабатывать большее количество информации, чем монолингву, ведь помимо того, чтобы сформулировать высказывание, ему необходимо определить, на каком языке это должно произойти, чтобы соответствовать языковой ситуации. С виду медлительный процесс формирования высказывания, малый словарный запас в каждом языке по-отдельности может показаться отставанием в речевом развитии, но это не совсем так, ввиду указанных выше обстоятельств. Если мы суммируем весь лексический запас ребенка-билингва на обоих языках, мы увидим, что он равен или даже превышает лексикон его ровесника, владеющего только одним языком [4, с. 129].

Большинство же исследователей настаивают на том, что ранний билингвизм при правильном и контролируемом внедрении может оказать положительное воздействие на формирование ребенка, его психики, когнитивных, металингвистических способностей, поликультурного развития. Необходимость постоянно анализировать языковую ситуацию, находить общее и частное в двух языках с самого детства, не только развивает мыслительные способности индивида, но и способствует дальнейшему изучению языков, поддержанию интереса к овладению несколькими языковыми системами [3, с. 43].

Гибкость психики, наблюдаемая у детей дошкольного возраста, адаптивность и подвижность, способность к звукоподражанию, высокая речевая реактивность – все это способствует полноценному усвоению двух языков [5, с. 31]. А использование приемов, приближающих обучение к естественному овладению языком, делает процесс более эффективным.

К таким приемам можно отнести иммерсионную модель билингвального обучения, при которой создаются возможности для овладения языком методом погружения (эта модель еще известна как «языковой душ»). В рамках этой модели из процесса обучения практически исключается родной язык обучающихся, все занятия ведутся только на иностранном языке. Так, ребенок

знакомится с языком тем же способом, каким он когда-то знакомился с родным.

Учебно-методический комплекс «Playtime Starter» автора Клэр Селби (Оксфорд) можно применять в рамках рассматриваемой модели. Авторы в своих рекомендациях к организации учебного процесса акцентируют внимание на создании языкового пространства, способного мотивировать детей к изучению языка – широкий спектр вспомогательных методических материалов (плакаты, песенки, Большая книга историй, карточки, аудио- и видеоматериалы), включающих игрушку Обезьянку нацелены на создание атмосферы погружения [6, с. 7].

Однако для еще большей мотивации и включенности детей в процесс, можно внедрить в обучение принцип «один язык – один преподаватель», согласно которому один преподаватель разговаривает с учащимися только на родном языке, а другой является носителем иностранного языка, и не понимает их родного. В данном случае вторым преподавателем может стать Обезьянка – милая, приветливая и коммуникабельная игрушка, с которой детям наверняка захочется найти общий язык. Этот принцип широко используется в Германии, в частности, в учебно-методическом комплексе «Учим немецкий с Зайчишкой Хансом», разработанном Гете-институтом и реализованном в сотрудничестве с российскими специалистами. Педагоги и исследователи отмечают эффективность применения данного метода не только касаясь формирования коммуникативных навыков, но и развитию поликультурных знаний у детей [5, с. 33].

Таким образом, можно сказать, что ранний билингвизм, при должном контроле над процессом овладения обоими языками – и родным, и иностранным, – действительно способен положительно повлиять на когнитивные, коммуникативные, металингвистические способности ребенка. А иммерсионная модель билингвального обучения по принципу «один язык –

один преподаватель» сделает этот процесс эффективнее, приближаясь к процессу формирования естественного двуязычия.

### **Библиографический список:**

1. Иванова Н. В. Билингвальное образование дошкольников [Текст] / Н. В. Иванова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4. – С. 214 – 220.
2. Ефременко Л. В., Самедова А. И. Билингвизм и особенности овладения иностранными языками у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Ефременко, А. И. Самедова // Педагогика и психология образования. – 2017. – №1. – С. 40 – 44.
3. Хамраева Е. А. Когнитивный потенциал русского языка в обучении детей-билингвов [Текст] / Е. А. Хамраева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – №13. – С. 127 – 136.
4. Вершкова Н. Д. Поликультурное языковое образование в дошкольной группе (на примере проекта института им. Гете «Немецкий язык с Зайчишкой Хансом в детском саду и подготовительной школе») [Текст] / Н. Д. Вершкова // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Красноярск, 2015. – С. 29 – 34.
5. Ожегова Е. Ю. «Билингвальная основа» обучения иностранному языку как фактор углубленного языкового образования [Текст] / Е. Ю. Ожегова // Известия ПГПУ. – 2008. – №6(10). – С. 144 – 146.
6. Selby, Claire. Playtime Starter, Teacher's Book [Text] / C. Selby. – Oxford University Press, 2015. – С. 160.

Дополнительный раздел для «Хеллоуин» Teacher's Book к УМК  
«Playtime Starter» (автор – К. Селби)

## **Festival Unit: Halloween!**

### **Lesson 1**

#### **Language**

#### **New:**

*Pumpkin, Halloween, happy, angry*

#### **Recycled:**

Numbers 1-2

#### **Materials:**

Monkey puppet with the Halloween costume (just black hat),

CD: Tracks 1, 4, 5,

The song «Two little pumpkins»,

Jack-o'-lanterns (one happy and two angry) or Happy and Angry Pumpkin  
flashcards,  
extra-page «Halloween» with stickers for pumpkins,  
Teacher's Poster Halloween.

### **1. Hello**

#### **Hello, Monkey!**

- Pick up Monkey and say *Hello children*. Encourage the children to wave and say *Hello* to Monkey.
- Monkey with black hat on his head explains that it's Halloween, congratulates the children and says *Happy Halloween!* to each child.

Monkey must be perky, sometimes she can playfully scare children by making sounds such as «*boo*» or just laugh.

- Monkey encourage the children to stand up. Play CD Track 1 and sing the *Hello*. Monkey does the actions and encourage the children to join in.

### **Hello song CD Track 1**

#### **2. Present the vocabulary**

- Monkey shows first Jack-o'-lantern and says with a smile *Look! It's a pumpkin! It's happy!*

- Then Monkey shows the other two pumpkins and says with an angry voice *Look! There are two pumpkins! They are angry!*

- Monkey says *Pumpkin* and encourage the children to repeat. Repeat this point with the words *happy pumpkin* and *angry pumpkin*.

#### **3. Action song time**

- Monkey says *Now let's sing a Halloween song about one happy pumpkin and two angry pumpkins*. Monkey encourage the children to stand in a circle.

- Play the song «Two little pumpkins» and do the actions with Monkey, encouraging the children to join in with you.

#### **«Two little pumpkin» song**

One little pumpkin is (Stand with arms in a circle in front of you)  
Happy, Happy. (Smile and happily raise your arms to the sides)  
One little pumpkin is (Stand with arms in a circle in front of you)  
Happy, Happy. (Smile and happily raise your arms to the sides)

One little pumpkin is (Stand with arms in a circle in front of you)  
Happy, Happy. (Smile and happily raise your arms to the sides)  
This is Halloween! (Make your hands look like trying to scare)

Two little pumpkins are (Stand with arms in a circle in front of you)  
Angry, angry. (Cross arms over chest and frown)

Two little pumpkins are (Stand with arms in a circle in front of you)  
Angry, angry. (Cross arms over chest and frown)

Two little pumpkins are (Stand with arms in a circle in front of you)  
Angry, angry. (Cross arms over chest and frown)

This is Halloween! (Make your hands look like trying to scare)

(Repeat)

#### **4. Game**

- Monkey places pumpkins in different corners of the class and says *Let's play a game! Where is happy pumpkin? Where is sad pumpkin?* First time monkey comes up to the pumpkins after the question, then it encourages the children to join in. If possible, Monkey doesn't take part in the game at the end, but only asks questions.

#### **5. Class Book activity**

##### **Go to your tables**

- Monkey begins clapping and repeats the procedure described in the Starter Unit.

##### **Class Book activity (extra page)**

- Hold up Teacher's Poster.  
- Monkey point to the picture of pumpkins and says *Look! A pumpkin! One little pumpkin is happy! Two little pumpkins are angry!*

- Monkey encourage the children to complete the picture in their extra page by sticking on the stickers with pumpkin's faces in correct place.

### **Checking the activity**

- Hold up extra-page again.
- Monkey asks *Where is happy pumpkin? Where are angry pumpkins?*
- Monkey asks *How many pumpkins are there?* and encourages the children to count pumpkins.
- Monkey asks *How many happy pumpkins are there? One happy pumpkin! How many angry pumpkins are there? Two angry pumpkins! Great! That's right!*

## **6. Bye Bye**

### **Tidy up time**

- If there are books and pencils to tidy up, play the *Tidy up* song on CD Track 4 while the children help you to tidy things away.

### **Tidy up song** CD Track 4

### **Bye bye time**

- Monkey says *It's time to say bye bye!* and repeat the procedure described in Starter Unit Lesson 1.

### **Bye Bye song** CD Track 5

# **Festival Unit: Halloween!**

## **Lesson 2**

### **Language**

#### **New:**

*Pumpkin, Halloween, happy, angry*

#### **Recycled:**

Numbers 1-2

#### **Materials:**

Monkey puppet with the Halloween costume (just black hat or something),

CD: Tracks 1, 4, 5,

The song «Two little pumpkins» + karaoke version,

Jack-o'-lanterns (one happy and two angry),

Happy and Angry Pumpkin headbands,

Black hats for children.

### **1. Hello**

**Hello,**

**Monkey!**

- Pick up Monkey and say *Hello children*. Encourage the children to wave and say *Hello* to Monkey.
- Take Monkey around the class with his hat on and ask the children to wear theirs too.
- Let Monkey say *Happy Halloween!* and raise it's hat to each child. Encourage the children to do the same. Monkey must be perky, sometimes she can playfully scare children by making sounds such as «*boo*» or just laugh.
- Monkey encourage the children to stand up. Play CD Track 1 and sing the *Hello*. Monkey does the actions and encourage the children to join in.

## Hello song CD Track 1

### 2. Practice the vocabulary

- Monkey holds up Jack-o'-lantern and asks *What's this?* It says or elicit *Pumpkin!*
- Then Monkey says *Let's play a game!*
- Monkey asks the children to come and sit in a circle. Play «Two little pumpkins» song.

### «Two little pumpkins» song

- Monkey passes the pumpkin around the circle while the music plays. Then it stops the music at random and asks the child with the pumpkin to stand up and hold the pumpkin up high. Monkey says *Pumpkin!*
- Monkey invites the rest of the class to hold their arms up too and say *Pumpkin!*
- Monkey asks the child with a pumpkin to sit down and start the music again.
- You need to repeat the game so that lots of children can be with pumpkins.

### 3. Action song time

- Monkey says *Now let's sing a Halloween song about one happy pumpkin and two angry pumpkins.* Monkey encourage the children to stand in a circle.
- Play the song «Two little pumpkins» and do the actions with Monkey, encouraging the children to join in with you.

### «Two little pumpkin» song

One little pumpkin is (Stand with arms in a circle in front of you)  
Happy, Happy. (Smile and happily raise your arms to the sides)  
One little pumpkin is (Stand with arms in a circle in front of you)  
Happy, Happy. (Smile and happily raise your arms to the sides)  
One little pumpkin is (Stand with arms in a circle in front of you)  
Happy, Happy. (Smile and happily raise your arms to the sides)  
This is Halloween! (Make your hands look like trying to scare)

Two little pumpkins are (Stand with arms in a circle in front of you)  
Angry, angry. (Cross arms over chest and frown)  
Two little pumpkins are (Stand with arms in a circle in front of you)  
Angry, angry. (Cross arms over chest and frown)  
Two little pumpkins are (Stand with arms in a circle in front of you)  
Angry, angry. (Cross arms over chest and frown)  
This is Halloween! (Make your hands look like trying to scare)

(Repeat)

#### **4. Ring-around game**

- Divide class into two groups.
- Ask the first group to stand up in a circle facing outwards.
- Ask the other group to stand around the edge of this circle facing inwards, so that each other child is opposite another.
- Monkey explains that you are going to sing “Two little pumpkins” song with actions, but this time facing a partner. When first verse finishes, the inside circle stays still and the outside circle moves around, so that everyone has new partner for the second verse.

- Play the song again and encourage the children to do the actions and the other circle to move around between verse.

### «Two little pumpkins» song

## 5. Pumpkin game

### Go to your tables

- Monkey begins clapping and repeats the procedure described in the Starter Unit.

### Pumpkin game

- Before the lesson print enough copies of the pumpkin headbands (two – happy and angry – for each child).
- Monkey lets the children choose headbands. When the child chooses the band. Monkey says *Oh, happy/angry pumpkin!*
- Give colored pencils to each child.
- When they have finished coloring, they can wear headbands.
- Divide the class into two groups with their headbands: happy pumpkins and angry pumpkins.
- Monkey explain that when the children hear their verse in the song, they should all do the action they have learnt. All class should join in with the action for the *This is Halloween* lines.

### «Two little pumpkins» song

## 6. Bye Bye

### Tidy up time

- If there are books and pencils to tidy up, play the *Tidy up* song on CD Track 4 while the children help you to tidy things away.

**Tidy up song** CD Track 4

**Bye bye time**

- Monkey says *It's time to say bye bye!* and repeat the procedure described in Starter Unit Lesson 1.

**Bye Bye song** CD Track 5

Наглядные материалы к дополнительному праздничному разделу  
«Хеллоуин»

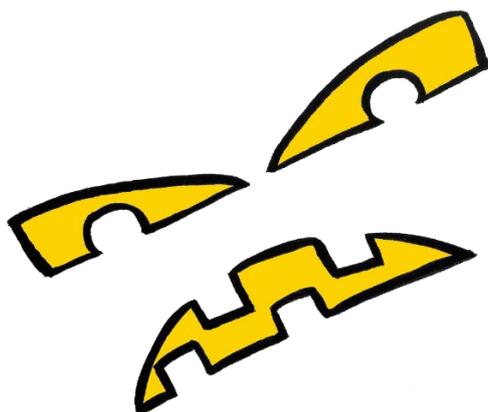


Рис. 1. Стикер «Angry Pumpkin».

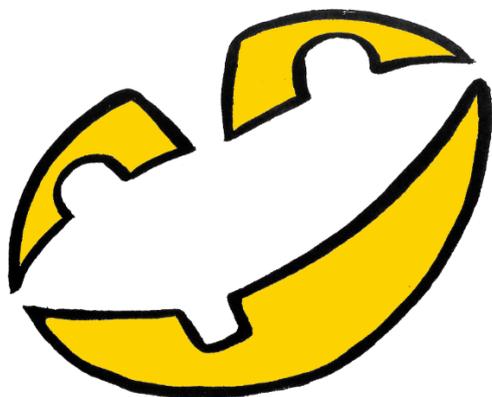


Рис. 2. Стикер «Happy Pumpkin».



Рис. 3. Дополнительная страница «Halloween!» для обучающихся.



Рис. 4. Плакат «Halloween» для учителя.



Рис. 5. Карточка «Happy Pumpkin».



Рис. 6. Карточка «Angry Pumpkin».

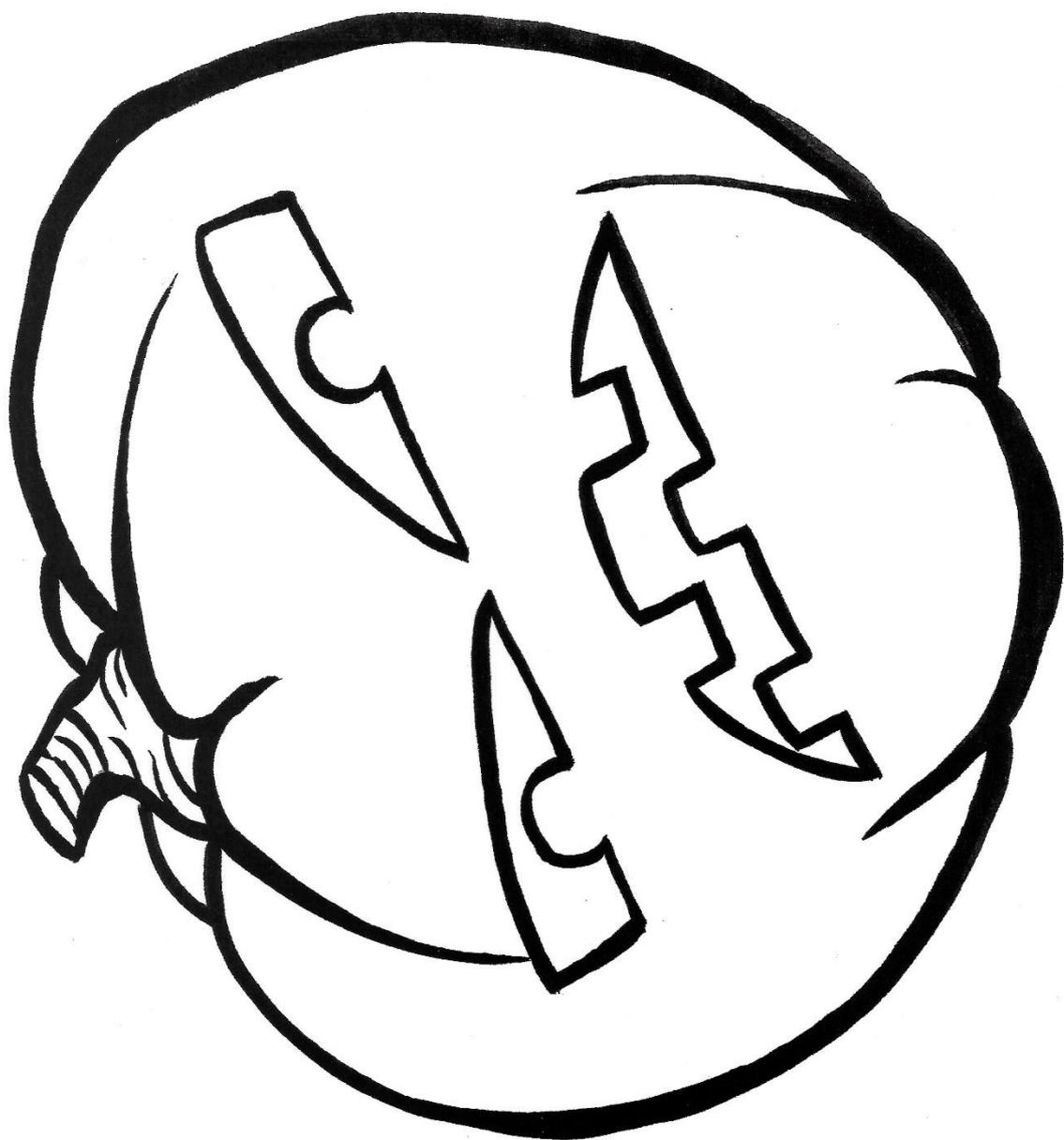


Рис. 7. Лента для головы «Angry Pumpkin».

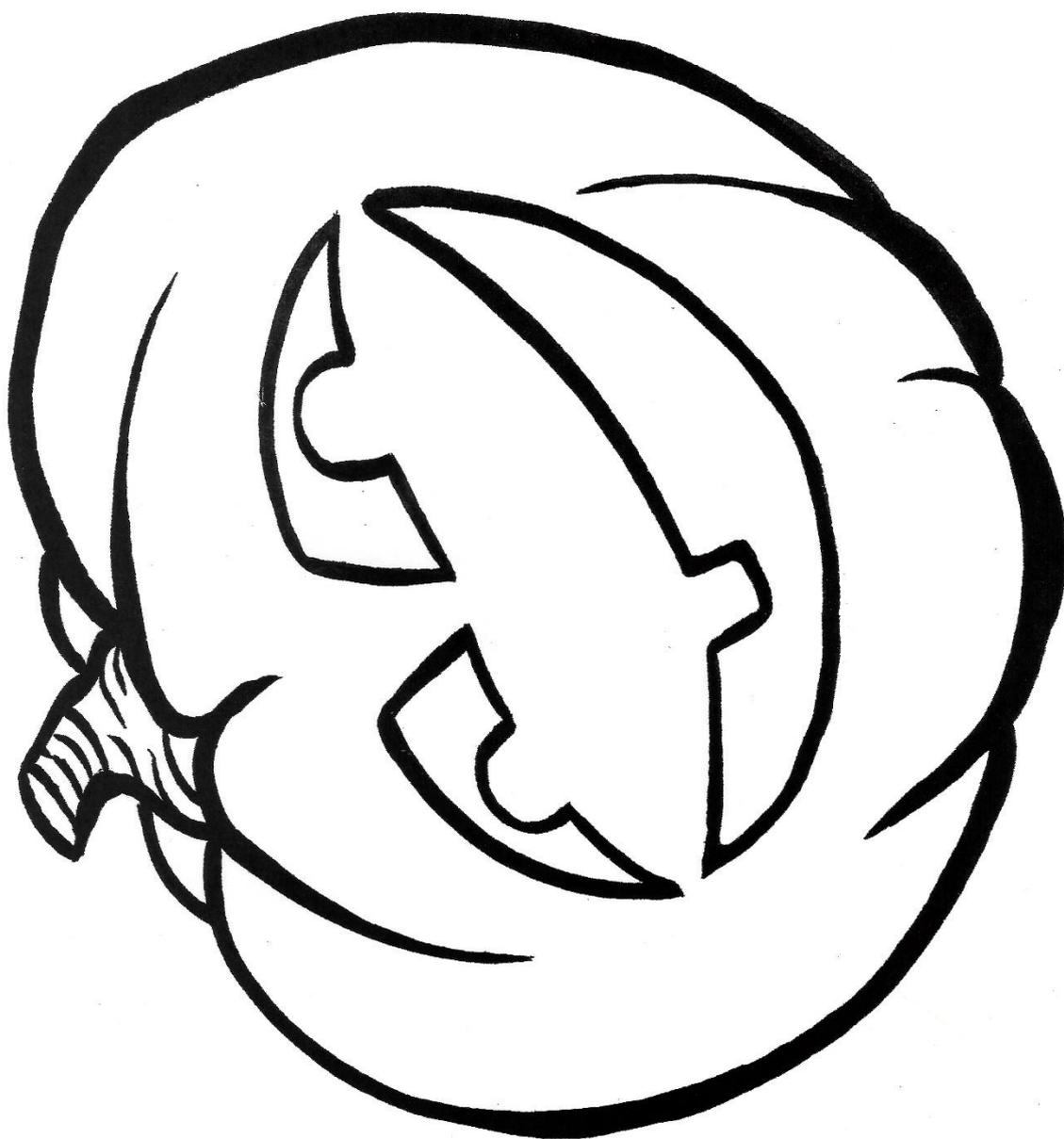


Рис. 8. Лента для головы «Happy Pumpkin».